

Vol 21, No 2 July 2025

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 21, No 2 Juli 2025 P-ISSN: 1907-6134 E-ISSN: 2549-1466

EDITOR IN CHIEF

Dr. Yonathan Winardi, M.Pd

Universitas Pelita Harapan, Indonesia

EDITORIAL BOARD

Dr. Made Frida Yulia, Universitas Sanata Dharma, Indonesia

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, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Prof. Dr. Samuel Lukas, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

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

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

REVIEWER TEAM

Dr. Hananto, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Imanuel Adhitya Wulanata Ch., S.E., M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. Innocentius Bernarto, S.T., M.M., M.Si., Universitas Pelita Harapan

Dr. Pingkan Imelda Wuisan, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

Jessica Elfani Bermuli, S.Pd., M. Sci., 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

Meicky Shoreamanis Panggabean, S.S., M.Pd., Universitas Pelita Harapan, Indonesia

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

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

Richard A.Poeh, M.Hum, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

Dr. 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 0901 (hunting) Fax. 62-21-546 0910

Email: redaksi.polyglot@uph.edu

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

UNIVERSITAS PELITA HARAPAN



CONTENTS

Content.....	ii
Editorial Greetings.....	iii
Pengaruh Praktik Manajemen Sumber Daya Manusia dan <i>Perceived Organizational Support</i> Terhadap Komitmen Guru melalui <i>Employee Engagement</i> di SMP Subrayon 09 Kota Semarang	
Stephanie Riady, Taryo, Niko Sudibjo	1 – 27
<i>Beyond Rankings: A Critical Pedagogy Perspective on Pisa and Educational Reform in Indonesia and Vietnam</i>	
Kurniawati Martha, Bertha Natalina Silitonga, Anik Ghufon.....	28 - 47
Analisis Penggunaan Campur Kode Mahasiswa melalui Pesan <i>Whatsapp</i> dan Surel sebagai Implikasi dari <i>Xenoglossophilia</i>	
Jonter Pandapotan Sitorus	48 – 71
<i>Improving EFL Students' Writing through Peer Tutoring</i>	
Rentauli Silalahi.....	72 - 105
Pengaruh Penerapan Andragogi, <i>Self-Regulated Learning</i> , dan Literasi Membaca Terhadap Pemanfaatan <i>Blended Learning</i> Berbasis LMS pada Calon Guru Penggerak <i>Reguler</i> di Provinsi NTT	
Sipromia Dethan, Pujiyanto Yugopuspito.....	106 – 139
Pengembangan <i>Handbook</i> Strategi Pembelajaran Inovatif untuk Meningkatkan Kompetensi Guru <i>Homeschooling</i> di Kota Bandung	
Edsel Jeremy, Yonathan Winardi.....	140 – 158
<i>Mapping Generative AI's Ethical Issues in Higher Education: A Felt-Guided Systematic Review</i>	
Okky Putra Barus, Achmad Nizar Hidayanto, Imairi Eitiveni.....	159 – 196
<i>Scholarship of Teaching and Learning</i> dalam Pendidikan Tinggi Kristen di Indonesia: Menuju Pendekatan Pedagogi Berbasis Iman	
Sarinah Lo.....	197 - 227
<i>Exploring Students' Views on The Use of Photovoice for Self-Assessment and Peer Feedback in an EFL Context</i>	
Priscilla Maria Assis Hornay, Maria Goreti Djehatu, Floribertha Lake	228 - 249
Strategi Mengajarkan Integrasi Psikologi dan Kekristenan di Pendidikan Tinggi Kristen	
Evans Garey.....	250 – 267



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 reakreditasi melalui laman arjuna.kemdikbud.go.id. Artikel dalam Jurnal Polyglot merupakan hasil penelitian atau pengalaman praktis guru di sekolah yang disajikan dalam karya tulisan yang memenuhi standar ilmiah.

Jurnal Polyglot Volume 21, No 2 edisi Juli 2025 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 lebih dari 25 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.

Mulai volume dan nomor ini, Polyglot menggunakan OJS versi 3 sehingga terdapat penyesuaian dan migrasi data yang terus-menerus kami pantau sehingga semua berjalan dengan lancar dan baik.

Tangerang, 25 Juli 2025

Pimpinan Redaksi Polyglot: Jurnal Ilmiah

**PENGARUH PRAKTIK MANAJEMEN
SUMBER DAYA MANUSIA DAN *PERCEIVED
ORGANIZATIONAL SUPPORT* TERHADAP
KOMITMEN GURU MELALUI *EMPLOYEE
ENGAGEMENT* DI SMP SUBRAYON 09 KOTA
SEMARANG**

***[THE INFLUENCE OF HUMAN RESOURCE
MANAGEMENT PRACTICE AND PERCEIVED
ORGANIZATIONAL SUPPORT TOWARDS
TEACHER COMMITMENT THROUGH EMPLOYEE
ENGAGEMENT IN JUNIOR HIGH SCHOOL
SUBRAYON 09 SEMARANG CITY]***

Stephanie Riady¹, Taryo², Niko Sudibjo³

^{1,2,3}Universitas Pelita Harapan

sriady@uph.edu, taryo.esis@gmail.com, niko.sudibjo@uph.edu

Abstract

Success in developing schools cannot rely solely on external factors such as budget, technology, and physical facilities. Internal factors, particularly teachers' commitment to their profession and institution, play a key role in creating a high-quality learning environment. Teachers with a strong commitment are more likely to take initiative, be responsible, and contribute sustainably to achieving educational goals, making them a fundamental pillar of overall school progress. This study aims to investigate the impact of human resource management practices and perceived organizational support on teacher commitment,

with employee engagement serving as a mediating variable. The research was conducted at Junior High Schools in Subrayon 09, Semarang City, involving a sample of 194 teachers. Data were collected using a 5-point Likert scale questionnaire distributed online via Google Forms. Data analysis was carried out using Structural Equation Modeling based on Partial Least Squares (SEM-PLS). The findings indicate that human resource management practices and perceived organizational support have a positive effect on employee engagement and teacher commitment. Furthermore, employee engagement has a direct influence on teacher commitment and significantly mediates the effects of human resource management practices and perceived organizational support on teacher commitment.

Keywords: *human resource management practices; perceived organizational support; employee engagement; teacher commitment.*

Abstrak

Keberhasilan dalam mengembangkan sekolah tidak cukup hanya mengandalkan faktor-faktor eksternal seperti anggaran, teknologi, dan fasilitas fisik. Faktor internal, khususnya komitmen guru terhadap profesi dan institusi, memegang peranan kunci dalam menciptakan lingkungan belajar yang berkualitas. Guru yang memiliki komitmen tinggi akan lebih berinisiatif, bertanggung jawab, dan berkontribusi secara berkelanjutan dalam mencapai tujuan pendidikan, sehingga menjadi fondasi utama dalam kemajuan sekolah secara menyeluruh. Studi ini bertujuan untuk meneliti pengaruh praktik manajemen sumber daya manusia dan *perceived organizational support* terhadap komitmen guru dengan *employee engagement* sebagai variabel mediasi. Objek yang dijadikan tempat penelitian yaitu SMP di Subrayon 09 Kota Semarang dengan sampel sebanyak 194 guru. Pengumpulan data menggunakan kuesioner skala Likert 5 poin yang didistribusikan secara online melalui *Google Forms*. Analisis data menggunakan *Structural Equation Modeling* berbasis *Partial Least*

Squares (SEM-PLS). Temuan penelitian menunjukkan bahwa praktik manajemen SDM dan *perceived organizational support* berpengaruh positif terhadap *employee engagement* dan komitmen guru. *Employee engagement* juga terbukti secara langsung memengaruhi komitmen guru dan dapat secara signifikan memediasi pengaruh praktik manajemen SDM dan *perceived organizational support* terhadap komitmen guru.

Kata Kunci: praktik manajemen sumber daya manusia; *perceived organizational support*; *employee engagement*; komitmen guru.

Pendahuluan

Kesuksesan dalam pengembangan organisasi sekolah memerlukan banyak faktor pendukung. Salah satu faktor krusial yang diperlukan adalah komitmen guru yang berfungsi menjadi motor penggerak dalam mewujudkan tujuan institusi pendidikan. Literatur menyebutkan bahwa komitmen merupakan aspek penting dari profesi guru karena dengan komitmen yang kuat tujuan sekolah dapat tercapai dan komitmen juga menjadi faktor penting untuk pengajaran yang efektif (Ilhavenil & Aravindan, 2024). Guru yang berkomitmen tinggi akan terus berupaya meningkatkan kualitas pembelajaran, berinovasi, dan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan siswa (Nabila, 2019). Komitmen juga mendorong guru untuk mengembangkan metode inovatif, meningkatkan prestasi siswa, menumbuhkan semangat belajar, dan menjadi fondasi utama bagi pengajaran berkualitas tinggi di berbagai aspek (Altun, 2017). Dengan posisi seperti itu, maka dapat dipahami jika komitmen adalah aset berharga yang harus dimiliki oleh setiap lembaga pendidikan. pendidikan dalam usaha mewujudkan kesuksesan sekolah.

Komitmen menjadi fokus utama dalam riset organisasi karena diyakini memengaruhi berbagai aspek, seperti kinerja, *turnover*, dan keputusan karyawan untuk tetap atau keluar dari organisasi (Thien et al., 2014). Komitmen secara teoritis dipahami sebagai keinginan seseorang untuk tetap menjadi anggota dalam organisasi dan berupaya secara terus menerus berkontribusi terhadap organisasi (Colquitt et al., 2021). Secara khusus dalam konteks komitmen guru merupakan dorongan internal yang mendorong keterlibatan aktif di sekolah, membangun ikatan

emosional dengan institusi, serta memotivasi upaya untuk meningkatkan profesionalisme dan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pencapaian siswa (Altun, 2017). Guru yang berkomitmen cenderung menunjukkan kedisiplinan tinggi, berkontribusi dalam kegiatan sekolah, memiliki kinerja unggul, berdampak positif pada prestasi siswa, selaras dengan tujuan sekolah, rela berupaya di luar kepentingan pribadi, dan memiliki keinginan kuat untuk tetap berada dalam sistem pendidikan (Thien et al., 2014).

Secara umum komitmen mencakup tiga aspek, yaitu komitmen afektif, kontinuitas, dan normatif (Colquitt et al., 2021). Komitmen afektif muncul karena ikatan emosional dengan rekan kerja, pimpinan, dan budaya organisasi. Komitmen kontinuitas didorong oleh kebutuhan praktis seperti penghasilan dan tunjangan. Komitmen normatif timbul dari rasa kewajiban moral atau balas budi terhadap dukungan organisasi. Dalam konteks pendidikan, Thien et al. (2014) menjelaskan komitmen guru dalam tiga dimensi: komitmen terhadap siswa, pengajaran, dan profesi. Komitmen terhadap siswa mencerminkan perhatian dan kepedulian terhadap perkembangan serta pencapaian akademik siswa; komitmen terhadap pengajaran ditunjukkan melalui upaya maksimal guru dalam pembelajaran; sementara komitmen terhadap profesi terkait dengan dorongan kuat mencapai tujuan kejuruan yang memberikan identitas dan kepuasan emosional bagi guru.

Secara teoritis dan empiris, komitmen guru dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti praktik manajemen sumber daya manusia (MSDM), *perceived organizational support* (POS), serta *employee engagement*. Praktik manajemen SDM yang efektif meliputi pengembangan profesional, penghargaan, rekrutmen, promosi, karier, dan lingkungan kerja yang suportif, mampu meningkatkan semangat dan komitmen guru. Praktik manajemen SDM membentuk hubungan timbal balik berdasarkan teori pertukaran sosial, di mana karyawan memberi kontribusi sebagai balasan atas manfaat yang diberikan organisasi (Cherif, 2020). Secara praktis, praktik SDM mencakup berbagai aspek fundamental, antara lain proses perekrutan, seleksi, pelatihan, pengembangan, penilaian kinerja, kompensasi, serta penciptaan lingkungan kerja yang mendukung produktivitas (Ramadhani et al., 2023). Holbeche (2022) menegaskan bahwa pendekatan SDM yang strategis mengharuskan organisasi untuk secara proaktif menyusun kebijakan pengelolaan SDM yang selaras dengan rencana strategis jangka panjang, sehingga dapat merespons perubahan eksternal dan memenuhi

kebutuhan internal secara efektif.

Selain itu, komitmen organisasi juga dipengaruhi oleh POS. Kondisi terjadi jika guru merasakan dukungan yang kuat sehingga akan mengembangkan rasa memiliki dan loyalitas terhadap institusi dan pada akhirnya memperkuat komitmennya untuk tetap terlibat, bekerja optimal, dan berkontribusi pada pencapaian tujuan sekolah. Secara konseptual POS mencerminkan persepsi karyawan terkait dengan organisasi atas penghargaan terhadap kontribusi dan kepedulian terhadap kesejahteraan karyawan (Robbins & Coulter, 2021). Pandangan serupa dikemukakan Kinicki dan Fugate (2018) bahwa POS menggambarkan sejauh mana karyawan yakin organisasinya menghargai kontribusi dan benar-benar peduli terhadap kesejahteraannya.

Selanjutnya, *employee engagement* merupakan aspek krusial yang komitmen organisasi. Guru yang memiliki tingkat *engagement* tinggi cenderung lebih bersemangat, proaktif, dan menunjukkan loyalitas terhadap sekolah. Keterlibatan ini memperkuat komitmen organisasi karena guru merasa dirinya memiliki kontribusi yang signifikan dalam mewujudkan visi dan misi sekolah. *Employee engagement* merupakan representasi dari keterlibatan seseorang, kepuasan terhadap pekerjaannya, dan antusiasme terhadap pekerjaannya (Robbins & Judge, 2019). Peran penting *employee engagement* ditunjukkan dalam penelitian Albdour dan Altarawneh (2014) yang menemukan bahwa *employee engagement* secara signifikan berkorelasi dengan komitmen afektif, komitmen normatif, dan komitmen kontinuitas. Temuan tersebut sejalan dengan studi Jiatong et al. (2022) yang menegaskan bahwa *employee engagement* berpengaruh signifikan terhadap komitmen afektif.

Meskipun komitmen guru telah lama diakui sebagai faktor krusial dalam mendukung keberhasilan lembaga pendidikan, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa tidak semua sekolah mampu mempertahankannya secara optimal. Di Subrayon 09 Kota Semarang, terdapat fenomena yang menunjukkan indikasi lemahnya komitmen guru terhadap institusi. Data dari Dinas Pendidikan Kota Semarang (2025) mencatat bahwa selama periode 2021–2024, sebanyak 56 dari 313 guru (17,89%) melakukan perpindahan, pensiun dini, atau mengundurkan diri dari sekolahnya. Angka ini mencerminkan potensi permasalahan dalam pengelolaan sumber daya manusia (SDM), khususnya terkait lemahnya POS.

Lebih lanjut, implementasi program pelatihan guru di wilayah ini menunjukkan ketidakseimbangan yang signifikan. Tahun 2023 hanya diisi satu kegiatan pelatihan daring, namun pada 2024 melonjak menjadi 48 kegiatan, tanpa evaluasi kontekstual terhadap efektivitasnya dalam meningkatkan motivasi, keterlibatan kerja, atau komitmen guru. Beban kerja guru yang cukup tinggi, yaitu 30–35 jam per minggu, memperkuat dugaan lemahnya praktik manajemen SDM dan rendahnya perhatian terhadap aspek psikologis dan organisasi yang menopang komitmen kerja.

Fenomena ini menunjukkan adanya *empirical gap*, dimana meskipun telah dilakukan upaya peningkatan kuantitas pelatihan dan beban kerja diketahui tinggi, namun belum ada kajian yang secara menyeluruh menganalisis hubungan antara praktik manajemen SDM, persepsi dukungan organisasi, keterlibatan kerja, dan komitmen guru dalam satu kerangka integratif.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengaruh praktik manajemen sumber daya manusia dan POS terhadap komitmen guru, dengan *employee engagement* sebagai variabel mediasi. Penelitian ini difokuskan pada guru SMP di Subrayon 09 Kota Semarang. Kebaruan penelitian terletak pada pendekatan integratif yang menggabungkan ketiga aspek tersebut ke dalam satu model untuk menjelaskan secara komprehensif faktor-faktor yang memengaruhi komitmen guru terhadap institusi.

Hubungan antara praktik manajemen SDM dengan *employee engagement* dan *employee commitment*

Praktik Manajemen Sumber Daya Manusia (SDM) merupakan seperangkat kebijakan dan strategi yang dirancang untuk merekrut, mengembangkan, dan mempertahankan karyawan secara optimal guna meningkatkan kinerja dan produktivitas organisasi. Penerapan praktik yang efektif—seperti seleksi yang adil dan transparan, pelatihan dan pengembangan berkelanjutan, sistem kompensasi yang kompetitif, serta penciptaan lingkungan kerja yang mendukung—dapat menciptakan pengalaman kerja yang positif bagi karyawan. Dalam konteks pendidikan, hal ini menjadi penting untuk memastikan keberlangsungan kinerja guru secara berkelanjutan.

Salah satu aspek penting yang dipengaruhi oleh praktik manajemen SDM adalah *employee engagement*, yakni sejauh mana karyawan terlibat secara emosional, kognitif, dan fisik dalam pekerjaan mereka. Karyawan yang merasa didukung, dihargai, dan memiliki peluang pengembangan karier cenderung menunjukkan keterlibatan yang lebih tinggi, ditandai dengan antusiasme, dedikasi, dan konsentrasi dalam menjalankan tugas. Temuan dari Sharif et al. (2024) menunjukkan bahwa praktik manajemen SDM yang dirancang secara strategis memiliki pengaruh positif yang signifikan terhadap peningkatan *employee engagement*.

Lebih lanjut, *employee engagement* berperan sebagai pendorong penting dalam pembentukan komitmen organisasi. Karyawan yang terlibat cenderung mengembangkan rasa memiliki terhadap organisasi dan menunjukkan kesetiaan dalam jangka panjang. Komitmen ini mencakup tiga dimensi, yaitu komitmen afektif (keterikatan emosional), komitmen normatif (rasa kewajiban moral), dan komitmen berkelanjutan (pertimbangan rasional atas manfaat yang diperoleh). Dalam konteks guru, komitmen yang kuat terhadap institusi pendidikan merupakan indikator penting keberhasilan organisasi dalam mengelola sumber daya manusianya.

Selain pengaruh tidak langsung melalui *engagement*, praktik manajemen SDM juga diperkirakan memiliki pengaruh langsung terhadap komitmen organisasi. Hal ini sejalan dengan temuan Genari dan Macke (2022) yang menunjukkan bahwa praktik SDM yang adil dan mendukung mampu memperkuat loyalitas dan keterikatan karyawan terhadap organisasi. Selain itu, penelitian sebelumnya oleh Jawaad et al. (2019) menemukan bahwa bahwa praktek MSDM seperti dalam bentuk rekrutmen dan seleksi, kepuasan penilaian kinerja, penghargaan dan pengakuan, serta lingkungan kerja secara signifikan memengaruhi komitmen organisasi. Penelitian dari Cherif (2020) membuktikan bahwa praktik MSDM berkorelasi signifikan dengan komitmen organisasi. Sementara studi Perumal et al. (2019) juga menemukan bahwa praktik MSDM seperti dalam bentuk pengembangan karir, pelatihan, dan penilaian kinerja menunjukkan adanya hubungan yang positif dan signifikan dengan aspek komitmen afektif. Berdasarkan landasan teoritis dan temuan empiris tersebut, kerangka berpikir dalam penelitian ini menyusun empat hipotesis berikut:

H1: Terdapat pengaruh positif praktik manajemen SDM terhadap *employee engagement*.

H3: Terdapat pengaruh positif praktik manajemen SDM terhadap komitmen guru.

H5: Terdapat pengaruh positif *employee engagement* terhadap komitmen guru.

H6: Terdapat pengaruh positif praktik manajemen SDM terhadap komitmen guru melalui *employee engagement*.

Hubungan antara *perceived organizational support* dengan *employee engagement*, dan *employee commitment*

Perceived Organizational Support (POS) merujuk pada persepsi karyawan mengenai sejauh mana organisasi menghargai kontribusi mereka dan peduli terhadap kesejahteraan serta perkembangan karier mereka. POS mencerminkan iklim kerja yang menumbuhkan rasa aman, dihargai, dan dilibatkan dalam dinamika organisasi. Dalam konteks lembaga pendidikan, dukungan yang dirasakan guru dari institusi tempat mereka bekerja berperan penting dalam membangun lingkungan kerja yang positif dan berkelanjutan.

Salah satu respons psikologis yang muncul dari persepsi dukungan tersebut adalah meningkatnya *employee engagement*. Karyawan yang merasa didukung secara emosional dan profesional cenderung menunjukkan keterlibatan yang lebih tinggi dalam pekerjaannya, baik secara kognitif, emosional, maupun fisik. *Engagement* ini ditunjukkan melalui dedikasi, antusiasme, serta kesediaan untuk berkontribusi secara proaktif terhadap pencapaian tujuan organisasi. Penelitian oleh Kumar dan Kaur Bagga (2024) menegaskan bahwa dukungan organisasi yang dirasakan secara positif berkorelasi dengan peningkatan *employee engagement* dalam berbagai sektor kerja.

Lebih lanjut, POS juga diyakini memiliki pengaruh terhadap komitmen organisasi, yang mencerminkan derajat keterikatan emosional (afektif), moral (normatif), maupun pertimbangan rasional (berkelanjutan) seorang karyawan terhadap organisasinya. Ketika guru merasa bahwa organisasi memperhatikan kesejahteraan mereka dan mendukung pengembangan profesional mereka, rasa memiliki terhadap

institusi meningkat. Hal ini pada akhirnya memperkuat loyalitas dan mengurangi kecenderungan untuk meninggalkan pekerjaan. Penelitian Kumar dan Bagga (2024) menunjukkan bahwa POS berkontribusi secara signifikan dalam meningkatkan tingkat komitmen karyawan.

Secara konseptual, keterlibatan karyawan juga diposisikan sebagai mekanisme mediasi yang menjembatani pengaruh POS terhadap komitmen organisasi. Peran penting POS juga ditunjukkan dalam penelitian Kumar dan Kaur Bagga (2024) yang menemukan persepsi terhadap dukungan organisasi memiliki pengaruh yang signifikan terhadap tingkat komitmen dalam organisasi. Studi Silva et al. (2022) turut menunjukkan bahwa POS berperan signifikan dalam memengaruhi komitmen afektif. Ketika POS meningkatkan tingkat *engagement*, maka peningkatan komitmen organisasi menjadi konsekuensi logis dari proses psikologis tersebut. Artinya, keterlibatan yang tinggi sebagai hasil dari dukungan organisasi berperan dalam membentuk loyalitas dan keterikatan jangka panjang terhadap institusi. Berdasarkan penjabaran tersebut, maka dirumuskan tiga hipotesis berikut:

H2: Terdapat pengaruh positif POS terhadap *employee engagement*.

H4: Terdapat pengaruh positif POS terhadap komitmen guru.

H7: Terdapat pengaruh positif POS terhadap komitmen guru melalui *employee engagement*.

Metode Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di 16 Sekolah Menengah Pertama yang tergabung dalam Subrayon 09 Kota Semarang dengan total populasi sebanyak 313 guru. Kuesioner disebarkan kepada seluruh populasi dan dari jumlah tersebut diperoleh 219 responden. Setelah melalui proses penyaringan berdasarkan kriteria tertentu melalui teknik *purposive sampling*, yaitu guru yang masih aktif mengajar di Subrayon 09 Kota Semarang, memiliki pengalaman mengajar minimal satu tahun, dan bersedia berpartisipasi dalam penelitian, terpilih 194 responden yang memenuhi kriteria sebagai sampel penelitian. Data dikumpulkan melalui survei menggunakan kuesioner skala Likert lima poin, mulai dari pilihan Sangat Tidak Setuju (1) sampai dengan Sangat Setuju (5). Kuesioner didistribusikan secara online menggunakan Google Form setelah sebelumnya dilakukan koordinasi dengan pihak Kepala Sekolah serta

pejabat pada Bidang Guru dan Tenaga Kependidikan (GTK) di lingkungan Dinas Pendidikan Kota Semarang.

Analisis data pada penelitian ini digunakan metode Structural Equation Modeling yang berbasis pada pendekatan Partial Least Squares (PLS-SEM), yang dipilih karena cocok digunakan untuk ukuran sampel yang terbatas dan tidak mensyaratkan distribusi data yang ketat (Mindra Jaya & Sumertajaya, 2008). Proses analisis terdiri dari dua tahapan utama, yaitu evaluasi terhadap model pengukuran (*outer model*) dan model struktural (*inner model*) (Hair et al., 2022).

Proses dimulai dengan evaluasi model pengukuran (*outer model*), yang mencakup uji validitas konvergen dengan kriteria *loading factor* di atas 0,70 dan nilai AVE lebih besar dari 0,50, uji validitas diskriminan melalui pendekatan HTMT, serta pengujian reliabilitas menggunakan Cronbach's Alpha dan Composite Reliability dengan nilai ambang batas lebih besar dari 0,70.

Selanjutnya, dilakukan evaluasi model struktural (*inner model*) untuk mengukur hubungan antarvariabel laten melalui analisis nilai R-Square, uji multikolinearitas (VIF), serta *effect size* (f^2) guna menilai kontribusi pengaruh masing-masing variabel independen. Pengujian hipotesis dilakukan berdasarkan koefisien jalur terstandarisasi, nilai *t-statistic* ($> 1,645$), dan *p-value* ($< 0,05$) (Ghozali & Latan, 2021).

Hasil

Bagian pertama dari bab ini menyajikan data demografis guna memberikan pemahaman awal mengenai karakteristik para responden. Total responden dalam penelitian ini berjumlah 194 orang guru yang memiliki latar belakang yang beragam. Informasi demografis yang dikumpulkan mencakup jenis kelamin, rentang usia, kategori generasi, tingkat pendidikan terakhir, serta masa kerja sebagai pendidik yang disajikan pada tabel berikut.

Tabel 1. Profil Responden

Demografi	Frekuensi	Persentase
Jenis Kelamin:		
a. Laki-laki	126	69,95
b. Perempuan	68	35,05
Usia:		

Demografi	Frekuensi	Persentase
a. < 20 tahun	1	0,52
b. 20 – 29 tahun	34	17,53
c. 30 – 39 tahun	67	34,54
d. 40 – 49 tahun	40	20,62
e. ≥ 50 tahun	52	34,54
Generasi:		
a. Gen Baby Boomer	1	0,52
b. Gen X	76	39,18
c. Gen Milenial	91	46,91
d. Gen Z	26	13,4
Pendidikan:		
a. S1	169	87,11
b. S2	21	10,82
c. S3	1	0,52
d. Lain-lain	3	1,55
Lama kerja:		
a. 1 - 5 tahun	72	37,11
b. 6 - 10 tahun	33	17,01
c. 11 - 15 tahun	11	5,67
d. 16 - 20 tahun	22	11,34
e. > 20 tahun	56	28,87

Data demografis menunjukkan mayoritas responden adalah Responden didominasi oleh Generasi Milenial dan Generasi X, dengan sebagian besar berlatar belakang pendidikan S1 dan pengalaman kerja 1–5 tahun. Profil ini mencerminkan keragaman usia, generasi, pendidikan, dan pengalaman kerja dalam populasi guru yang diteliti.

Tahapan berikutnya adalah melakukan analisis statistik inferensial menggunakan pendekatan SEM-PLS. Tahap pertama dalam analisis SEM-PLS adalah melakukan evaluasi terhadap model pengukuran yang bertujuan memastikan bahwa variabel laten dan indikator reflektif yang diterapkan telah memenuhi kriteria validitas dan reliabilitas. Proses evaluasi ini mencakup uji validitas konvergen yang dianalisis melalui nilai *outer loading* dan *Average Variance Extracted* (AVE), serta validitas diskriminan dianalisis melalui pendekatan *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT). Adapun reliabilitas konstruk dinilai berdasarkan nilai dari *Cronbach's Alpha* dan *Composite Reliability*. Pengolahan data dalam

penelitian ini menggunakan aplikasi SmartPLS versi 4 sebagai alat bantu analisis.

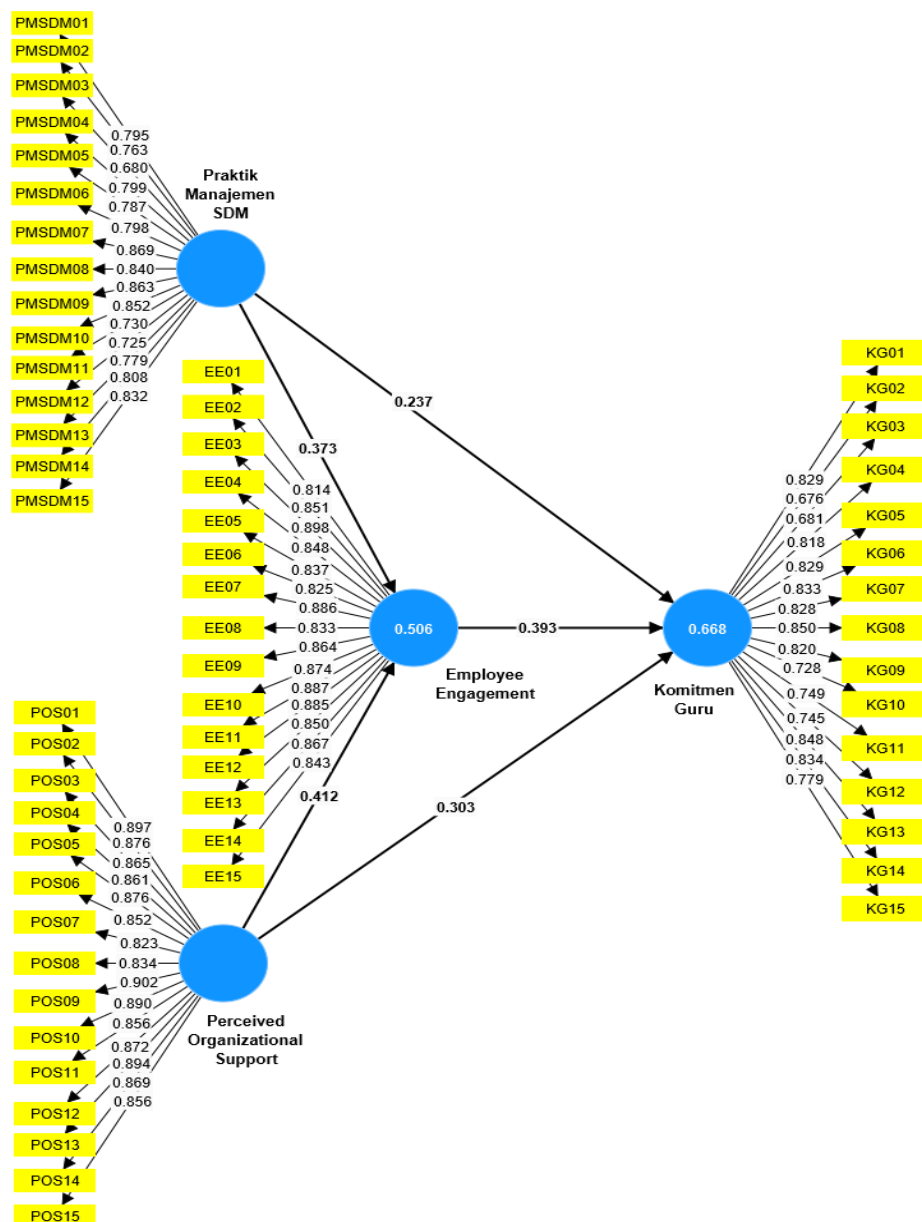
Tabel 2. Validitas Konvergen

Variabel	Indikator	<i>Outer Loading</i>	AVE
Praktik manajemen SDM	PMSDM01	0,795	0,634
	PMSDM02	0,763	
	PMSDM03	0,680	
	PMSDM04	0,799	
	PMSDM05	0,787	
	PMSDM06	0,798	
	PMSDM07	0,869	
	PMSDM08	0,840	
	PMSDM09	0,863	
	PMSDM10	0,852	
	PMSDM11	0,730	
	PMSDM12	0,725	
	PMSDM13	0,779	
	PMSDM14	0,808	
	PMSDM15	0,832	
<i>Perceived organizational support</i>	POS01	0,897	0,754
	POS02	0,876	
	POS03	0,865	
	POS04	0,861	
	POS05	0,876	
	POS06	0,852	
	POS07	0,823	
	POS08	0,834	
	POS09	0,902	
	POS10	0,890	
	POS11	0,856	
	POS12	0,872	
	POS13	0,894	
	POS14	0,869	
	POS15	0,856	
<i>Employee engagement</i>	EE01	0,814	0,736
	EE02	0,851	
	EE03	0,898	
	EE04	0,848	

Variabel	Indikator	<i>Outer Loading</i>	AVE
	EE05	0,837	
	EE06	0,825	
	EE07	0,886	
	EE08	0,833	
	EE09	0,864	
	EE10	0,874	
	EE11	0,887	
	EE12	0,885	
	EE13	0,850	
	EE14	0,867	
	EE15	0,843	
Komitmen guru	KG01	0,829	0,627
	KG02	0,676	
	KG03	0,681	
	KG04	0,818	
	KG05	0,829	
	KG06	0,833	
	KG07	0,828	
	KG08	0,850	
	KG09	0,820	
	KG10	0,728	
	KG11	0,749	
	KG12	0,745	
	KG13	0,848	
	KG14	0,834	
	KG15	0,779	

Evaluasi validitas terhadap indikator variabel praktik manajemen sumber daya manusia menunjukkan bahwa seluruh indikator dinyatakan valid. Meskipun indikator PMSDM03 dan WLB14 memperoleh nilai *loading factor* kurang dari 0,7, keduanya tetap dipertahankan karena nilai AVE secara keseluruhan mencapai 0,634, yang masih memenuhi syarat validitas konvergen. Untuk konstruk POS, seluruh indikator menunjukkan *loading factor* lebih dari 0,7 dan AVE sebesar 0,754, mengindikasikan validitas yang sangat baik. Demikian pula, konstruk *employee engagement* menunjukkan validitas yang kuat dengan semua indikator valid dan nilai AVE sebesar 0,736. Sementara itu, untuk konstruk

komitmen guru, seluruh indikator juga dinyatakan valid dengan AVE bernilai 0,627. Oleh karena itu, seluruh konstruk dalam studi ini terbukti memenuhi kriteria validitas berdasarkan uji validitas konvergen. Hasil hasil outer model dalam bentuk diagram jalur disajikan pada gambar berikut.



Gambar 1. Outer Model

Setelah validitas konvergen dipastikan terpenuhi, langkah selanjutnya adalah mengevaluasi validitas diskriminan guna memastikan

bahwa setiap konstruk dalam model memiliki diskriminabilitas yang memadai, yaitu mampu merepresentasikan konsep yang berbeda secara statistik dari konstruk lainnya. Evaluasi ini dilakukan dengan pendekatan Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) yang menilai sejauh mana perbedaan konsep antara konstruk melalui rasio korelasi.

Tabel 3. *Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)*

Variabel	PMSDM	POS	EE	KG
Praktik manajemen SDM (PMSDM)	-			
<i>Perceived organizational support</i> (POS)	0,663			
<i>Employee engagement</i> (EE)	0,657	0,667		
Komitmen guru (KG)	0,704	0,727	0,766	-

Hasil pengujian validitas diskriminan menggunakan pendekatan Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) menunjukkan bahwa seluruh nilai HTMT antarkonstruk berada di bawah ambang batas yang direkomendasikan, yaitu 0,90. Temuan ini menunjukkan bahwa masing-masing konstruk dalam model memiliki kemampuan diskriminatif yang memadai terhadap konstruk lainnya. Dengan demikian, tidak terdapat tumpang tindih yang berarti antar konstruk sehingga validitas diskriminan dapat dinyatakan terpenuhi.

Langkah berikutnya adalah melakukan uji reliabilitas guna memastikan bahwa instrumen yang diterapkan dalam penelitian ini memiliki kemampuan menghasilkan data yang konsisten dan tetap stabil, baik pada pengukuran berulang maupun dalam kondisi yang berbeda. Pengujian ini dilakukan dengan memanfaatkan indikator Cronbach's Alpha dan Composite Reliability. Adapun hasil pengukurannya disajikan pada tabel berikut.

Tabel 4. Reliabilitas

Variabel	Cronbach Alpha	Composite Reliability
Praktik manajemen SDM	0,958	0,963
<i>Perceived organizational support</i>	0,977	0,979
<i>Employee engagement</i>	0,974	0,977
Komitmen guru	0,957	0,962

Hasil pengujian reliabilitas memperlihatkan bahwa seluruh variabel dalam penelitian ini memiliki nilai Cronbach's Alpha dan Composite Reliability yang tinggi, melampaui batas minimum yang disarankan, yaitu 0,70. Variabel Praktik Manajemen SDM memiliki nilai Cronbach's Alpha sebesar 0,958 dan Composite Reliability sebesar 0,963, menandakan reliabilitas yang sangat kuat. Begitu pula dengan variabel *POS*, *employee engagement*, dan komitmen guru, yang masing-masing memperoleh nilai Cronbach's Alpha dan Composite Reliability di atas 0,7, mengindikasikan tingkat reliabilitas yang sangat baik. Dengan demikian, semua konstruk dalam model penelitian ini dapat dianggap reliabel dan mampu memberikan hasil yang konsisten.

Tahap kedua adalah evaluasi model struktural (*inner model*) yang bertujuan untuk mengukur hubungan antarkonstruk laten dalam model penelitian. Beberapa pengujiannya meliputi uji R-Square dan signifikansi koefisien jalur untuk menguji hipotesis. Analisis ini memastikan bahwa hubungan antarvariabel sejalan dengan hipotesis yang telah dirumuskan dan memiliki daya prediksi yang cukup. Selain itu, proses ini juga menilai seberapa baik model menggambarkan hubungan antar variabel dan memberikan prediksi yang akurat. Evaluasi model struktural pertama R-Square atau koefisien determinasi yang hasilnya disajikan pada Tabel 5.

Tabel 5. R-Square

Variabel Endogen	R-Square	R-Square Adjusted
<i>Employee engagement</i>	0,506	0,501
Komitmen guru	0,668	0,663

Nilai R-square untuk variabel endogen *employee engagement* sebesar 0,506 mengindikasikan bahwa 50,6% variasi pada *employee engagement* dapat dijelaskan oleh praktik manajemen SDM dan *POS*. Artinya, kedua variabel tersebut memiliki kontribusi yang cukup besar dalam membentuk tingkat keterlibatan guru. Sementara itu, nilai R-square pada variabel komitmen guru mencapai 0,668, yang berarti 66,8% variasi dalam komitmen guru dipengaruhi oleh tiga variabel: praktik manajemen SDM, *POS*, dan *employee engagement*. Temuan ini mengindikasikan bahwa model memiliki kemampuan prediktif yang kuat terhadap komitmen guru.

Selanjutnya juga perlu dilakukan evaluasi terhadap masalah multikolinearitas menggunakan analisis *Variance Inflation Factor* (VIF).

Tabel 6. Multikolinearitas

Pengaruh Variabel	VIF
Praktik Manajemen SDM -> <i>Employee Engagement</i>	1,707
Praktik Manajemen SDM -> Komitmen Guru	1,989
<i>Perceived Organizational Support</i> -> <i>Employee Engagement</i>	1,707
<i>Perceived Organizational Support</i> -> Komitmen Guru	2,050
<i>Employee Engagement</i> -> Komitmen Guru	2,025

Nilai VIF memberikan indikasi seberapa besar suatu variabel independen dipengaruhi oleh variabel independen lainnya dalam model. Nilai VIF < 5 umumnya dianggap aman dari masalah multikolinearitas. Berdasarkan hasil perhitungan diketahui nilai VIF dari kelima hubungan antar variabel menunjukkan angka di bawah 5, yang berarti tidak ditemukan adanya indikasi multikolinearitas dalam model.

Tahap evaluasi berikutnya difokuskan pada pengukuran *effect size* (f^2) untuk menilai besarnya kontribusi masing-masing variabel eksogen dalam menjelaskan variabel endogen. Nilai f^2 dikategorikan ke dalam tiga tingkat, yaitu: antara 0,02 hingga 0,15 menunjukkan efek kecil, antara 0,15 hingga 0,35 menunjukkan efek sedang, dan nilai di atas 0,35 mencerminkan efek yang besa (Hair et al., 2022)

Tabel 7. *Effect Size* (f^2)

Pengaruh Variabel	f-square
Praktik Manajemen SDM -> <i>Employee Engagement</i>	0,165
Praktik Manajemen SDM -> Komitmen Guru	0,085
<i>Perceived Organizational Support</i> -> <i>Employee Engagement</i>	0,201
<i>Perceived Organizational Support</i> -> Komitmen Guru	0,135
<i>Employee Engagement</i> -> Komitmen Guru	0,230

Berdasarkan Tabel 7, efek *Employee Engagement* terhadap Komitmen Guru menunjukkan nilai f^2 sebesar 0,230, *Perceived Organizational Support* terhadap *Employee Engagement* sebesar 0,201, dan Praktik Manajemen SDM terhadap *Employee Engagement* sebesar 0,165. Ketiga nilai tersebut termasuk dalam kategori efek sedang, yang

mengindikasikan bahwa ketiga variabel tersebut memberikan kontribusi yang cukup berarti terhadap variabel endogen. Sementara itu, efek lainnya seperti Praktik Manajemen SDM terhadap Komitmen Guru (0,085) dan POS terhadap Komitmen Guru (0,135) berada pada kategori efek kecil, namun tetap relevan dalam mendukung hubungan struktural dalam model penelitian ini. Dengan demikian, seluruh variabel eksogen dalam model terbukti memberikan efek yang signifikan dengan tingkat kontribusi yang bervariasi.

Langkah berikutnya dalam evaluasi model struktural adalah menganalisis hasil perhitungan koefisien jalur (*path coefficient*), nilai t-hitung, dan p-value guna menguji signifikansi hubungan antarkonstruksi yang telah dirumuskan dalam hipotesis penelitian. Analisis ini bertujuan untuk menilai apakah hubungan antarvariabel laten signifikan secara statistik sehingga hipotesis yang dirumuskan dapat diterima atau ditolak berdasarkan kriteria t-hitung > 1,645 atau p-value < 0,05.

Tabel 8. Rangkuman Uji Hipotesis

Hipotesis	<i>Standardized Path Coefficients</i>	T-Hitung	P-Value	Keputusan
H1: Praktik Manajemen SDM berpengaruh positif terhadap <i>Employee Engagement</i>	0,373	4,899	0,000	Didukung
H2: <i>Perceived Organizational Support</i> berpengaruh positif terhadap <i>Employee Engagement</i>	0,412	5,234	0,000	Didukung
H3: Praktik Manajemen SDM berpengaruh positif terhadap Komitmen Guru	0,237	3,652	0,000	Didukung
H4: <i>Perceived Organizational Support</i> berpengaruh positif	0,303	4,020	0,000	Didukung

Hipotesis	<i>Standardized Path Coefficients</i>	T-Hitung	P-Value	Keputusan
terhadap Komitmen Guru				
H5: <i>Employee Engagement</i> berpengaruh positif terhadap Komitmen Guru	0,393	5,594	0,000	Didukung
H6: Praktik manajemen SDM berpengaruh positif terhadap Komitmen Guru melalui <i>Employee Engagement</i>	0,147	3,502	0,000	Didukung
H7: <i>Perceived Organizational Support</i> berpengaruh positif terhadap Komitmen Guru melalui <i>Employee Engagement</i>	0,162	3,876	0,000	Didukung

Hasil pengolahan data statistik mengindikasikan untuk pengaruh praktik manajemen SDM terhadap *employee engagement* diperoleh koefisien jalur sebesar 0,373 dengan nilai t-hitung $4,899 > 1,645$ dan p-value $0,000 < 0,05$, yang menunjukkan bahwa H1 diterima. Artinya terdapat pengaruh positif dari praktik manajemen SDM terhadap *employee engagement* guru. Sementara itu, pengaruh POS terhadap *employee engagement* ditunjukkan melalui koefisien jalur 0,412 dengan t-hitung $5,234 > 1,645$ dan p-value $0,000 < 0,05$, yang menunjukkan bahwa H2 diterima. Hasil ini menunjukkan bahwa POS berpengaruh positif terhadap *employee engagement*. Berikutnya untuk pengaruh praktik manajemen SDM terhadap komitmen guru diindikasikan dengan koefisien jalur 0,237 dengan t-hitung $3,652 > 1,645$ dan p-value $0,000 < 0,05$, yang menunjukkan bahwa H3 diterima. Kesimpulannya bahwa praktik manajemen SDM berpengaruh positif terhadap komitmen guru. Pengaruh POS terhadap komitmen guru direpresentasikan dengan koefisien jalur 0,303 dengan t-hitung $4,020 > 1,645$ dan p-value $0,000 <$

0,05 sehingga berarti H4 diterima. Artinya bahwa POS secara positif berpengaruh terhadap komitmen guru. Terakhir, untuk pengaruh *employee engagement* terhadap komitmen guru ditunjukkan dengan koefisien jalur 0,393 dengan t-hitung 5,594 > 1,645 dan p-value 0,000 < 0,05, berarti H5 diterima. Oleh karena itu, dapat ditarik kesimpulan bahwa *employee engagement* secara positif berpengaruh terhadap komitmen guru.

Selanjutnya untuk pengaruh mediasi praktik manajemen SDM terhadap komitmen guru yang melalui *employee engagement* diperoleh koefisien jalur 0,147 dengan t-hitung 3,502 > 1,645 dan p-value 0,000 < 0,05 sehingga H6 diterima. Artinya *employee engagement* secara signifikan dapat memediasi pengaruh praktik manajemen SDM terhadap komitmen guru. Sementara untuk pengaruh POS terhadap komitmen guru yang dimediasi *employee engagement* ditunjukkan dengan koefisien jalur 0,162 dengan t-hitung 3,876 > 1,645 dan p-value 0,000 < 0,05, berarti H7 diterima. Hasil ini menunjukkan bahwa *employee engagement* secara signifikan dapat memediasi pengaruh POS terhadap komitmen guru.

Diskusi

Hasil pengujian hipotesis mengonfirmasi bahwa praktik manajemen SDM secara signifikan berpengaruh baik terhadap *employee engagement* maupun komitmen guru. Temuan ini menegaskan bahwa ketika guru merasakan bahwa manajemen memberikan perhatian pada pengembangan karier, apresiasi terhadap kinerja, disertai dengan suasana kerja yang kondusif, guru cenderung lebih aktif terlibat dalam pekerjaan dan antusias serta termotivasi dalam menjalankan tugas. Hal ini membuktikan bahwa pengelolaan SDM yang efektif dapat meningkatkan semangat, loyalitas, dan keterlibatan guru dalam kegiatan sekolah. Temuan penelitian sejalan dengan studi Sharif et al. (2024) yang mengungkapkan praktik manajemen SDM yang efektif sebagaimana diindikasikan dengan keadilan dalam rekrutmen dan seleksi, pelatihan, pengembangan berkelanjutan, dan sistem kompensasi yang baik dapat meningkatkan keterlibatan karyawan. Penelitian Alam et al. (2024) juga mengonfirmasi bahwa praktik manajemen SDM dapat memperkuat *employee engagement*. Sementara dalam penelitian Genari dan Macke (2022), Cherif (2020), dan Perumal et al. (2019) menemukan bahwa praktik manajemen SDM yang efektif berperan signifikan dalam membentuk komitmen karyawan terhadap organisasi. Dengan demikian

temuan penelitian ini semakin memperkuat temuan-temuan sebelumnya yang menunjukkan peran penting praktik manajemen SDM dalam memengaruhi *employee engagement* dan komitmen guru.

Perceived organizational support berdasarkan hasil pengujian hipotesis juga terkonfirmasi secara positif dan signifikan memengaruhi *employee engagement* dan komitmen guru. Temuan ini memberikan pemahaman ketika guru merasa dihargai, didukung, dan dipedulikan oleh sekolah tempatnya mengabdikan, mereka cenderung memperlihatkan tingkat keterlibatan kerja yang lebih besar. Rasa aman, pengakuan atas kontribusi, dan perhatian terhadap kebutuhan guru memperkuat ikatan emosional mereka terhadap organisasi. Dengan demikian, dukungan organisasi yang dirasakan tidak hanya meningkatkan motivasi dan keterlibatan guru, tetapi juga memperkuat loyalitas dan komitmennya terhadap sekolah. Temuan tersebut sejalan dengan penelitian sebelumnya oleh Kumar dan Kaur Bagga (2024) yang menunjukkan apabila karyawan merasakan dukungan organisasi yang memadai, maka cenderung menunjukkan tingkat keterlibatan yang lebih tinggi dalam pekerjaan. Penelitian Bonaiuto et al. (2022) juga menunjukkan bahwa dukungan organisasi seperti dalam bentuk dukungan supervisor dapat memperkuat keterikatan kerja. Penelitian lain seperti dilakukan Kumar dan Kaur Bagga (2024), Silva et al. (2022) bahwa *perceived organizational support* berpengaruh signifikan komitmen. Dengan demikian, temuan dalam studi ini memperkuat temuan penelitian terdahulu yang menyatakan bahwa *perceived organizational support* merupakan faktor penentu penting dalam meningkatkan *employee engagement* dan komitmen organisasi. Guru yang merasakan adanya dukungan nyata dari institusi cenderung lebih terlibat secara emosional dan profesional dalam pekerjaannya. Hal ini membuktikan bahwa persepsi terhadap dukungan organisasi bukan hanya memengaruhi semangat kerja, tetapi juga menjadi dasar terbentuknya loyalitas dan komitmen jangka panjang terhadap institusi pendidikan.

Pengujian hipotesis juga menunjukkan bahwa *employee engagement* berperan penting dalam membentuk komitmen guru. Guru yang memiliki keterlibatan tinggi dalam pekerjaan menunjukkan dedikasi, semangat, dan tingkat tanggung jawab yang lebih tinggi terhadap keberhasilan siswa dan sekolah. Keterlibatan emosional dan kognitif ini mendorong guru untuk tetap setia, berkontribusi aktif, dan terus berupaya meningkatkan kualitas pengajaran secara berkelanjutan. Temuan ini mendukung penelitian sebelumnya dari Albdour dan

Altarawneh (2014) yang menemukan bahwa komitmen afektif, komitmen normatif, dan komitmen kontinuitas secara signifikan berkorelasi dengan komitmen organisasi, baik komitmen afektif, komitmen normatif, maupun komitmen kontinuitas. Demikian pula dengan penelitian Jiatong et al. (2022) yang membuktikan *employee engagement* sebagai antecedent komitmen organisasi.

Temuan dari pengujian hipotesis turut menunjukkan bahwa *employee engagement* memainkan peran sebagai mediator yang signifikan dalam hubungan antara praktik manajemen SDM dan *perceived organizational support* terhadap komitmen guru. Artinya, manajemen SDM yang baik dan dukungan organisasi tidak hanya berdampak langsung, tetapi juga meningkatkan komitmen guru melalui peningkatan keterlibatan kerja. Keterlibatan yang tinggi dalam diri guru terhadap pekerjaan akan mendorong guru merasa lebih terhubung secara emosional dengan pekerjaannya, yang pada akhirnya memperkuat loyalitas dan komitmennya terhadap institusi.

Meskipun demikian, penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu diperhatikan. Dua sekolah yang tergabung dalam Subrayon 09 Kota Semarang, yaitu SMP Al Islam dan SMP Muhammadiyah 7, tidak tercakup dalam analisis karena tidak ada guru yang memenuhi kriteria *purposive sampling*, yakni masa kerja lebih dari satu tahun. Situasi ini menyebabkan distribusi sampel berdasarkan satuan pendidikan belum sepenuhnya merata. Di samping itu, karena penelitian ini dilaksanakan dalam ruang lingkup wilayah dan karakteristik tertentu, maka kehati-hatian diperlukan dalam melakukan generalisasi hasil. Validitas eksternal dari penelitian ini masih terbatas pada konteks Subrayon 09, sehingga disarankan adanya studi lanjutan dengan cakupan yang lebih luas guna menguji konsistensi temuan pada konteks yang berbeda.

Kesimpulan

Hasil penelitian ini menunjukkan signifikansi faktor praktik manajemen SDM, *perceived organizational support*, dan *employee engagement* dalam memengaruhi komitmen guru. Hasil ini menegaskan bahwa praktik manajemen sumber daya manusia yang baik memiliki peran penting dalam membentuk komitmen guru terhadap organisasi. Dukungan organisasi yang dirasakan juga terbukti secara signifikan meningkatkan rasa memiliki dan loyalitas sebagai representasi dari

komitmen guru terhadap sekolah. Hal yang sama berlaku untuk *employee engagement*, yang tidak hanya menjadi faktor penentu penting bagi komitmen guru, tetapi juga berperan sebagai variabel mediasi yang memperkuat pengaruh praktik manajemen SDM dan *perceived organizational support* terhadap komitmen guru. Keterlibatan guru yang tinggi mencerminkan adanya semangat dan dedikasi dalam menjalankan tugas, yang berdampak langsung pada peningkatan komitmen terhadap profesi dan institusi. Dengan demikian, kombinasi ketiga faktor ini memberikan kontribusi besar terhadap penciptaan lingkungan kerja yang mendukung kinerja optimal guru.

Implikasi hasil penelitian ini, yaitu munculnya usaha menyusun kebijakan SDM yang efektif terutama menyangkut praktik seleksi dan rekrutmen, pengembangan karier, pengembangan guru, penilaian kerja, promosi, dan penghargaan. Selain itu juga akan ada usaha memaksimalkan dukungan terhadap guru, baik secara intrinsik seperti pengakuan, rasa dihargai, dan pemberian otonomi, maupun secara ekstrinsik seperti kompensasi yang layak, pelatihan, dan fasilitas kerja. Dukungan yang menyeluruh ini tidak hanya mendorong keterlibatan yang lebih besar, melainkan juga meningkatkan rasa memiliki serta komitmen guru terhadap tujuan dan visi sekolah. Dalam memaksimalkan keterlibatan guru juga penting membangun partisipasi aktif dan rasa memiliki guru terhadap sekolah sehingga perlu untuk senantiasa mengikutsertakan guru dalam kegiatan-kegiatan strategis dan penting di sekolah.

Keterbatasan penelitian

Salah satu keterbatasan dalam penelitian ini adalah tidak terwakilinya dua sekolah di Subrayon 09 Kota Semarang, yaitu SMP Al Islam dan SMP Muhammadiyah 7, dalam data sampel. Ketidakterwakilan ini disebabkan oleh tidak adanya guru dari kedua sekolah tersebut yang memenuhi kriteria *purposive sampling*, yakni guru yang telah mengajar lebih dari satu tahun. Responden dari kedua sekolah tersebut hanya terdiri atas kepala sekolah dan guru dengan masa kerja kurang dari satu tahun, sehingga tidak disertakan dalam analisis penelitian ini.

Keterbatasan tersebut berdampak pada tidak meratanya distribusi sampel berdasarkan institusi asal guru. Namun demikian, jumlah responden yang dianalisis secara keseluruhan telah melebihi

jumlah minimum yang ditentukan melalui perhitungan Slovin. Selain itu, karakteristik responden dalam penelitian ini tetap mencerminkan keberagaman latar belakang guru dari berbagai sekolah, sehingga temuan penelitian tetap dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

Selain itu, peneliti menyadari bahwa hasil penelitian ini bersifat kontekstual, sesuai dengan wilayah Subrayon 09 Kota Semarang dan karakteristik responden yang terlibat. Oleh karena itu, generalisasi hasil perlu dilakukan secara hati-hati, dengan mempertimbangkan karakteristik populasi yang lebih luas apabila penelitian ini ingin dikembangkan lebih lanjut di masa mendatang.

DAFTAR PUSTAKA

- Alam, M. J., Shariat Ullah, M., Islam, M., & Chowdhury, T. A. (2024). Human resource management practices and employee engagement: the moderating effect of supervisory role. *Cogent Business and Management*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2318802>
- Albdour, A. A., & Altarawneh, I. I. (2014). Employee engagement and organizational commitment: Evidence from Jordan. *International Journal of Business*, 19(2), 192–212.
- Altun, M. (2017). The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement: A Case Study in Iraq. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(11), 417–426. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i11/3475>
- Bonaiuto, F., Fantinelli, S., Milani, A., Cortini, M., Vitiello, M. C., & Bonaiuto, M. (2022). Perceived organizational support and work engagement: the role of psychosocial variables. *Journal of Workplace Learning*, 34(5), 418–436. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2021-0140>
- Cherif, F. (2020). The role of human resource management practices and employee job satisfaction in predicting organizational commitment in Saudi Arabian banking sector. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(7–8), 529–541. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-10-2019-0216>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Wesson, M. J. (2021). *Organizational Behavior: Improving Performance and Commitment in the Workplace* (7th ed.). McGraw-Hill Company, Inc.
- Genari, D., & Macke, J. (2022). Sustainable Human Resource Management Practices and the Impacts on Organizational Commitment. *RAE Revista de Administracao de Empresas*, 62(5), 1–23. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220505>
- Ghozali, I., & Latan, H. (2021). *Partial Least Square : Konsep, Teknik dan Aplikasi Smart PLS 2.0 M3*. Badan Penerbit Universitas Diponegoro.
- Hair, J. F., M. Hult, G. T., M. Ringle, C., Sarstedt, & Marko. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Holbeche, Linda. (2022). *Aligning Human Resources and Business Strategy* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Ilhavenil, N., & Aravindan, K. L. (2024). Teacher commitment a mediator

- to teachers' caring behaviour. *Cogent Education*, 11(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2366073>
- Jawaad, M., Amir, A., Bashir, A., & Hasan, T. (2019). Human resource practices and organizational commitment: The mediating role of job satisfaction in emerging economy. *Cogent Business and Management*, 6(1).
<https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1608668>
- Jiatong, W., Wang, Z., Alam, M., Murad, M., Gul, F., & Gill, S. A. (2022). The Impact of Transformational Leadership on Affective Organizational Commitment and Job Performance: The Mediating Role of Employee Engagement. *Frontiers in Psychology*, 13(April), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.831060>
- Khairina, N. (2021). The role of perceived organizational support on employee turnover intention. *TAZKIYA: Journal of Psychology*, 10(2).
<https://doi.org/10.15408/tazkiya.v10i2.23277>
- Kinicki, A., & Fugate, M. (2018). *Organizational Behavior: A Practical, Problem-Solving Approach* (2nd ed.). McGraw-Hill Education.
- Kumar, S., & Kaur Bagga, S. (2024). The Relationship of Transformational Leadership and Perceived Organisational Support with Organizational Commitment: The mediating role of Employee Engagement. *Brazilian Business Review*, 21(2), 1–26.
- Mindra Jaya, I. G. N., & Sumertajaya, I. M. (2008). Pemodelan Persamaan Struktural dengan Partial Least Square. *Prosiding Seminar Nasional Matematika Dan Pendidikan Matematika*, 118–132.
- Nabila, H. (2019). Pengaruh praktek manajemen sumber daya manusia dan implementasi total quality management terhadap kinerja karyawan packing plant PT. Incasi Raya. *Jurnal Kajian Manajemen Dan Wirausaha*, 01(01), 138–145.
<https://doi.org/10.24036/jmpe.v2i2.6678>
- Perumal, G., Sinniah, S., Perumal, I., Makhbul, Z. K. M., & Mohamed, R. K. M. H. (2019). Human resources management practices and affective commitment among financial industry employees in Malaysia. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(6 Special Issue 3), 284–291.
<https://doi.org/10.35940/ijeat.F1045.0986S319>
- Ramadhani, M. A., Setiawan, Z., Fadhilah, N., Adisaputra, A. K., Sabarwan, D. N., Maranjaya, A. K., & Tawil, M. R. (2023). *Manajemen Sumber Daya Manusia: Mengoptimalkan Potensi dan Kinerja Organisasi*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2021). *Management* (15th ed.). Pearson

Education Ltd.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational Behavior* (18th ed.). Pearson Education Ltd.

Sharif, S., Malik, S. A., Arooj, N., & Albadry, O. M. (2024). Human resource management (HRM) practices and organizational commitment in higher educational institution (HEI): a mediating role for work engagement. *Global Knowledge, Memory and Communication*, July. <https://doi.org/10.1108/GKMC-11-2023-0456>

Silva, R., Dias, Á., Pereira, L., da Costa, R. L., & Gonçalves, R. (2022). Exploring the Direct and Indirect Influence of Perceived Organizational Support on Affective Organizational Commitment. *Social Sciences*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/socsci11090406>

Thien, L. M., Abd Razak, N., & Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*, 4(2). <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>

BEYOND RANKINGS: A CRITICAL PEDAGOGY PERSPECTIVE ON PISA AND EDUCATIONAL REFORM IN INDONESIA AND VIETNAM

[MELAMPAUI PERINGKAT: SEBUAH PERSPEKTIF PEDAGOGI KRITIS TERHADAP PISA DAN REFORMASI PENDIDIKAN DI INDONESIA DAN VIETNAM]

Kurniawati Martha¹, Bertha Natalina Silitonga², Anik Ghuftron³

^{1, 2}Universitas Pelita Harapan, ³Universitas Negeri Yogyakarta

kurniawatimartha.2024@student.uny.ac.id, kurniawati.martha@uph.edu,
bertha.silitonga@uph.edu, anikghuftron@uny.ac.id

Abstract

The Programme for International Student Assessment (PISA) has become a benchmark for evaluating educational quality worldwide. This study explores whether PISA promotes meaningful improvements or shifts focus toward standardized outcomes, through a comparative analysis of Indonesia and Vietnam. Despite its low GDP, Vietnam consistently achieves high PISA scores, while Indonesia struggles despite substantial reforms. Drawing on Paulo Freire and Henry Giroux's critical pedagogy, this paper critiques test-centered education and emphasizes the need for contextualized, transformative learning. Using literature review and qualitative analysis, this research offers recommendations for aligning educational assessment with broader human development goals.

Keywords: educational reform, PISA, critical pedagogy, comparative analysis, international assessment

Abstrak

Program Penilaian Siswa Internasional (PISA) telah menjadi tolok ukur untuk mengevaluasi kualitas pendidikan di seluruh dunia. Studi ini meneliti apakah PISA mendorong peningkatan yang berarti atau mengalihkan fokus ke hasil yang terstandarisasi, melalui analisis komparatif Indonesia dan Vietnam. Meskipun PDB-nya rendah, Vietnam secara konsisten mencapai skor PISA yang tinggi, sementara Indonesia mengalami kesulitan meskipun ada reformasi substansial. Mengacu pada pedagogi kritis Paulo Freire dan Henry Giroux, makalah ini mengkritik pendidikan yang berpusat pada ujian dan menekankan perlunya pembelajaran yang kontekstual dan transformatif. Dengan menggunakan tinjauan pustaka dan analisis kualitatif, penelitian ini menawarkan rekomendasi untuk menyelaraskan penilaian pendidikan dengan tujuan pembangunan manusia yang lebih luas.

Kata Kunci: reformasi pendidikan, PISA, pedagogi kritis, analisis komparatif, penilaian internasional

Introduction

In the era of globalization, the quality of education has become a critical factor in equipping the younger generation to face the complex challenges of the 21st century. One prominent tool used to evaluate and compare education systems globally is the Programme for International Student Assessment (PISA), organized by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). PISA assesses the competencies of 15-year-old students in reading, mathematics, and science to provide insights into the effectiveness of education systems worldwide (OECD, 2022; Sulistyaningrum, 2024).

Indonesia has participated in PISA since 2000 (Hewi & Shaleh, 2020), using the results to evaluate its education system. Despite these efforts, Indonesia has consistently ranked near the bottom in PISA results

(Hewi & Shaleh, 2020). In contrast, Vietnam—a lower-income country—has outperformed many wealthier nations., such as the U.S. and the U.K (Dang et al., 2020) This phenomenon has drawn our interest as authors to conduct: (1) a comparison of how PISA is implemented in both Indonesia and Vietnam, and (2) a critical assessment of PISA implementation in both countries. However, this study does not merely seek to compare technical outcomes or policy implementation. It is rooted in a critical pedagogy framework, drawing on the works of Paulo Freire and Henry A. Giroux. Critical pedagogy views education not as a neutral or technical process, but as a deeply political and moral endeavor. Freire emphasizes that education should cultivate critical consciousness and liberate learners from oppressive structures. Giroux extends this by arguing that education must challenge dominant ideologies, resist market-driven reforms, and empower students to become agents of social transformation (Achmad et al., 2024; Fitramadhana, 2022; Hidayat, 2013; Utami & Alfian, 2017).

Standardized assessments like PISA carry the risk of reducing education to a technocratic pursuit of rankings and measurable outputs. This approach, criticized by Giroux as a positivist culture, prioritizes quantitative results over broader educational values. As a consequence, it tends to overlook essential factors such as cultural context, equity, and the democratic goals of schooling. These limitations raise concerns about whether such assessments truly reflect the complexities of education in diverse societies (Dang et al., 2020; Subkhan, 2016; Teig, 2023; Setyaka, 2024). Education systems that place excessive emphasis on PISA scores risk becoming complicit in neoliberal agendas, thereby marginalizing the holistic and emancipatory aims of education. In light of this concern, this paper poses the following research question: How can a critical pedagogy approach offer an alternative to the dominance of global standards such as PISA in shaping educational policy? Over the past few years, Indonesia's education system has increasingly embraced neoliberal and market-oriented approaches. Policies that prioritize efficiency, competition, and measurable outcomes have come to define educational priorities, often aligning them with global assessment frameworks such as PISA (Pratiwi, 2019; Wuryanto & Abduh, 2022). This shift raises important questions about the extent to which education is drifting away from holistic development toward a narrow focus on test-based performance.

Given this context, this paper explores the impact of PISA implementation on the orientation of education systems in Indonesia and Vietnam. Specifically, it examines whether the emphasis on standardized assessments has contributed to a shift from broader educational goals to a narrower focus on quantifiable performance (Dang et al., 2020; Subkhan, 2016). Additionally, it considers how critical pedagogy can reframe this discourse to ensure that education remains inclusive, equitable, and aligned with democratic values. To what extent has the implementation of PISA influenced the orientation of education systems in Indonesia and Vietnam, shifting from holistic development toward test-based outcomes, and how can critical pedagogy reframe this discourse?

By critically analyzing the PISA phenomenon through the lens of critical pedagogy, this study aims to offer an alternative vision of education—one that resists reductive standardization and instead foregrounds local context, student agency, and social justice.

Research Method

This study adopts a qualitative interpretive approach grounded in critical educational research (Creswell, 2013; Kincheloe & McLaren, 2011). Literature review was selected as a method to synthesize conceptual and empirical insights across intersecting domains (Boell & Kecmanovic, 2016; Snyder, 2019), and document analysis was conducted through thematic coding (Bowen, 2009; Nowell et al., 2017).

This study approach allows the researcher to interrogate educational practices not merely as technical phenomena but as socially constructed, ideologically influenced, and politically charged processes. The goal is to explore how the implementation of PISA influences educational orientations in Indonesia and Vietnam, and to analyze this influence through the lens of critical pedagogy.

The primary data source in this study is documentary analysis conducted to build a rich and contextualized understanding of PISA's impact across different policies and cultural backgrounds. To ensure the review was comprehensive, a systematic yet flexible process was followed, combining purposeful sampling with iterative refinement. The

review included both peer-reviewed and gray literature across five domains:

- **Peer-reviewed journal articles** on PISA implementation and outcomes (Asadullah et al., 2020; Bodewig, 2013; Boman, 2022; Christian et al., 2024; Dang et al., 2020; Dwiningrum, 2024; Hoàng, 2022; Pratiwi, 2019; Safrudiannur, 2022).
- **Government education policy documents** from Indonesia and Vietnam (Menengah, 2024; Pamungkas., 2020; Pusmedik, 2024)
- **Reports from international organizations** (OECD, World Bank, UNESCO) (Bodewig, 2013; Christian Bodewig, 2013; OECD, 2023; Unesco, 2011a, 2011b).
- **Historical and cultural analyses** of education systems (Hewi & Shaleh, 2020; London, 2011; Narahara et al., 2024; Pham, 2022; Wuryanto & Abduh, 2022).
- **Critical theory literatures**, particularly works by Paulo Freire and Henry Giroux. (Achmad et al., 2024; Fitramadhana, 2022; Hidayat, 2013; Subkhan, 2016; Trifonas, 2000; Utami & Alfian, 2017)

The literature search was conducted across multiple academic databases including Scopus, Google Scholar, and ERIC. Search terms included combinations of: “PISA in Indonesia”, “Vietnam education PISA”, “critical pedagogy and assessment”, “Freire education policy”, and “Giroux neoliberalism in education”. Gray literature such as government white papers and institutional reports were accessed through official ministry portals and the OECD/World Bank databases.

The following inclusion criteria were applied:

- Publications between 2010–2024, with few exceptions for foundational theoretical works.
- Relevance to one or more of the three analytic themes (see below).
- Conceptual alignment with critical or comparative perspectives on education.
- English or Bahasa Indonesia language.

A total of 50 documents were selected after initial screening and full-text review. Sources were catalogued and categorized using Mendeley reference management software to facilitate thematic coding.

Documents were examined based on their relevance to three main themes: **(1) PISA Implementation and Government Response, (2) Comparative Summary: Indonesia vs. Vietnam, and (3) Theoretical Perspectives on Critical Pedagogy.**

Thematic analysis did not aim to summarize all available literature exhaustively. Instead, it looked more closely at key stories and issues that come up when global assessments like PISA interact with national education policies. The process was flexible and reflective, involving a constant moving back and forward between gathering information and making sense of it over time (Nowell et al., 2017).

Special attention was given to detecting underlying ideologies, policy rationalities, and silences in the discourse, in line with the commitments of critical pedagogy. The analysis was guided by Freire's and Giroux's principles, particularly the notions of:

- Hidden curriculum and power structures.
- Neoliberalism and the marketization of education.
- The role of education in social transformation and human liberation.

Throughout the research process, critical awareness of the researcher's perspective and its influence on analysis is consistently maintained to ensure that interpretations not only account for the local social and cultural context but also avoid the uncritical application of external value systems.

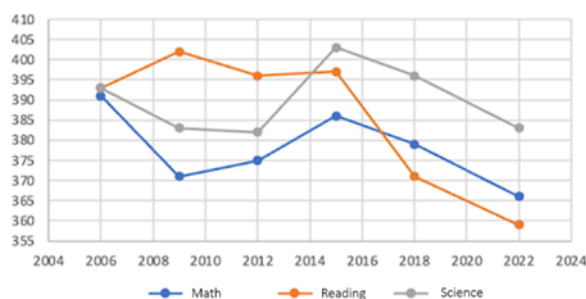
PISA Implementation and Government Response

Indonesia: Alignment through Reform, Yet Lagging Behind

Indonesia's educational reforms aim to align with international standards, particularly PISA, through policy adjustments, curriculum changes, and standardized assessments. However, this alignment often emphasizes compliance rather than meaningful improvements in educational quality. Despite efforts to enhance teacher training and evaluation systems, national education outcomes continue to lag behind. A more balanced approach would integrate global benchmarks while addressing local socio-cultural contexts, ensuring that reforms contribute to substantive learning rather than merely optimizing test performance. Incorporating participatory and context-sensitive strategies in policy-making could facilitate a more sustainable and impactful transformation.

Since participating in the PISA assessments beginning in 2000, the Indonesian government has initiated various policy responses aimed at improving student performance (Pusmedik, 2024). These include reformulating national evaluations (e.g., replacing the National Examination with the Minimum Competency Assessment), transforming school leadership, enhancing teacher education, and developing a more flexible, competency-based curriculum supported by digital learning tools (Pamungkas., 2020). Additionally, education budget allocations have consistently met the constitutional mandate of 20% of the national budget (Menengah, 2024).

Despite these efforts, Indonesia's PISA scores have remained stagnant and among the lowest in the ASEAN region (Teig, 2023).

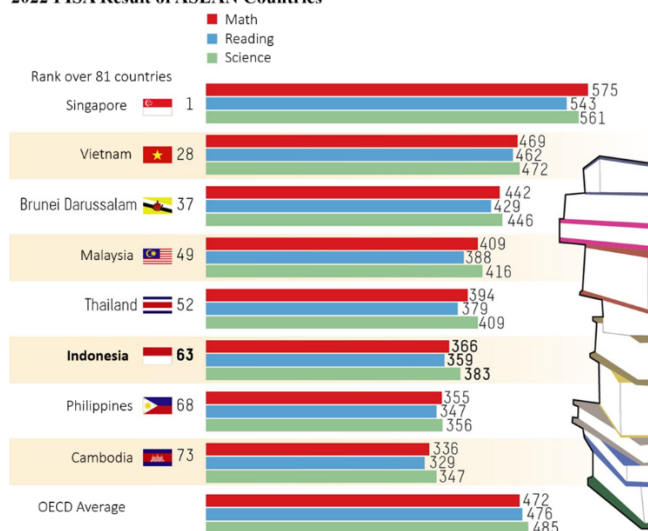


Source: (Paramesti et al., 2024)

Figure 1. Indonesia's PISA result trends 2006-2022

The ongoing educational reforms in Indonesia raise concerns about their effectiveness and direction, as they prioritize achieving international benchmarks, such as PISA scores, over the development of a holistic and locally relevant education system. This approach calls into question the extent to which these reforms genuinely enhance the overall quality of education for Indonesian students.

2022 PISA Result of ASEAN Countries



Source: (Teig, 2023)

Figure 2. 2022 PISA Result of ASEAN Countries

Moreover, these policy efforts are often top-down and driven by external standards, rather than rooted in participatory or context-sensitive approaches (Safrudiannur, 2022). An excessive reliance on global comparisons, such as PISA, risks reducing a nation's educational vision to mere reactive compliance rather than fostering proactive transformation. (Subkhan, 2016). The lack of deep integration between national philosophical values and assessment-driven reforms leads to superficial changes that may not address structural educational issues such as inequality, teacher autonomy, or socio-cultural diversity in the classroom (Subkhan, 2016).

Vietnam: Strategic Investment and Cultural Capital

Vietnam's success in education is deeply influenced by its cultural capital, which fosters a strong societal emphasis on academic achievement, discipline, and familial support for learning (Hoàng, 2022; Paramesti et al., 2024; Parandekar & Sedmik, 2016; Pham, 2022). This cultural foundation aligns with the country's strategic investment in education, enabling policies that prioritize teacher training, STEM development, and rigorous curriculum reforms (Bodewig, 2013; Lê, 2024). By leveraging these cultural assets, Vietnam has effectively strengthened student performance, particularly in international assessments like PISA. However, while these investments enhance

measurable outcomes, ensuring that reforms remain context-sensitive and responsive to broader educational needs beyond standardized testing is essential for long-term sustainability.

Vietnam, despite entering PISA only in 2012, has consistently achieved high performance despite its relatively low GDP (Nguyen & Tran, 2020). The Vietnamese government has made significant investments in education infrastructure, teacher training, and full-day schooling. Vietnam's strong cultural regard for education, influenced by Confucian values, also reinforces positive student and teacher attitudes toward learning (Hoàng, 2022). With more than 20% of its state budget allocated to education Vietnam demonstrates a coordinated and systemic commitment to foundational learning (Lê, 2024).

Vietnam's impressive PISA performance has drawn criticism regarding practices that may distort assessment results, including the exclusion of underperforming students from the sample and extensive test preparation designed to align with PISA formats. (Dang et al., 2020; Parandekar & Sedmik, 2016) These strategies raise concerns about equity and whether reported outcomes truly reflect overall learning quality. While Vietnam's centralized education system and strong societal emphasis on academic success have fostered a culture of accountability, they have also intensified pressures on students, leading to widespread private tutoring and high-stakes testing environments. Beyond standardized achievements, Vietnam's education model presents challenges related to student well-being and long-term sustainability. As scholars have noted, the country's success in international rankings has come at the cost of mental strain, narrow curricular focus, and limited attention to broader educational experiences (Boman, 2022; Schleicher, 2015). These hidden costs must be considered when evaluating the replicability of Vietnam's strategies, particularly for other developing nations aiming to balance performance-driven reforms with holistic.

educational

development.

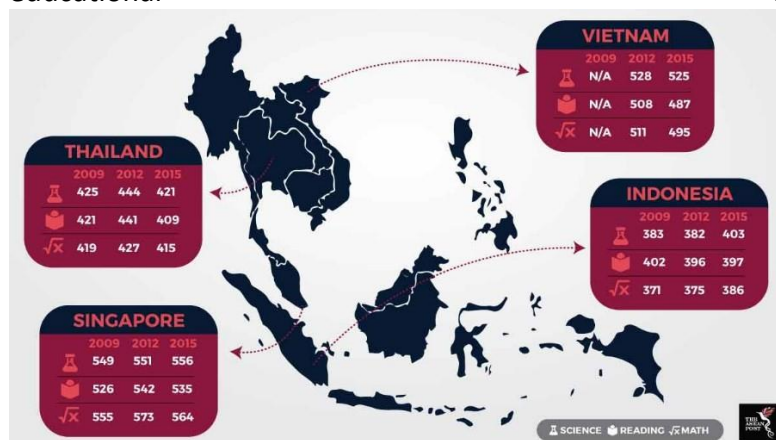


Image source:(S. Khidhir, 2018)

Figure 3. Indonesia and Vietnam PISA Score Results 2009 - 2015

Comparative Summary: Indonesia vs Vietnam

While PISA is designed to assess critical thinking and problem-solving, the pressure to perform well often leads governments to focus on surface-level test readiness rather than deep pedagogical reform (Dang et al., 2020; Setyaka, 2024). In both Indonesia and Vietnam, the integration of PISA-oriented content into national curricula has emphasized Higher-Order Thinking Skills (HOTS) and literacy as measurable competencies (Pratiwi, 2024; Wuryanto & Abduh, 2022).

In Indonesia, curriculum adjustments and teacher training programs have centered on producing students who can respond effectively to PISA-style questions (Astuti, 2018). However, this orientation may reduce education to a technocratic exercise, overshadowing values such as creativity, critical citizenship, and cultural identity. Similarly, in Vietnam, students spend considerable time on supplementary tutoring and test preparation, up to 17 hours per week on average, raising concerns about academic pressure and the narrowing of learning objectives (Asadullah et al., 2020). The term "narrowing of learning objectives" refers to the increasing emphasis on standardized test performance, which prioritizes measurable academic outcomes over broader educational goals, potentially limiting students' intellectual and personal development.

These findings reflect what Giroux critiques as the influence of neoliberal educational logic, where the value of learning is reduced to its utility in international rankings and economic competitiveness (Hidayat, 2013). The focus on quantifiable outcomes can obscure broader questions about what it means to be an educated and socially conscious citizen.

Moreover, recent studies question the assumption that high PISA scores correlate with long-term societal progress, suggesting that PISA assessments and rankings may influence school curricula and learning activities. Vietnam prepares for PISA by practicing and reviewing PISA-related questions (Dang et al., 2020), while similar practices are also observed in Indonesia, such as at a junior high school in Sleman, where efforts are made to prepare students for the assessment (Wuryanto & Abduh, 2022). A longitudinal study by Szécsi & Szunomár found that PISA scores do not directly predict economic growth in East Asian countries, highlighting that standardized cognitive skills may not be the key drivers of national development (Szécsi & Szunomár, 2024). This calls for a reassessment of how success is defined in education, urging policymakers to look beyond assessment data and toward broader indicators of well-being, creativity, and civic participation.

Table 1. Comparison of PISA Implementation

Aspect	Vietnam	Indonesia
Grade level at age 15	Majority in Grade 10	Mostly in Grade 9 (TEMPO, 2023)
Educational culture	Confucian discipline, teacher respect	Diverse, often exam-oriented (Schleicher, 2015)
Teacher status	High social standing	Improving, but varies (Paramesti et al., 2024).
PISA preparation	Intensive, including test drills	Moderate and uneven (Dang et al., 2020)
Budget allocation	>20% of state budget (Lê, 2024)	Similar, but less effectively distributed (Menengah, 2024).

Theoretical Perspectives on Critical Pedagogy

Through the lens of critical pedagogy, as articulated by Freire and Giroux, education must be understood as a political and moral act aimed at emancipation and social transformation (Fitramadhana, 2022; Hidayat,

2013; Trifonas, 2000). The dominance of PISA as a global benchmark risks shifting the purpose of schooling toward conformity with market-driven priorities, undermining national identity and educational justice.

Giroux's critique of positivism and the hidden curriculum warns against over-reliance on standardized tests that marginalize local context and student voice (Trifonas, 2000). In both Indonesia and Vietnam, the pursuit of high PISA scores may inadvertently reinforce social inequalities, particularly in under-resourced schools that lack the capacity to implement test-focused reforms (Subkhan, 2016).

This concern is amplified by the potential for international assessments like PISA to influence national curriculum design in ways that are incompatible with the local philosophy of education. Education reforms that are excessively focused on test outcomes risk leading to the dehumanization of learning, stripping away its core purpose as a holistic process of human development. By prioritizing standardized assessments over critical thinking, creativity, and character formation, such approaches reduce education to a mechanistic system that measures performance rather than fostering intellectual and moral growth (Pratiwi et al., 2019). A critical pedagogical alternative would position learners not as passive recipients of content, but as co-constructors of knowledge who are deeply engaged with their community and context.

In this light, critical pedagogy offers a powerful lens for rethinking Indonesia's and Vietnam's engagement with global education standards. Rather than mimicking high-performing countries, these nations could build education models that emphasize equity, critical literacy, and democratic participation (Wattimena, 2018). Such an approach would not only honor their unique cultural and historical contexts but also provide a more meaningful response to the challenges of globalization.

Implications for Indonesia

Indonesia's participation in international assessments such as PISA has provided valuable comparative data on student performance, yet the country must avoid treating such assessments as rigid standards dictating educational direction. Instead, PISA results should be used diagnostically, serving as a mirror to identify systemic gaps, such as disparities in learning outcomes, inadequate teacher training, and curriculum misalignment with cognitive skill development (Subkhan, 2016; Wuryanto & Abduh, 2022). These insights can contribute to the

development of education policies that better align with Indonesia's unique conditions, such as its vast geographical diversity, where thousands of islands make equitable access to quality education challenging, particularly in remote areas. Additionally, socioeconomic disparities significantly affect students' learning opportunities, as children from low-income families often face limitations in resources and school infrastructure. These factors should be carefully considered to ensure that PISA does not become a rigid standard dictating the direction of education policy. Crucially, curriculum reform must be grounded in Indonesia's own philosophical, ideological, and socio-cultural values. While critical thinking and problem-solving are widely recognized as fundamental educational skills, their implementation should be adapted to local contexts, considering linguistic diversity and indigenous knowledge systems (Subkhan, 2016). For example, the subak system in Bali teaches the principles of sustainability in water management and agriculture. This illustrates how education can be integrated with local wisdom within the curriculum. A curriculum shaped solely by international test formats risks marginalizing students from rural or under-resourced communities and may contribute to a growing equity gap.

To balance performance measurement with meaningful learning, authentic assessments that value creativity, empathy, collaboration, and contextual problem-solving should be promoted alongside standardized tests. These assessments better capture the full spectrum of student development and align more closely with the broader goals of education as articulated in national frameworks such as the Pancasila values and Ki Hadjar Dewantara's educational philosophy (Pratiwi et al., 2019).

Moreover, policymakers must acknowledge the risks of benchmarking Indonesia against high-performing countries without first addressing fundamental issues of capacity, infrastructure, and teacher support. As critiques of Vietnam's PISA implementation have shown, over-reliance on international rankings can lead to unintended practices such as selective participation and superficial test preparation, which compromise the integrity of educational reform (Dang et al., 2020).

In addition to PISA, Indonesia should leverage other international assessment tools such as TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) and PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) to gain a more holistic understanding of student achievement

(College, 2015; Mullis et al., 2011; Sulistyaningrum, 2024). Unlike PISA, which emphasizes 15-year-olds, TIMSS and PIRLS assess younger students and incorporate contextual factors such as home environment, curriculum content, and instructional practices (Wuryanto & Abduh, 2022). These programs can provide a complementary perspective and inform policy grounded in student development trajectories across educational stages.

Ultimately, education reform in Indonesia must not be dictated by external benchmarks alone. Educational reform should be informed by research that is both comprehensive and context-sensitive, while upholding national identity, social justice, and democratic principles. (Subkhan, 2016; Setyaka, 2024). International assessments can serve as useful tools, but they must not replace the foundational vision of Indonesian education: to foster empowered, critically conscious citizens capable of shaping a just and pluralistic society.

Conclusion

The findings of this study reveal that both Indonesia and Vietnam have allowed international assessments like PISA to significantly influence their educational directions. In striving to meet global standards, both countries have experienced a narrowing of educational goals, shifting focus from holistic development to test performance. This reorientation has, to varying extents, diminished student agency, restricted teacher autonomy, and weakened the connection between learning and local cultural contexts.

For Indonesia and Vietnam, the challenge ahead is to balance global standards with national identity and local wisdom. Educational reform must be anchored in the lived realities of students and communities, drawing strength from cultural values, social context, and democratic aspirations. Only by re-centering education on its human and transformative purpose can these nations resist the pressures of standardization and ensure that schools become spaces of empowerment rather than instruments of compliance.

PISA can and should serve as a valuable diagnostic tool, a means to identify gaps, evaluate system-wide effectiveness, and promote international dialogue. However, when used as a high-stakes benchmark,

it can distort policy priorities and reduce students to test scores. Drawing from critical pedagogy, this paper underscores that the purpose of education is not simply to produce high-performing test-takers, but to nurture critical thinkers, learners who are reflective, creative, socially conscious, and capable of shaping a more just society.

In the Indonesian context, this presents both a challenge and an opportunity. Rather than adopting PISA as a prescriptive model, Indonesia should use its data diagnostically, to identify gaps, reflect on system-level inequities, and inform reforms that are rooted in local needs and cultural identity. Educational success must be defined not only by measurable outputs but by the development of thoughtful, empathetic, and critically aware learners. Ultimately, critical pedagogy provides a powerful lens for reimagining education, not as a tool for compliance, but as a space for empowerment. It calls for a system that nurtures creativity, fosters dialogue, promotes justice, and prepares students to become active participants in their society.

REFERENCES

- Asadullah, M. N., Perera, L. D., & Xiao, S. (2020). Vietnam's extraordinary performance in the PISA assessment: A cultural explanation of an education paradox. *IZA (Institute of Labor Economics)*, 42(5), 913–932. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2020.02.007>
- Bodewig, C. (2013). *What explains Vietnam's stunning performance in PISA 2012?* East Asia & Pacific on the Rise. <https://blogs.worldbank.org/en/eastasiapacific/what-explains-vietnam-s-stunning-performance-pisa-2012>
- Bodewig, Christian. (2013). *What explains Vietnam's stunning performance in PISA 2012?* World Bank. <https://blogs.worldbank.org/en/eastasiapacific/what-explains-vietnam-s-stunning-performance-pisa-2012>
- Boell, S. K., & Kecmanovic, D. C. (2016). Formulating research methods for information systems: Volume 2. In L. O. Willcocks, C. Sauer, & M. C. Lacity (Eds.), *Formulating Research Methods for Information Systems: Volume 2* (Issue July, pp. 1–357). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137509888>
- Boman, B. (2022). Vietnam's exceptional educational achievement: a thematic review of the emerging literature. *Discover Education*, 1(1).

- <https://doi.org/10.1007/s44217-022-00014-x>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. doi:10.3316/qrj0902027
- Christian, N., Derista, F., & Frederica, V. (2024). Analisis Perbandingan Pengaruh Sosial, Ekonomi, dan Politik terhadap Perekonomian Indonesia dan Vietnam. *SEIKO : Journal of Management & Business*, 7(1), 1198–1219.
- College, B. (2015). *Use and Impact of TIMSS*. IEA TIMSS & PIRLS. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/indonesia/use-and-impact-of-timss/>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- D. Achmad, D. Siswoyo, & L. Purwastuti, R. (2024). *Pendidikan Dalam Perspektif Filosofis* (S. Amalia (ed.); 1st ed.). UNY PRESS.
- Dang, H. A., Glewwe, P., Lee, J., & Vu, K. (2020). What Explains Vietnam's Exceptional Performance in Education Relative to Other Countries? Analysis of the 2012, 2015, and 2018 PISA Data. *RISE (Research on Improving Systems of Education)*, 20/036(March). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102434>
- Dwiningrum, I. A. (2024). *Persekolahan Perkembangan Pendidikan: Perspektif Teori dan Praktik* (1st ed.). UNY PRESS.
- Fitramadhana, R. (2022). Pemikiran Pedagogi Kritis Henry Giroux. *Jurnal Pemikiran Sosiologi*, 9(1), 84. <https://doi.org/10.22146/jps.v9i1.72188>
- Hewi, L., & Shaleh, M. (2020). Refleksi Hasil PISA (The Programme For International Student Assesment): Upaya Perbaikan Bertumpu Pada Pendidikan Anak Usia Dini). *Jurnal Golden Age*, 4(01), 30–41. <https://doi.org/10.29408/jga.v4i01.2018>
- Hidayat, R. (2013). *Pedagogi Kritis: Sejarah, Perkembangan dan Pemikiran* (1st ed.). PT RAJAGRAFINDO PERSADA.
- Hoàng, T. N. (2022). *Vietnamese Education in the Era of Globalization: Looking Through Wolhuter's Frameworks*. 43, 97–120. <https://doi.org/10.1108/s1479-36792022000043b006>
- I. Pratiwi. (2024). *Pengaruh PISA dalam Perubahan Kurikulum Pendidikan Indonesia*. Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan Dan Kebudayaan Badan Penelitian Dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan. <https://jendela.kemdikbud.go.id/v2/kajian/detail/pengaruh-pisa-dalam-perubahan-kurikulum-pendidikan-indonesia>

- I.Astuti. (2018). *Mendikbud: Indonesia Perlu Belajar dari Vietnam dalam Meningkatkan Skor PISA*. Media Indonesia. <https://mediaindonesia.com/humaniora/173598/mendikbud-indonesia-perlu-belajar-dari-vietnam-dalam-meningkatkan-skor-pisa?form=MG0AV3>
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). *Rethinking critical theory and qualitative research*. In Denzin & Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE.
- Lê, N. (2024). *Ngân sách nhà nước chi 306.128 tỷ đồng cho giáo dục, đào tạo*. Tài Chính - Chứng Khoán. <https://baodautu.vn/ngan-sach-nha-nuoc-chi-306128-ty-dong-cho-giao-duc-dao-tao-d227333.html>
- London, J. D. (2011). Education in Vietnam: Development History, Challenges and Solutions. *Education in Vietnam, April*, 1–341. <https://doi.org/10.4324/9781003298700>
- Menengah, K. P. D. (2024). *Kemendikbudristek dan DPR RI Gelar Diskusi Soroti Kebijakan Anggaran Pendidikan*. Kementerian Pendidikan Dasar Dan Menengah. <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2024/09/kemendikbudristek-dan-dpr-ri-gelar-diskusi-soroti-kebijakan-anggaran-pendidikan>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., Sullivan, C. Y. O., & Preuschoff, C. (2011). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*.
- Narahara, S., Prakoso, L. Y., & Alam, T. M. (2024). Vietnam War: A Study of History, Causes, and Impact. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Research in Science and Technology*, 2(3), 333–348. <https://doi.org/10.55927/marcopolo.v2i3.8457>
- Nguyen, H. L., & Tran, D. H. (2020). Saline soils and crop production in coastal zones of vietnam: Features, strategies for amelioration and management. *Pakistan Journal of Botany*, 52(4), 1327–1333. [https://doi.org/10.30848/PJB2020-4\(18\)](https://doi.org/10.30848/PJB2020-4(18))
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD. (2022). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Viet Nam: Vols. I & II (Issue Volume IV)*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/viet-nam_a727c3a8-en.html

- Pamungkas, M. (2020). *Gov't Formulates Strategies to Improve PISA Scores*. Cabinet Secretariat of The Republic of The Indonesia. <https://setkab.go.id/en/govt-formulates-strategies-to-improve-pisa-scores/>
- Paramesti, A. L., Zefanya, Jeremy Nathanael Berliani, B., & Ramadhani, D. N. (2024). *Nilai PISA Rendah, Ekonomi Susah: Hubungan Kualitas Pendidikan terhadap Pertumbuhan Ekonomi*. HIMIESPA. <https://himiespa.feb.ugm.ac.id/nilai-pisa-rendah-ekonomi-susah-hubungan-kualitas-pendidikan-terhadap-pertumbuhan-ekonomi/>
- Parandekar, S. D., & Sedmik, E. K. (2016). Unraveling a Secret: Vietnam's Outstanding Performance on the PISA test. *Unraveling a Secret: Vietnam's Outstanding Performance on the PISA Test, April*. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7630>
- Pham, K. T. (2022). Ho Chi Minh's Educational Philosophy And Its Meaning In Educational Innovation In Vietnam Today. *Aufklarung*, 9(1), 77–92.
- Pratiwi, I. (2019). Efek Program Pisa Terhadap Kurikulum Di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 4(1), 51–71. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v4i1.1157>
- Pratiwi, S. N., Cari, C., & Aminah, N. S. (2019). Pembelajaran IPA abad 21 dengan literasi sains siswa. *Jurnal Materi Dan Pembelajaran ...*, 9, 34–42. <https://jurnal.uns.ac.id/jmpf/article/view/31612%0Ahttps://jurnal.uns.ac.id/jmpf/article/download/31612/21184>
- Pusmedik. (2024). *PISA di Indonesia*. <https://pisa2025.id/pisa-di-indonesia>
- S. Khidhir. (2018). *How will Indonesia fare in PISA 2018?* The Asean Post. <https://theaseanpost.com/article/how-will-indonesia-fare-pisa-2018-0>
- Safrudiannur. (2022). The Comparison of Mathematical Contents in Curricula and Mathematical Contents in Pisa Problems. *Jurnal Pembelajaran Dan Matematika Sigma (JPMS)*, 8(2), 73–81.
- Schleicher, A. (2015). *Resep sukses pendidikan Vietnam*. BBC News Indonesia. https://www.bbc.com/indonesia/majalah/2015/06/150618_majalah_pendidikan_vietnam
- Setyaka, V., (2024). *Ketika Indonesia Bergabung dengan OECD*. HI.ID (Hubungan Internasional Indonesia). <https://www.hubunganinternasional.id/main/blog/110?title=Ketika>

a+Indonesia+Bergabung+dengan+OECD

- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology : An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104(July), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Subkhan, E. (2016). *Pendidikan Kritis: Kritik Atas Praksis Neo-Liberalisasi dan Standarisasi Pendidikan* (Nurhid (ed.); I). AR-RUZZ MEDIA.
- Sulistyaningrum, D. (2024). Intended Publication: Journal's Of Exploring Educational Competencies: A Comparative Analysis Of PISA And PIRLS Studies. *International Journal of Science, Technology & Management*, 5(2), 395–404.
- Szécsi, D., & Szunomár, Á. (2024). PISA score as an inappropriate measure for growth? Empirical evidence from East Asia. *Society and Economy*, 46(3), 305–321. <https://doi.org/10.1556/204.2024.00004>
- Teig, N. (2023). Membandingkan Realitas PISA 2022 dan Interpretasi Pemerintah. *Kompas.Id*. <https://www.kompas.id/baca/opini/2023/12/27/hasil-pisa-2022-membandingkan-realitas-dan-interpretasi-pemerintah>
- TEMPO. (2023). *Kemendikbud Sebut Angka Partisipasi Sekolah di Indonesia Sudah Baik, Begini Rinciannya*. TEMPO. <https://www.tempo.co/politik/kemendikbud-sebut-angka-partisipasi-sekolah-di-indonesia-sudah-baik-begini-rinciannya-115443>
- Trifonas. (2000). *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory* (Vol. 42, Issue 3). Routledgefalmer. <https://doi.org/10.1177/0002764298042003023>
- Unesco. (2011a). *World Data on EducationDonnées mondiales de l'éducationDatos Mundiales de Educación (Indonesia)*. Unesdoc Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193181?posInSet=1&queryId=298039a2-4080-4fc3-8771-3d3bc088afe1>
- Unesco. (2011b). *World Data on EducationDonnées mondiales de l'éducationDatos Mundiales de Educación (Vietnam)*. Unesdoc Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193193?posInSet=14&queryId=09809f93-f6f6-4c0b-ac31-2358e4baa711>
- Utami, I., Alfian, A. (2017). Konsep Critical Pedagogy Henry A. Giroux. *Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan*, 4(2). <https://doi.org/10.1080/1047621970090101>
- Wattimena, R. A. A. (2018). *Pedagogi Kritis: Pemikiran Henry Giroux*

Tentang Pendidikan dan Relevansinya untuk Indonesia. *Jurnal Filsafat*, 28(2), 180–100. <https://doi.org/10.22146/jf.34714>

Wuryanto, H., & Abduh, M. (2022). *Mengkaji Kembali Hasil PISA sebagai Pendekatan Inovasi Pembelajaran untuk Peningkatan Kompetensi Literasi dan Numerasi*. Direktorat Guru Pendidikan Dasar. <https://gurudikdas.kemdikbud.go.id/news/mengkaji-kembali-hasil-pisa-sebagai-pendekatan-inovasi-pembelajaran--untuk-peningkatan-kompetensi-li>

ANALISIS PENGGUNAAN CAMPUR KODE MAHASISWA MELALUI PESAN WHATSAPP DAN SUREL SEBAGAI IMPLIKASI DARI XENOGLOSOFILIA

[ANALYSIS ON STUDENTS' USE OF CODE- MIXING THROUGH WHATSAPP AND EMAIL MESSAGES AS AN IMPLICATION OF XENOGLOSSOPHILIA]

Jonter Pandapotan Sitorus
Universitas Pelita Harapan
Jonter.sitorus@uph.edu

Abstract

Language contact is one of the reasons for one's language variety or variation. The use of variation will also depend on the language attitude, whether it is included in a positive or negative language attitude toward a language. One of the languages in question is Indonesian, which is often mixed with words from foreign languages, especially English, thus violating the language codes of the variety used. This is known as code mixing. This study uses a survey method to find out the language attitudes of students at one of the private universities in Tangerang towards Indonesian and an observation method through the Simak Libat Cakap (SLC) technique to analyze the forms of student code-mixing. Based on the study's results, students still maintain a positive attitude towards the language, as evidenced by their pride in the Indonesian language. The findings of code mix used, such as the words text, quiz, error, submit, online class, upload, join, and others. Thus, from the results of the analysis of the forms of student code mix, it is evident that the phenomenon of xenoglossophilia occurs.

Keywords: *Analysis; mixed-code; university students; xenoglossophilia*

Abstrak

Kontak bahasa menjadi salah satu alasan terjadinya ragam atau variasi bahasa seseorang. Penggunaan variasi itu pun akan bergantung pada sikap berbahasanya apakah termasuk dalam sikap bahasa positif atau negatif pada suatu bahasa. Salah satu bahasa yang dimaksud adalah bahasa Indonesia yang kerap kali dicampuradukkan dengan kata-kata dari bahasa asing khususnya bahasa Inggris sehingga menyalahi kode-kode bahasa dari ragam yang digunakan. Hal inilah yang dikenal dengan istilah campur kode. Penelitian ini menggunakan metode survei untuk mengetahui sikap bahasa pada mahasiswa di salah satu universitas swasta di Tangerang terhadap bahasa Indonesia dan metode observasi melalui teknik Simak Libat Cakap (SLC) untuk menganalisis bentuk-bentuk campur kode mahasiswa. Berdasarkan hasil penelitian, mahasiswa masih memiliki sikap bahasa positif berupa sikap bangga terhadap bahasa Indonesia. Temuan campur kode yang digunakan seperti kata-kata *text, quiz, error, submit, online class, upload, join*, dan lainnya. Dengan demikian, dari hasil analisis bentuk-bentuk campur kode mahasiswa bahwa mengimplikasikan bahwa fenomena *xenoglosophilia* benar-benar terjadi.

Kata Kunci: *Analisis; campur-kode; mahasiswa; xenoglosophilia*

Pendahuluan

Peristiwa kontak bahasa semakin mudah terjadi sebagai akibat dari kemajuan teknologi yang canggih. Ada nilai positifnya dan tentunya ada nilai negatifnya. Jika memandang dari nilai positifnya, sebuah bahasa akan semakin mudah dikenal oleh para penutur asing. Dengan demikian,

bahasa itu akan semakin populer dan dapat berdaya saing dengan jenis-jenis bahasa lainnya.

Kontak bahasa itu berbagai wujudnya terjadi, seperti kontak dialektikal, kontak sosial masyarakat penutur suatu bahasa, kontak penutur suatu generasi bahasa, dan bisa juga kontak bahasa karena adanya suatu komunitas tertentu. Seperti hasil penelitian Kahar, dkk. (2024), simpulan penelitian mereka menyatakan bahwa kontak bahasa di wilayah perbatasan Kabupaten Pinrang dan Kota Parepare telah memengaruhi perubahan dialektikal dengan adanya variasi dalam penggunaan kosakata dan sintaksis. Selain itu, penelitian Septriyani, dkk (2024: 326), juga menemukan adanya bentuk terjadi campur kode bahasa daerah yaitu Bahasa Jawa dan Serawa.

Dua penelitian tersebut termasuk contoh-contoh kontak bahasa secara dialektikal. Maksudnya, sebuah situasi berbahasa yang saling memengaruhi dari dua atau lebih dari suatu bahasa daerah atau bahasa kelompok sosial tertentu. Akibatnya, berbagai wujud kontak bahasa itu nantinya dapat membuat perubahan dan pergeseran sikap suatu penutur bahasanya.

Sebenarnya, hal itu sejalan dengan konsep aspek sosial bahasa yang mengkaji suatu bahasa di luar bahasa itu sendiri. Aspek kajian yang dimaksud yaitu mempersoalkan keragaman bahasa yang digunakan oleh masyarakat. Baik masyarakat yang menggunakannya secara langsung maupun masyarakat yang menggunakannya secara virtual/daring. Hal ini

yang kemudian memunculkan istilah bilingual dan multilingual pada suatu masyarakat bahasa.

Selanjutnya, peristiwa kontak bahasa itu akan meninggalkan jejak negatifnya. Salah satu bentuk jejak negatifnya adalah munculnya fenomena pencampuran kode-kode suatu bahasa sehingga menyebabkan suatu bahasa itu menjadi salah secara tata gramatikalnya. Hal ini tidak terhindarkan karena seseorang yang menguasai berbagai bentuk atau ragam bahasa akan terjadi semacam tarik-menarik antara bahasa yang pertama (B-1) dengan penguasaan bahasa keduanya (B-2).

Dalam aksi tarik-menarik bahasa tersebut, seseorang akan memperlihatkan sikap berbahasanya atau yang sering dikenal dengan loyalitas berbahasanya. Apakah masih tetap pada bahasa pertamanya atau justru pada bahasa keduanya. Implikasinya, seseorang yang menentukan atau memilih suatu bahasa akan tercipta pengutamaan pada bahasa tertentu. Sebaliknya, muncul jugalah pengabaian pada bahasa yang lainnya.

Peristiwa semacam itu akan memperjelas sikap berbahasa seseorang apakah yang positif atau sikap bahasa yang negatif. Jika munculnya tendensi atau kecenderungan mencintai bahasa asing dari pada bahasanya sendiri, orang tersebut termasuk pada fenomena berbahasa yang disebut dengan *xenoglosophilia*. Fenomena berbahasa seperti itu akan ditunjukkan seseorang yang intensitas penggunaan bahasa asingnya lebih banyak dari pada bahasa aslinya. Misalnya, seseorang yang menguasai bahasa pertamanya adalah bahasa Indonesia

dan suatu saat dalam perkembangan pengetahuan dan akademiknya mempelajari bahasa asing (salah satu contoh bahasa Inggris). Di sepanjang sistem komunikasinya akan mengutamakan bahasa Inggris. Bahkan yang lebih berbahaya lagi adalah mencampuradukkannya ke dalam bahasa Indonesia.

Fenomena seperti itu yang kemudian dikenal dengan campur-kode. Suatu tindakan seseorang yang sengaja mencampurkan kode-kode bahasa yang satu ke dalam kode bahasa yang lainnya. Hal itu sejalan dengan pengertian Kridalaksana (2008: 40) bahwa campur kode merupakan penggunaan satuan bahasa dari suatu bahasa ke satuan bahasa lain untuk memperluas gaya bahasa atau ragam bahasa, termasuk di dalamnya pemakaian kata, klausa, idiom, sapaan, dan sebagainya. Dampak negatifnya, semakin tidak jelas kode bahasa yang satu dengan kode bahasa lainnya sehingga secara makna dari suatu bahasa itu dapat menjadi keliru.

Penelitian terkait penggunaan campur kode sudah banyak dilakukan. Baik itu penelitian pada tindak tutur langsung maupun campur kode yang digunakan pada ragam tulis lainnya seperti pada novel, pada film, dan yang lainnya. Misalnya, penelitian campur kode pada film Arab yang diteliti oleh Karima, dkk. (2025:1). Hasil penelitian mereka mengungkapkan bahwa ditemukan 34 data berupa alih kode dan campur kode eksternal. Selain itu, penelitian campur kode pada peristiwa tindak tutur yang diteliti Kaamiliyaa, dkk. (2023:94). Hasil penelitian mereka juga mengungkapkan bahwa ditemukan 27 data berupa alih kode, 75 data berupa campur kode dan 11 data terindikasi mengalami perubahan

makna bahasa Arab dalam bahasa Indonesia, bahasa Jawa dan bahasa Inggris.

Berdasarkan pemaparan tersebut, situasi berbahasa demikian sangat mungkin terjadi pada mahasiswa swasta di Tangerang yang datang dari berbagai latar belakang berbeda. Termasuk latar belakang negara, lokasi atau wilayah, dan juga penguasaan bahasa. Dengan demikian, menarik untuk diteliti seperti apa wujud kontak bahasanya.

Kontak bahasa itu terlihat saat Mata Kuliah Bahasa Indonesia berlangsung. Mata kuliah Bahasa Indonesia sendiri merupakan salah satu mata kuliah wajib kurikulum. Artinya, semua mahasiswa wajib menuntaskan SKS MK Bahasa Indonesia. Dengan latar belakang bahasa daerah dan pengetahuan bahasa asing yang berbeda, posisi sikap bahasa mahasiswa pun akan berbeda.

Peneliti selama ini telah mengobservasi peristiwa tutur mahasiswa dengan terlibat langsung pada proses kegiatan belajar mengajar dan kegiatan korespondensi melalui pesan *WhatsApp* dan surel (surat elektronik). Berbagai peristiwa tutur selama ini menguatkan peneliti bahwa fenomena berbahasa dalam penggunaan campur-kode dan bentuk sikap berbahasa *xenoglosophilia* tampaknya terjadi pada mahasiswa.

Tentunya hal serupa bisa terjadi pada mahasiswa swasta di Tangerang dengan latar belakang berbahasa yang berbeda dan dengan pengetahuan serta penguasaan bahasa B-1 dan B-2 yang berbeda yang kemudian menentukan sikap berbahasa mereka yang berbeda.

Berdasarkan pemaparan tersebut, penelitian ini bertujuan (1) mengetahui sikap berbahasa mahasiswa swasta di Tangerang terhadap bahasa Indonesia, (2) menganalisis bentuk-bentuk campur kode yang digunakan mahasiswa secara khusus dalam ragam tulisan saat berkorespondensi melalui Surel dan WAG.

Sikap Berbahasa

Sebagaimana yang telah dipahami selama ini, bahasa tidak hanya diperbincangkan di dalam konteks individu, tetapi juga dalam konteks komunal. Hal inilah yang akhirnya banyak dilakukan kajian bagaimana sebenarnya peranan bahasa bagi manusia baik secara individu maupun secara kelompok.

Perbincangan itu kemudian memunculkan kajian yang disebut dengan kajian makrolinguistik yaitu meliputi bidang interdisipliner ilmu sosial dan bahasa seperti Sociolinguistik. Artinya, bahasa kemudian diselidiki berdasarkan perilaku dan interaksi sosial. Pengertian ini sejalan dengan pendapat Kridalaksana (2018:225) bahwa Sociolinguistik merupakan ilmu yang mempelajari hubungan dan saling pengaruh antara perilaku bahasa dan perilaku sosial.

Senada dengan hal itu, Chaer dan Agustina (2014:5) mengungkapkan objek pembahasan dari Sociolinguistik antara lain identitas sosial penutur, identitas pendengar, lingkungan sosial tempat peristiwa tutur terjadi, analisis sinkronik dan diakronik atas dialek-dialek sosial, perilaku bentuk-bentuk ujaran, tingkatan variasi dan ragam

bahasa, dan penerapan dan penelitian Sociolinguistik. Berdasarkan inilah ternyata pembicaraan bahasa dari aspek sosialnya juga sangat luas.

Perbincangan itu juga termasuk dalam pengertian bahasa pada aspek sosial sebab pengertian bahasa juga dapat dikaji berdasarkan dua aspek lainnya yaitu pada aspek fisiologis dan aspek kognitif. Pada aspek sosial ini, penekanannya adalah bahasa akan dikaji berdasarkan konteks luar bahasa. Artinya, pengkajiannya tidak berdasarkan sistem yang ada dalam diri bahasa itu sendiri, tetapi pada aspek persoalan keragaman bahasa yang digunakan dalam suatu masyarakat.

Kemampuan penguasaan ragam bahasa itu yang kemudian dikenal dengan sebutan bilingual atau multilingual baik kekhasan berbahasa individu yang dikenal dengan idiolek atau langgam atau logat, baik variasi bahasa berdasarkan kewilayahan atau kedaerahan yang dikenal dengan dialek, dan baik pula dikenal dengan ragam bahasa karena perbedaan status dan pekerjaan yang dikenal dengan sebutan sosiolek.

Senada dengan pendapat ahli di atas, Anderson (1974:151) dalam Chaer dan Agustina (2014) juga memberikan konsep bahwa sikap bahasa adalah tata keyakinan atau kognisi yang relatif berjangka panjang, sebagian mengenai bahasa, objek bahasa yang memberikan kecenderungan terhadap seseorang untuk bereaksi dengan cara tertentu yang disenginkannya. Sikap bahasa itu bisa terwujud dalam sikap positif dan negatif. Sikap bahasa positif dikenal dengan sebutan kesetiaan berbahasa, kebanggaan berbahasa, dan kesadaran berbahasa, sedangkan

bila sikap negatif lebih mengarah pada sikap ketidakpedulian terhadap bahasanya atau bahasa orang lain.

Pemilihan bahasa yang dimaksud dalam konteks Indonesia adalah penggunaan terhadap bahasa Indonesia, bahasa daerah, dan bahasa asing. Sebagaimana yang selalu didengungkan pada semboyan berbahasa di Indonesia, sudah sepantasnya dan kewajiban warga negara Indonesia untuk menggunakan bahasa Indonesia yang baik dan benar. Bahkan semboyan berbahasa melalui konsep “Trigarta Bangun Bahasa” juga harus diperhatikan. Trigarta Bangun Bahasa yang dimaksud berisi (1) utamakan bahasa Indonesia, (2) lestarikan bahasa daerah, dan (3) kuasai bahasa asing.

Terkait hal ini, pengaturan tentang penggunaan ketiga bahasa itu sebenarnya sudah diatur melalui peraturan dan undang-undang bahasa yang telah disahkan oleh pemerintah. Beberapa peraturan yang dimaksud adalah (1) UUD 1945 Bab XV Pasal 36 tentang Bahasa negara adalah Bahasa Indonesia, Kepres No. 57 Tahun 1972 tentang Peresmian berlakunya EYD, (3) UU RI No. 24 Tahun 2009 tentang Bendera, Bahasa, dan Lambang Negara, serta Lagu Kebangsaan, (4) Perpres No. 63 Tahun 2019 tentang Penggunaan Bahasa Indonesia, dan Permen No. 40 Tahun 2007 tentang Pedoman bagi Kepala Daerah dalam Pelestarian dan Pengembangan Bahasa Negara dan Bahasa Daerah. Bahkan yang terbaru peraturan itu tertuang pada Permendikdasmen No. 2 Tahun 2025 tentang Pedoman Pengawasan Penggunaan Bahasa Indonesia.

Alih Kode dan Campur Kode

Peristiwa kontak bahasa dapat dikatakan sebagai peristiwa saling berpengaruhnya antara pelbagai bahasa karena para bahasawannya sering bertemu (Kridalaksana, 2008:134). Kontak bahasa ini sangat mungkin terjadi apabila seseorang termasuk dalam bilingual atau multilingual. Kontak bahasa adalah sebuah keniscayaan karena memang adanya ragam bahasa hidup di tengah-tengah masyarakat. Kontak bahasa itu dapat berupa peminjaman terhadap suatu bahasa, perubahan bahasa, dan pengalihan kode-kode tertentu di dalam bahasa yang digunakan. Kontak bahasa yang paling umum dikenal disebut dengan *alih-kode* dan *campur-kode*.

Terkait peristiwa kontak bahasa, sebenarnya Dell Hymes (1972) sudah merumuskan satu model atau konsep peristiwa alih kode dan campur kode dalam sebuah sistem komunikasi seseorang. Model yang dimaksud dirumuskan melalui akronim "*SPEAKING*". Model *SPEAKING* yang mencakup delapan faktor yang secara budaya memengaruhi komunikasi antara orang-orang (dalam Setiyawati, 2022:60).

Adapun penjelasan dari akronim "*SPEAKING*" yang dimaksud adalah S untuk kata *Situation*, yaitu sebuah peristiwa bahasa atau kontak bahasa yang terjadi dengan keterlibatan situasi dan latar tertentu. P untuk kata *Participants*, yaitu peristiwa kontak bahasa yang terjadi karena kehadiran orang-orang tertentu yang hadir melalui peran masing-masing yang secara bergantian akan menjadi komunikator dan menjadi komunikan. E untuk kata *Ends*, yaitu peristiwa kontak bahasa yang terjadi karena adanya tujuan komunikasi tertentu yang diharapkan. A

untuk kata *Acts*, yaitu tindak tutur yang terjadi dari *participants* yang bermakna. K untuk kata *Key*, yaitu nada atau cara berbicara yang dilakukan agar tersampaikan dengan jelas. I untuk kata *Instrumentality*, yaitu seluruh perangkat yang digunakan sehingga komunikasi dapat berlangsung. N untuk kata *Norms*, yaitu aturan yang digunakan untuk disepakati sebagai pedoman dalam berkomunikasi sehingga pembicaraan bermakna dan mudah dipahami. G untuk kata *Genres*, yaitu bentuk-bentuk ragam pembicaraan yang dapat dilakukan oleh peserta saat melakukan kontak bahasa.

Sebagaimana yang telah dijelaskan sebelumnya, seseorang berbahasa akan memilih kode-kode bahasa tertentu dalam sistem komunikasinya. Pilihan itu dapat berupa alih kode atau campur kode sebagai representasi dari sikap bahasa yang ada pada dirinya. Sikap bahasa tersebut menjadi salah satu alasan ia melakukannya. Sikap bahasa sendiri dapat diartikan sebagai posisi mental atau perasaan seseorang terhadap bahasa sendiri atau bahasa orang lain (Kridalaksana, 2008: 221).

Seperti yang sudah disampaikan sebelumnya, kontak bahasa akan terjadi apabila terjadinya pertemuan suatu masyarakat tutur yang berbeda bahasa. Perbedaan bahasa itu yang nantinya memunculkan variasi atau ragam bahasa. Ragam yang dihasilkan akibat terjadinya kontak bahasa itu memunculkan dialek, sosiolek, dan idiolek yang unik. Sementara itu, ragam bahasa itu pun terjadi karena dua faktor yaitu faktor sosial dan faktor situasional.

Penggunaan variasi bahasa lain atau bahasa lain dalam suatu peristiwa bahasa sebagai strategi untuk menyesuaikan diri dengan peran atau situasi lain atau karena adanya partisipan lain (Kridalaksana, 2008:9). Alih kode akan berusaha memberikan kesalingpahaman antarmitra tutur. Peristiwa alih kode harus dalam keadaan sadar dan memiliki alasan logis. Peristiwa alih kode akan mencapai intensi tertentu misalnya menyamakan persepsi suatu bahasa sehingga komunikasi menjadi terjalin dengan baik antara komunikator dengan komunikannya.

Sementara itu, campur kode adalah penggunaan bahasa dari satu bahasa ke bahasa lain untuk memperluas gaya bahasa atau ragam bahasa (Kridalaksana, 2008: 40). Dalam campur kode, kode utama atau kode dasar yang digunakan memiliki fungsi dan keotonomiannya sebagai sebuah kode, sedangkan kode lainnya hanyalah berupa serpihan-serpihan. Kondisi demikian yang kemudian dikenal dengan istilah *iterferensi bahasa*.

Interferensi bahasa itu akan memiliki keuntungan dan kelemahan sekaligus. Hal itu diungkapkan oleh Cummins (1976) yang dikutip dalam Robert dan Karin Stenberg (2012:412) sebagai bentuk "*additive vs subtractive bilingualism*". Selain itu, seorang ahli bahasa yang bernama Fasold (1984) menggunakan kriteria gramatika untuk menentukan kapan situasi yang dinamakan alih kode dan campur kode. Batasan yang dimaksud dengan menggunakan ketentuan, yaitu (1) jika seseorang menggunakan satu kata atau satu frasa dari suatu bahasa, peristiwa itu disebut campur kode, (2) jika seseorang menggunakan satu klausa, peristiwa itu disebut alih kode.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode survei dengan melakukan survei kepada responden yang sukarela mengisi tautan yang diberikan. Responden yang dimaksudkan adalah mahasiswa swasta di Tangerang yang sedang mengikuti perkuliahan Bahasa Indonesia sehingga memperlihatkan apakah ada penerapan sikap berbahasa responden terkait dengan penggunaan kata-kata asing melalui konsep campur kode sebagai bagian implikasi adanya sikap berbahasa yang cenderung pada penggunaan kata atau istilah asing. Sebelum menentukan langkah-langkah penelitian, peneliti sudah terlebih dahulu menentukan instrumen penelitian berdasarkan teori campur kode melalui pengisian survei untuk memilih kata-kata yang dianggap lebih populer dari bahasa Inggris atau dalam bahasa Indonesia. Adapun hasil itu tampak pada tautan <https://forms.gle/bDM5FW28vfQDJvDn6>. Berdasarkan hal itu, langkah-langkah yang kemudian peneliti lakukan (1) menyiapkan instrumen penelitian sesuai dengan pertanyaan penelitian yang hendak dijawab, (2) menyematkan tautan survei atau kuesioner di sistem pembelajaran mata kuliah Bahasa Indonesia, (3) menganalisis data hasil penelitian dari bentuk kuesioner dan analisis data komunikasi yang mengindikasikan penggunaan kata atau istilah bahasa asing, (4) mengolah data penelitian lalu mengklasifikasikan data-data sesuai jawaban pertanyaan penelitian dalam bentuk tabel, (5) membahas pertanyaan penelitian berdasarkan temuan dalam penelitian, dan (6) menuliskan hasil dan pembahasan dalam bentuk laporan ilmiah. Selain itu, metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah dengan metode

observasi melalui teknik Simak Libat Cakap (SLC). Teknik ini merupakan teknik pengamatan berpartisipasi atau manunggal dengan cara peneliti menyatu/manunggal dengan partisipan yang hendak disimak perilaku tuturnya (Mahsun, 2019:273).

1. Hasil Penelitian Survei Sikap Bahasa Mahasiswa

Sebagaimana temuan yang didapatkan terkait sikap berbahasa Indonesia mahasiswa swasta di Tangerang, jawaban yang diperoleh sebenarnya sikap bahasanya tergolong baik. Hal itu sesuai dengan konsep sikap bahasa yang merupakan posisi mental atau perasaan seseorang terhadap bahasa sendiri atau bahasa orang lain (Kridalaksana, 2008: 221).

Selain itu, Anderson (1974:151) dalam Chaer dan Agustina (2014) juga memberikan konsep bahwa sikap bahasa adalah tata keyakinan atau kognisi yang relatif berjangka panjang, sebagian mengenai bahasa, objek bahasa yang memberikan kecenderungan terhadap seseorang untuk bereaksi dengan cara tertentu yang disenanginya. Sikap bahasa itu bisa terwujud dalam sikap positif dan negatif. Sikap bahasa positif dikenal dengan sebutan kesetiaan berbahasa, kebanggaan berbahasa, dan kesadaran berbahasa, sedangkan bila sikap negatif lebih mengarah pada sikap ketidakpedulian terhadap bahasanya atau bahasa orang lain.

Dari konteks penelitian ini, sikap yang dimaksudkan di sini adalah berupa sikap bangga atau tidak bangga terhadap bahasa Indonesia.

Dengan mengacu pada hasil temuan survei, gambaran sikap mahasiswa swasta di Tangerang terlihat pada diagram 1 di bawah ini.

Apakah sampai saat ini Anda masih bangga pada Bahasa Indonesia

657 jawaban

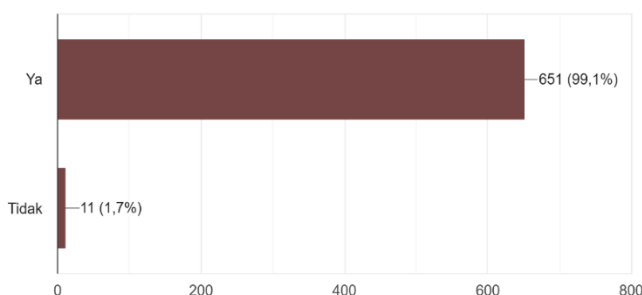


Diagram 1. Hasil Survei Sikap Bahasa Mahasiswa Swasta di Tangerang

Bila mencermati diagram tersebut, dipastikan dari survei dengan jumlah 651 responden mahasiswa swasta di Tangerang yang telah mengisi secara sukarela, ditemukan 99,1% sikap bangga sebagai wujud dari sikap bahasa mahasiswa terhadap bahasa Indonesia yang sangat positif. Sebagaimana teori sikap bahasa yang telah dikemukakan di atas, rasa bangga masih menjadi salah satu indikator seseorang memiliki sikap bahasa yang positif terhadap suatu bahasa.

Rasa bangga itu menunjukkan sikap mental seseorang atas kesadaran penuh untuk bangga pada suatu bahasa. Rasa bangga tentunya mencerminkan sikap keterbukaan penggunaan bahasa tertentu dalam sistem komunikasinya. Dengan demikian, hasil ini juga dapat dikatakan bahwa mahasiswa masih memiliki sikap positif dengan cerminan bangga pada bahasa Indonesia dalam sistem komunikasinya.

2. Bentuk-bentuk Campur Kode Mahasiswa Swasta di Tangerang

Selanjutnya, analisis bentuk-bentuk campur kode yang digunakan mahasiswa swasta di Tangerang dapat terlihat dari bahan analisis yang telah dilakukan. Adapun bentuk-bentuk campur kode yang dilakukan mahasiswa terjadi saat melakukan korespondensi melalui grup *Whatsapp* dan juga surel (surat elektronik) yang selama ini berlangsung. Hal itu sesuai dengan teknik penelitian ini, yaitu teknik Simak Libat Cakap (SLC) sehingga peneliti benar-benar terlihat langsung dan berinteraksi dengan para responden. Adapun hasil dari SLC tersebut sejauh penelitian yang telah dilakukan mendapatkan sebanyak empat puluh bahan analisis yang kemudian diberi judul dari setiap bahan analisis. Adapun hasil bentuk-bentuk campur kode yang dilakukan responden dapat terlihat pada tabel 1 di bawah ini.

Tabel 1. Temuan Penggunaan Campur Kode Mahasiswa

No.	Sumber Data	Bentuk-bentuk Campur Kode
1	Bahan Analisis 1	<i>...Melanjutkan text saya..., I would so greatfull kalau bapak berkenan..., looking forward hearing from you, Pak, thank you and have blessed day Pak Jonter!</i>
2	Bahan Analisis 2	<i>...siang Mr. Jonter, dibuka lagi Quiz B. Indonesia, Terima kasih dan God bless Mr.</i>
3	Bahan Analisis 3	<i>...mengerjakan project uts</i>
4	Bahan Analisis 4	<i>...ke log out sendiri..., Kuis KAT 1 Autosave</i>

5	Bahan Analisis 5	<i>Terus tiba2 blank hpnya, ...tapi hp saya blank...</i>
6	Bahan Analisis 6	<i>Waktu weekendnya sebentar, saya mensubmit file...</i>
7	Bahan Analisis 7	<i>Mengganggu di weekend ini,</i>
8	Bahan Analisis 8	<i>Kami belum menguploadnya...</i>
9	Bahan Analisis 9	<i>Moodle saya error, tidak bisa sign ini dan ganti password, ada deadline tugas</i>
10	Bahan Analisis 10	<i>Mengerjakan Quiz, tidak dapat access quiz, belum screenshot</i>
11	Bahan Analisis 11	<i>Sorry Pak saya mau tanya soal the essay, first of all pak, I want to tell you that my Indonesian is not 100% good seperti orang local, does my answer have to be based on your video atau gmna yah Pak?</i>
12	Bahan Analisis 12	<i>Masalah enrollment, tugas pada week 1, pada week 2, kelas online/onsite, gambar yang saya attach ya.</i>
13	Bahan Analisis 13	<i>ke enrollment Pak, minggu kemarin datang onsite, kelasnya tidak online, baru join grup WA</i>
14	Bahan Analisis 14	<i>baru join ke MK Bapak</i>
15	Bahan Analisis 15	<i>Video semacam podcast</i>
16	Bahan Analisis 16	<i>Good morning Sir Jonter</i>

17	Bahan Analisis 17	<i>Sepertinya ada kendala sudah pakai 3 device</i>
18	Bahan analisis 18	<i>Sampai saat ini masih belum terupload pak</i>
19	Bahan analisis 19	<i>Maaf pak saya ingin melaporkan kendala submission UTS</i>
20	Bahan analisis 20	<i>Pak untuk sesi overview ini kok saya baru sadar ada tugas</i>
21	Bahan analisis 21	<i>Tiba-tiba sudah ditutup, apakah bisa di open lagi untuk mengerjakan Pak?</i>
22	Bahan analisis 22	<i>Pak mau tanya, untuk submit paper UTS ini di hari selasa?</i>
23	Bahan analisis 23	<i>Izin Pak, barusan saya download RPS dari Moodle</i>
24	Bahan analisis 24	<i>Selamat pagi Pak Jonter maaf mau bertanya jika after UTS ada tugas kelompok lagi apakah bisa kelompok berisi 4 orang?</i>
25	Bahan analisis 25	<i>Malam Pak, hari ini ada class?</i>
26	Bahan analisis 26	<i>Pagi... Pak Sorry mengganggu waktunya</i>
27	Bahan analisis 27	<i>Mau bertanya apakah nama saya sudah ada di list kelompok UTS?</i>
28	Bahan analisis 28	<i>Pak Sorry izin saya konfirmasi, berarti untuk seterusnya kelas di hari Senin dimajukan?</i>

29	Bahan analisis 29	<i>Maaf, saya baru gabung, apakah bisa diposting ulang infonya?</i>
30	Bahan analisis 30	<i>Ijin bertanya Pak, untuk due date semua tugas sama yah Pak?</i>
31	Bahan analisis 31	<i>List kelompok B. Indo 1114 terdiri dari 5-10 orang tiap kelompok</i>
32	Bahan analisis 32	<i>Mohon maaf terlewat karena saya fikir max tanggal 19 seperti informasi sebelumnya</i>
33	Bahan analisis 33	<i>Saya baru menjawab 7 soal namun waktunya sudah hampir habis karena kendala error seperti ini</i>
34	Bahan analisis 34	<i>Malam pak, jam berapa yah kita online class nya?</i>
35	Bahan analisis 35	<i>Minggu depan beberapa anak dari kelas ada acara project fakultas, apakah kami boleh izin?</i>
36	Bahan analisis 36	<i>Karena Quiz ini masuk nilai KAT dan tentunya memengaruhi grade</i>
37	Bahan analisis 37	<i>Demikian saya sampaikan mohon advise nya Pak Jonter, terima kasih</i>
38	Bahan analisis 38	<i>Saya mendapatkan kesalahan penulisan di banner jalan raya sedangkan dalam UTS saya memilih untuk menganalisis berita online</i>

39	Bahan analisis 39	<i>Memudahkan pembagian kelompok dibuat list saja yah</i>
40	Bahan analisis 40	<i>Di grup ini ada 45 members include Pak Jonter</i>

Seperti yang sudah dikemukakan di atas, campur kode yang terjadi pada mahasiswa didapatkan dalam bentuk ragam tulisan yang secara eksplisit terlihat saat berkorespondensi dengan peneliti. Korespondensi yang dimaksud melalui surel elektronik (surel) dan juga melalui aplikasi berbagi pesan seperti grup kelas (WAG). Adapun tujuan para responden berkorespondensi dengan peneliti secara umum untuk keperluan akademik, yaitu untuk meminta informasi dan konfirmasi terkait tugas, penilaian akademik, dan tentang topik-topik perkuliahan.

Korespondensi melalui surel terlihat bentuk campur kodenya berupa penggunaan kata-kata. Campur kode sendiri adalah sebuah tindakan berbahasa yang mencampuradukkan antara kode bahasa yang satu ke dalam bentuk kode bahasa yang lainnya. Pengertian itu dipertegas oleh pendapat Kridalaksana (2008:40), campur kode adalah sebuah fenomena berbahasa dalam bentuk interferensi bahasa dengan penggunaan satuan bahasa dari satu bahasa ke bahasa lain.

Berdasarkan hal itu, jelas seyogianya saat berkorespondensi melalui surat elektronik ragam yang digunakan adalah ragam formal. Ragam formal sendiri salah satu jenis ragam yang dipergunakan dalam konteks resmi yang biasa juga disebut ragam ini adalah ragam tinggi. Salah satu

cirinya adalah harus menggunakan bahasa berupa kata-kata atau kalimat yang efektif. Wujudnya adalah penggunaan ragam baku khususnya terkait dengan penggunaan kata dan diksi.

Dengan melihat hasil penelitian, mahasiswa saat melakukan campur kode bahasa diasumsikan kurang memahami konteks penggunaan kata dan diksi yang tepat dan sesuai. Selain itu, penerapan ragam bahasa informal ke bidang formal juga tampaknya belum maksimal diterapkan. Bahkan ironinya lagi konteks penggunaan campur kode terjadi pada ranah formal melalui kegiatan pendidikan.

Selain itu, temuan penelitian itu juga menegaskan pendapat Lanin (2018:3) bahwa orang Indonesia cenderung merasa kurang gaya atau kurang ringkas kalau bahasa Inggris tidak diselipkan dalam ragam lisan dan tulisannya. Tindakan itu dapat dikatakan sebagai sebuah kelalaian dan kesalahan berbahasa karena tidak mampu menempatkan saat kapan berbahasa yang baik dan benar.

Temuan ini memperjelas fenomena *xenoglosophilia* yang menandai adanya kecenderungan mahasiswa untuk lebih mengutamakan, menggunakan, dan memberi perhatiannya pada bahasa asing khususnya bahasa Inggris dari pada bahasanya sendiri. Akhirnya, fenomena berbahasa ini kontras dari perwujudan konkret sikap berbahasa mahasiswa yang meskipun secara pengakuan melalui survei yang diberikan terlihat sikap bahasanya positif terhadap bahasa Indonesia.

Dengan kata lain, temuan itu memperlihatkan adanya keterbalikan antara jawaban dan kenyataan sikap berbahasa mahasiswa. Temuan ini

menjadi sebuah ironi bahwa antara pengakuan memiliki sikap yang positif terhadap bahasa Indonesia ternyata tidak dibuktikan dengan penggunaan bahasa yang benar. Kenyataannya responden penelitian ini masih menggunakan campur kode.

Bila merujuk dari data responden, sebagian besar mahasiswa berasal dari sekolah-sekolah internasional. Bahkan kelas yang mengikuti mata kuliah Bahasa Indonesia juga mengikuti kode kelas internasional. Berdasarkan hal itu, tampaknya lingkungan responden untuk melakukan campur kode semakin mendukung perilaku berbahasanya. Terlihat sulit menerapkan untuk menghindari campur kode meskipun pada setiap perkuliahan selalu diingatkan untuk menggunakan bahasa Indonesia yang sesuai dengan konteksnya. Pengetahuan tentang campur kode cukup dipahami, tetapi penerapannya yang belum diikuti dengan tingkat kesadaran penuh bahwa campur kode sangat tidak baik dalam sistem komunikasi.

Kesimpulan

Berdasarkan penelitian yang telah dilakukan, ada dua hal yang dapat disimpulkan. Pertama, sikap bahasa mahasiswa terhadap bahasa Indonesia tergolong baik yang terwujud dalam adanya rasa bangga terhadap bahasa Indonesia. Kedua, temuan adanya penggunaan campur kode berupa bahasa Inggris ke dalam kode bahasa Indonesia mengimplikasikan terjadinya fenomena *xenoglosophilia* pada mahasiswa swasta di Tangerang. Dengan demikian, adanya kontras antara sikap bahasa yang sudah positif dengan penggunaan campur kode pada sistem komunikasinya.

DAFTAR PUSTAKA

- Chaer, Abdul dan Leonie Agustina. (2014). *Sosiolinguistik Perkenalan Awal*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Karima, M., Rohanda, R., & Adriadi, I. (2025). Alih Kode dan Campur Kode dalam Film Arab Honeymoonish Karya Elie El Semaan. *Lingua Franca: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 9(1), 1-20.
- Kaamilyaa, S., Irawati, R., & Kuswardon, S. (2023). "Alih Kode Dan Campur Kode Dalam Interaksi Sehari-Hari Oleh Santriwati Pondok Modern Darul Falach Temanggung (Kajian Sosiolinguistik). *Lisanul Arab: Journal of Arabic Learning and Teaching*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.15294/la.v11i2>
- Keraf, G. (1997). *Komposisi*. Flores: Nusa Indah.
- Kemendikbud. (2011). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 24 Tahun 2009 tentang Bendera, Bahasa, dan Lambang Negara, serta Lagu Kebangsaan*. Jakarta: Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa.
- Mahsun. (2019). *Metode Penelitian Bahasa: Tahapan, strategi, metode dan teknik*. Depok: Rajawali Pers.
- Peraturan Presiden (PERPRES) Nomor 63 Tahun 2019. (2019, 30 September). *Perpres No. 63 Tahun 2019 tentang Penggunaan Bahasa Indonesia*. Diakses dari <https://peraturan.bpk.go.id/Details/121661/perpres-no-63-tahun-2019>.
- Keputusan Presiden Republik Indonesia Nomor 57 tahun 1972 tentang Peresmian Berlakunya, Ejaan Bahasa Indonesia yang Disempurnakan. Diakses dari [https://id.wikisource.org/wiki/Berkas:Keputusan Presiden No. 57 tahun 1972.pdf](https://id.wikisource.org/wiki/Berkas:Keputusan_Presiden_No._57_tahun_1972.pdf).
- Kridalaksana, H. (2008). *Kamus Linguistik Edisi Keempat*. Jakarta: Gramedia Pustaka.
- Septriyani, Dwi, dkk. (2024). "Campur Kode Bahasa Daerah terhadap Bahasa Indonesia di SMA Negeri 6 Seluma". Diunduh dari laman <https://ejournal.unib.ac.id/korpus/article/view/36343/15515>. Vol 8 No. 2. <https://doi.org/10.33369/jik.v8i2.2>.

- Lanin, I. (2018). *Xenoglosophilia: Kenapa Harus Ngingris?*
Jakarta: Kompas Gramedia.
- Mahsun. (2019). *Metode Penelitian Bahasa: Tahapan, Strategi, Metode, dan Tekniknya*. Depok: PT Raja Grafindo Persada.
- Permen No. 40 Tahun 2007 Pedoman bagi Kepala Daerah dalam Pelestarian dan Pengembangan Bahasa Negara dan Bahasa Daerah. Diunduh dari <https://badanbahasa.kemendikdasmen.go.id/dokumen-detail/15/12>.
- Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 2 Tahun 2025 tentang Pedoman Pengawasan Penggunaan Bahasa Indonesia. Diakses dari <https://peraturan.bpk.go.id/Details/315669/permendikdasmen-no-2-tahun-2025>.
- Robert dan Karin Sternberg. (2012). *Cognition, Sixth Edition, International Edition*. Canada: Wadsworth, Cengage Learning.
- Setyawati, K. (2022). Ethnography of Communication: The Analysis of Dell Hymes' SPEAKING Model in the Communication among the Infertility: Husband and Wife. *Linguistics Initiative*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.53696/27753719.2131>
- Suryani, A., Rizky M., & Nuryani. (2022). Kontak Bahasa Betawi dan Minangkabau di Komunitas Mahasiswa Minangkabau di Ciputat. *Pena Literasi Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 1-10. Vol 5 No. 2 <https://doi.org/10.24853/pl.5.2.126-135>

IMPROVING EFL STUDENTS' WRITING THROUGH PEER TUTORING

[MENINGKATKAN KETERAMPILAN MENULIS MAHASISWA PEMBELAJAR BAHASA INGGRIS SEBAGAI BAHASA ASING MELALUI TUTORING OLEH TEMAN SEBAYA]

Rentauli Silalahi

Institut Teknologi Del

rentaulisilalahi@gmail.com

Abstract

This study investigates the writing challenges faced by Indonesian EFL students and examines the effectiveness of peer tutoring in enhancing their writing skills. Through a mixed-methods approach, data were collected via open- and closed-ended survey responses and writing assessments' scores to 40 students as tutees, and semi-structured interviews with 4 peer tutors. The findings indicate that students struggle primarily with vocabulary, grammar, sentence structure, and translation. These difficulties are interconnected, as limited vocabulary and grammatical knowledge hinder their ability to construct clear and coherent sentences. The results show that most tutees found peer tutoring beneficial, as it provided a supportive learning environment, personalized guidance, and reduced the pressure of traditional teacher-student interactions. However, some tutees reported minimal or no improvement, which could be attributed to factors

such as lack of engagement or scheduling conflicts. These findings are analyzed through the lens of Vygotsky's Sociocultural Theory, particularly the concepts of the Zone of Proximal Development (ZPD) and scaffolding or assistance. The study highlights how peer tutoring facilitates learning by providing social interaction with more knowledgeable peers, enabling students to progress beyond their current level of competence. These insights suggest that educational institutions should integrate structured peer tutoring programs into EFL writing courses and provide teachers with the necessary training and resources to offer appropriate scaffolding tailored to students' individual challenges. Future research should explore targeted interventions for students with lower engagement and investigate strategies to enhance the effectiveness of peer tutoring in EFL writing instruction.

Keywords: EFL writing challenges, peer tutoring, Vygotsky's Sociocultural Theory, Zone of Proximal Development, scaffolding

Introduction

In today's globalized world, English has become the lingua franca, essential for communication in academic, professional, and social contexts. In an academic environment, such as university, English proficiency plays a crucial role in enabling students to fully engage with coursework, research, and global academic communities. A comprehensive mastery of English encompasses all core skills: listening, speaking, reading, and writing (Zein et al., 2020). However, for university students, writing is particularly crucial, as it is an essential part of academic work. Academic writing is vital for producing research papers, essays, reports, and other scholarly documents all of which contribute significantly to academic success (Bacha, 2002; Marsaulina, 2024; Zein et

al., 2020). However, for English as a Foreign Language (EFL) students, particularly those from Indonesia who may have limited opportunities to use English in their daily lives, mastering writing skills can be especially challenging, primarily due to complex grammatical structures and linguistic differences (Bulqiyah et al., 2021; Famularsih & Helmy, 2020; Suprpto et al., 2022).

English grammar presents significant challenges for Indonesian EFL students in writing, as highlighted by several studies conducted in the Indonesian context. One major area of difficulty is grammatical errors, including issues with subject-verb agreement, verb tense, articles, prepositions, and misformation of parts of speech. These errors, frequently observed in studies by Mubarok and Budiono (2022), Aziz et al. (2020), and Merizawati (2018) reflect struggles with both fundamental grammar rules and more complex structures. Another common issue is organizational and structural errors, which involve problems with sentence fragments, word order, coherence, and cohesion, as noted in Surjowati's (2023). Additionally, lexical and vocabulary-related errors, such as improper word choice, incorrect word forms, and confusion between homophones, were identified in research by Isma et al. (2023) and Mubarok and Budiono (2022).

Moreover, issues related to redundancy and unnecessary words were recognized, particularly in Mubarok and Budiono (2022) and Merizawati's (2018) studies, which hindered clarity and conciseness in students' writing. Other errors, such as spelling mistakes, possessives, and ambiguous communication, were also frequently mentioned, as found in Burhanuddin's (2020) and Isma et al.'s (2023). Beyond linguistic challenges, cognitive and emotional factors have also been identified as influencing students' writing, including psychological barriers and language transfer, as discussed in Bulqiyah et al.'s (2021) and Febriani's (2023) studies. Additionally, teaching and learning factors, such as misconceptions, ineffective teaching methods, and cognitive obstacles in understanding writing conventions, were discussed in studies like Surjowati's (2023) and Bulqiyah et al.'s (2021), emphasizing the need for improved pedagogical approaches.

EFL students often find English grammar challenging to master, as they may not receive sufficient instruction in their English classes to fully grasp grammatical rules or enough opportunities to practice the language in meaningful contexts (Angraeni et al., 2024; Poedjiastutie et al., 2018; Zein et al., 2020). In traditional classroom settings, teachers provide guidance, but the large number of students in a typical class limits the amount of personalized, targeted feedback on writing. This lack of individualized support can lead to students feeling uncertain about their writing abilities, negatively affecting their confidence and progress.

To address this issue, peer tutoring has emerged as an effective and innovative approach. Peer tutoring involves structured interactions in which students help one another, often with more proficient learners guiding those with less experience (Bolich, 2001; Colvin, 2007; Foulkes & Naylor, 2022). The underlying premise is that students learn more effectively through active engagement and collaboration, with peer tutors providing guidance, feedback, and encouragement (Marsely, 2020). In the context of EFL learning, peer tutoring provides students with valuable opportunities to receive personalized attention, refine their writing skills through meaningful practice, and gain insights from their peers. Peer tutors, in turn, benefit from reinforcing their own knowledge (Sullivan & Cleary, 2014).

Research on Peer Tutoring

Research on peer tutoring has been conducted in various countries, including, Oman, Ireland, Malaysia, Mexico, Peru and Indonesia. In Oman, studies by Srivastava and Rashid (2018) and Alrajhi and Aldhafri (2015) found that both tutees and tutors benefited from peer tutoring programs. Srivastava and Rashid (2018) conducted a mixed-methods study using surveys and interviews with 128 tutors and tutees. Their findings revealed that tutees experienced significant improvements in academic performance and stress management related to their studies. Meanwhile, tutors reported increased self-confidence, as teaching reinforced and deepened their own knowledge and skills. The study highlighted that peer tutoring not only supported academic growth

but also contributed to the emotional and social development of both tutors and tutees. Similarly, Alrajhi and Aldhafri (2015) conducted research involving 125 participants from Sultan Qaboos University, utilizing the Students' English Self-Concept Scale (SESCS) and the Tutorial Programs Factors Scale (TPFS) for data collection. Their study found that peer tutoring positively influenced students' self-concept regarding their English language skills, benefiting both tutees and tutors.

Similar to the studies conducted in Oman, Sullivan and Cleary (2014) research in Ireland found that peer tutoring benefits both tutors and tutees by enhancing their understanding and skills, ultimately contributing to a richer learning experience. Sullivan and Cleary (2014) examined the impact of peer tutoring on academic writing and discovered that peer tutors—selected for their strong writing skills and reflective approach—not only improved their own writing abilities but also positively influenced their tutees' progress. This reciprocal process of knowledge sharing fostered a collaborative learning environment, demonstrating that peer tutoring is an effective strategy for promoting academic growth in writing.

However, several studies have focused on how tutees benefit from peer tutoring programs. In Malaysia, Chan et al. (2016) conducted an ethnographic study that identified three key advantages of peer tutoring for tutees. First, by reducing the power distance between tutors and tutees, peer tutoring created a more open and collaborative learning environment, enhancing communication and engagement. Second, it helped build friendships, which increased students' motivation and participation. Lastly, it promoted metacognitive skills by encouraging tutees to reflect on their learning processes, ultimately fostering greater independence and self-regulated learning.

Similar studies in Mexico and Peru have reinforced these findings while emphasizing the importance of tutor supervision and training. In Mexico, Flores et al. (2018) investigated the effectiveness of peer tutoring in improving academic performance among non-English-speaking students. Using a quasi-experimental design, the study involved 213 students divided into experimental and control groups. The experimental

group participated in an 11-week peer tutoring program, where tutors, under the guidance of teachers, engaged students in structured activities such as note-taking, peer feedback, and addressing misunderstandings. The results showed that students who received peer tutoring demonstrated significant academic improvements compared to those in the control group. The study also underscored the need for structured tutor training and systematic program organization to maximize the effectiveness of peer tutoring.

Meanwhile, Pozu-franco and Guevara (2023) examined the impact of peer tutoring on university students in Lima, Peru, focusing on academically at-risk first-year students. Using the Risk Identification Tool (RIT), these students were paired with higher-achieving peers, forming 101 tutoring groups with a total of 458 participants. Unlike informal tutoring approaches, this program provided specialized training for peer tutors, equipping them with strategies to support their tutees in academic content, study techniques, and time management. The findings revealed that peer tutoring significantly improved students' academic performance while also fostering stronger interpersonal relationships and a more collaborative learning culture.

Nevertheless, peer tutoring can be a demanding experience for tutors, as they often face a variety of challenges. In their qualitative study, Chai and Lin (2013) explored these challenges through observations, interviews, and diary entries involving 10 tutors who tutored approximately 50 students in Malaysia. The study revealed several key difficulties faced by the tutors: effectively conveying information, managing the duration of tutoring sessions, handling group dynamics, and maintaining tutees' engagement. Additionally, tutors struggled with keeping tutees motivated and interested throughout the sessions, as well as feeling inadequately prepared to address all the questions or needs of their tutees. These challenges highlight the complexities of peer tutoring and underscore the need for adequate support and training for tutors.

In the Indonesian context, although research on peer tutoring at the university level remains limited, existing studies highlight its effectiveness in enhancing various aspects of language proficiency,

demonstrating its potential as a valuable instructional strategy in higher education. Rahmasari et al. (2024) investigated the impact of integrating peer tutoring with KWL (Know, Want to Know, Learned) charts to improve inferential reading skills among advanced Indonesian EFL students. Using a mixed-method design, the study collected data through observations, pre-tests, post-tests, and close-ended questionnaires. The findings indicated a significant improvement in students' inferential comprehension after implementing peer tutoring alongside KWL charts. Additionally, students reported increased engagement, enthusiasm, and enjoyment in their reading activities, reinforcing the benefits of this combined approach. Increased engagement and comfort to learn English due to having a peer tutoring program are also found in Eliza's (2024) study. Examining 55 students enrolled in English Language Teaching (ELT) programs, Eliza (2024) collected data through questionnaires and interviews, offering insights into the experiences of both tutors and tutees. The findings revealed that peer tutoring significantly improved students' academic performance, as evidenced by higher quiz scores. Tutors also found the experience beneficial, as teaching their peers reinforced their own language skills.

Several studies have explored the role of peer tutoring in grammar learning (Fitroh et al., 2024; Muchyidin, 2015). Muchyidin (2015) conducted an experimental study with control and experimental groups to evaluate the effectiveness of peer tutoring in improving students' understanding and performance in English grammar. The findings showed that students in the experimental group, who received peer tutoring, achieved significantly higher scores than those in the control group, confirming its effectiveness as an instructional strategy. Similarly, Fitroh et al. (2024) conducted a qualitative study that found peer tutoring to be beneficial in enhancing not only grammar skills but also vocabulary, speaking abilities, and overall language fluency. The supportive learning environment created through peer tutoring reduced anxiety, encouraged active participation, and boosted students' confidence in using English. The findings align with those of Rahmasari et al.'s (2024) and Eliza's (2024) studies. However, the study also emphasized the importance of continuous training for peer tutors to

ensure the approach remains effective and beneficial for both tutors and tutees.

Given the positive impacts of peer tutoring on both tutees and tutors, this study aims to evaluate its effectiveness in enhancing writing skills among Indonesian EFL students in non-English major departments. While research on peer tutoring in the Indonesian EFL context is still limited, studies focusing specifically on non-English major students are even rarer. This gap underscores the need for further exploration to better understand the role of peer tutoring in supporting students' academic writing development. This study will investigate the specific writing challenges faced by students and examine how peer tutoring can help address these difficulties. By analyzing both tutees' and tutors' perspectives, the research seeks to provide a comprehensive understanding of how peer tutoring fosters writing improvement. The findings will offer valuable insights into the potential of peer tutoring as an effective strategy for enhancing writing skills in an EFL context. To achieve these objectives, the study will explore the following research questions:

1. What specific aspects of writing do Indonesian EFL students in a non-English major department find most challenging?
2. How do Indonesian EFL students perceive the effectiveness of peer tutoring in improving their writing skills?

Theoretical Framework: Vygotsky's Sociocultural Theory

This study is grounded in Vygotsky's (1978;1986) sociocultural theory, which posits that knowledge is constructed through social interactions and engagement with others. Peer tutoring, as a form of collaborative learning, can be deeply connected to sociocultural theory, where language is recognized as a pivotal element in the learning process. Vygotsky considered language a fundamental tool that allows individuals to interpret and engage with the world, playing a critical role in cognitive development. This perspective emphasizes the cognitive sophistication

of humans compared to other species. Language, for Vygotsky, is a distinct, symbolic tool that not only enables communication but also actively shapes and constructs human thought. He argued that language is the primary medium through which meaning is created and shared. Within peer tutoring, the tutor—acting as a more knowledgeable other—helps students navigate learning through a collaborative process. This interaction allows for the exchange of ideas and the co-construction of understanding, which aligns with Vygotsky's view that social and linguistic interactions are essential for cognitive development.

Social interaction is essential to learning. Through social interactions with peer tutors, who act as more knowledgeable others, students can achieve improved learning outcomes and reach higher levels of understanding, with the tutors offering scaffolding. Scaffolding in this context refers to the support provided by peer tutors, who, equipped with sufficient knowledge, offer tailored guidance to help learners evaluate their current knowledge and progress to the next level. These interactions enable students to move forward within their ZPD—a space where, with assistance, they can complete tasks that would otherwise be beyond their reach (Chaiklin, 2003; Shabani et al., 2014). However, even when students appear to be at similar developmental stages, they may not progress at the same pace or in the same manner. This variation depends on each student's capacity to internalize the assistance provided and to develop within their unique ZPD.

Vygotsky's ZPD theory highlights that, with the guidance of a more knowledgeable other, students are able to perform tasks they cannot do independently, as long as the task is still within their ZPD (1978;1986). If, after receiving support, a student is still unable to complete the task, it suggests that the task is still beyond their current developmental reach. In such cases, the student will require additional assistance, which should be adjusted according to their individual knowledge and current abilities. These learners may eventually be able to perform the task with the right level of support but may need more time or tailored instruction compared to others who already have a higher level of understanding. This differentiation in support highlights the need for personalized

guidance that meets the learner's current level of ability and understanding and helps them gradually progress within their ZPD.

Research Method

This study adopts a mixed-methods approach (Creswell, 2009), combining both quantitative and qualitative data collection techniques, and spans over a three-month period. The primary aim of this study is to assess the effectiveness of a peer-tutoring program in improving students' English writing skills. The data collection process is structured to capture both measurable improvements in writing and the participants' perceptions of the program's impact on their language learning experience. To ensure ethical compliance, all participants provided informed consent before taking part in the study. Confidentiality and anonymity were maintained throughout the research process.

Participants

Data were collected from 40 students enrolled in an English course, all of whom were majoring in Electrical Engineering at a private university in Indonesia. These students served as the tutees for the study. Additionally, semi-structured interviews were conducted with four tutors who had provided tutoring to the students over a three-month period. The tutors are senior students at the university, each having demonstrated exceptional proficiency in English by earning an A grade in their own English course. This high level of academic performance ensures that the tutors possess the necessary linguistic skills to effectively support their tutees throughout the study.

Data collection

The first data collection method involves a survey administered to 40 students. The survey includes both closed-ended and open-ended questions. The closed-ended questions assess students' perceptions of the program's effectiveness in improving their English skills and their perceived competence in English after receiving peer tutoring. The open-ended questions offer students the opportunity to elaborate on their experiences, providing qualitative insights into their struggles with English writing and their opinions on the peer-tutoring program. The second data collection method consists of semi-structured interviews with four student-tutors, each responsible for tutoring 10 students. The purpose of these interviews is to explore the tutors' perspectives on the impact of the peer-tutoring program. Additionally, the interviews examine whether the tutors believe the program has contributed to their own development. The semi-structured format allows for flexibility (Tracy, 2013), ensuring that the tutors' views are fully explored while maintaining focus on the research questions.

Data Analysis

The data collected from students' surveys and tutor interviews were analyzed using both qualitative and quantitative methods. The closed-ended survey responses were analyzed descriptively (Creswell, 2009), to determine the percentages of students' perceptions regarding the effectiveness of the peer-tutoring program in enhancing their writing skills and its overall impact on their English competence. The open-ended questions were analyzed thematically (Braun & Clarke, 2022) to explore students' rationales behind their perceptions and to identify common challenges they face in writing English. Similarly, the tutor interviews were analyzed thematically (Braun & Clarke, 2022) to gain insights into the tutors' perspectives on the effectiveness of the peer-tutoring program. This analysis aimed to uncover the tutors' views on the program's impact on student learning and their own professional growth.

Findings

EFL Students' Perceptions of Writing Challenges in English

The findings from an open-ended survey investigating tutees' challenges in writing sentences in English provide valuable insights into the difficulties they face in the writing process. Their responses highlight four key themes: vocabulary, grammar, sentence structure, and translation.

Vocabulary Challenges

One of the most significant challenges for tutees is mastering vocabulary. Many express frustrations with their limited vocabulary, which impedes their ability to clearly and accurately convey their ideas in English. Common responses highlight how a lack of vocabulary affects both writing fluency and the quality of their work. For instance, Tutee 1 noted, "Because writing sentences requires a lot of vocabulary, and I don't understand much of it, I often end up writing English sentences with many errors." Another Tutee shared, "Because I lack vocabulary, I have difficulty expressing my thoughts" (Tutee 5). This sentiment was echoed by others who expressed frustration with the vast number of words they are unfamiliar with: "Because there is a lot of vocabulary in English that I don't know, it makes it difficult for me to write" (Tutee 14). Additionally, several tutees reported difficulty recalling words when needed, with one tutee stating, "There are some words that are not yet known and difficult to remember... there are words I want to use but fail to remember because I hardly use English" (Student 7).

Grammar Difficulties

The second most common challenge tutees face is grammar, particularly the complexity of English grammar rules and tenses. Many tutees acknowledged their struggles with both general grammar concepts and specific rules. One tutee admitted, "I'm not very good at grammar, like using the correct form of verbs for certain tenses and parts of speech like nouns" (Student 12), while another expressed frustration with the number of rules to master: "too many formulas in English

grammar” (Student 2). The complexity of grammatical structures, especially in sentence construction, was identified as a significant barrier. Several students also pointed to their lack of understanding of tenses as a major issue. For example, Tutee 6 said, “when using the tenses, I am lost,” and Tutee 8 explained his difficulty as stemming from a “lack of understanding of tenses.” Tutee 11 added, “Because when writing in English, we need to remember the correct verb forms for certain tenses, I find it frustrating to write sentences in English”. A common theme across these responses was the overwhelming number of grammar rules they have to manage. As Tutee 4 stated, “because there is so much grammar for writing a sentence, I cannot write in English ... It is too difficult for me to remember all the grammatical rules.” Additionally, tutees highlighted the confusion surrounding verb forms and sentence structures as barriers to effective writing.

Sentence Structure Issues

The tutees pointed out that their struggles with sentence structure were compounded by the need to understand how word order and sentence components function together in English. One Tutee expressed, "In my language, the sentence order is different, and this confuses me when writing in English" (Student 30). This shows that the structural differences between English and tutees' native languages make it harder for them to organize their thoughts coherently in English. The tutees also noted that the need to balance clarity and grammatical correctness adds to their difficulties. Tutee 27 mentioned, "I know what I want to say, but sometimes it's hard to figure out how to arrange the words so it makes sense in English." Additionally, some tutees reported feeling overwhelmed by the complexity of sentence structures in more advanced writing tasks. Some expressed frustration when attempting to write longer, more intricate sentences. Tutee 40 shared, "I struggle with writing complex sentences. I understand the basic sentence structure, but when I try to add more detail, it becomes harder to make it correct."

Translation Difficulties

Many tutees also expressed difficulty with translation, particularly when converting their thoughts from their native language into English. This challenge arises from the need to maintain both the intended meaning and grammatical accuracy during the translation process. One tutee stated, "there are words that are difficult for me to translate" (Tutee 10), highlighting the struggles they face when trying to find equivalent words or expressions in English. Another tutee explained that he often needed to consult an e-dictionary to translate Indonesian words into English, saying, "translating from my language to English is very difficult for me, so I need extra time to find the translation on Google Translate" (Tutee 14). The reliance on translation tools is a clear indicator of tutees' vocabulary limitations in English, which further complicates their writing process. Additionally, some tutees mentioned the pressure they feel when trying to translate sentences or ideas, as they are often unsure whether the translation will capture the exact meaning or be grammatically correct. As one tutee put it, "I worry that what I translate may not sound right in English, so I spend a lot of time making sure it's accurate" (Student 20). This constant back-and-forth between languages creates significant stress and slows down the writing process, ultimately hindering the tutees' ability to produce fluent and coherent English sentences.

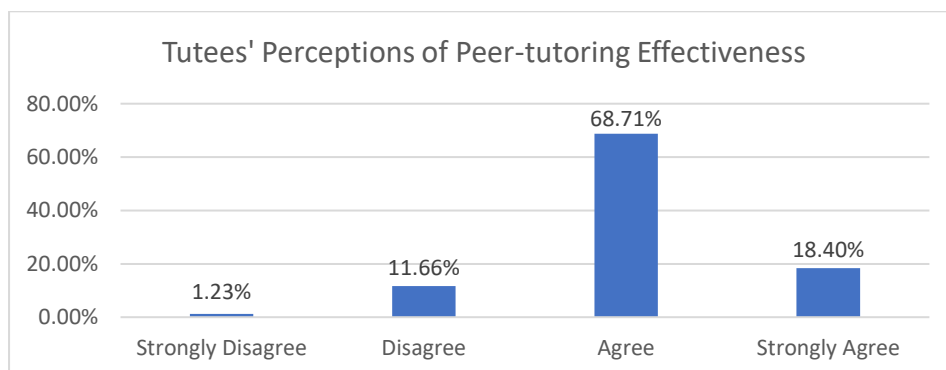
EFL Students' Perceptions of Peer Tutoring in Writing English

The peer tutors played a crucial role in assisting tutees during the three-month tutoring program. Below are the tutees' perspectives from the closed-ended survey on the overall effectiveness of the peer tutoring program.

EFL Students' Perceptions of Peer Tutoring in Enhancing Their Writing Skills

Below are the survey results on students' agreement with the statement that peer tutoring improves their writing skills.

Chart 1. Tutees' Perceptions of Peer-Tutoring Effectiveness

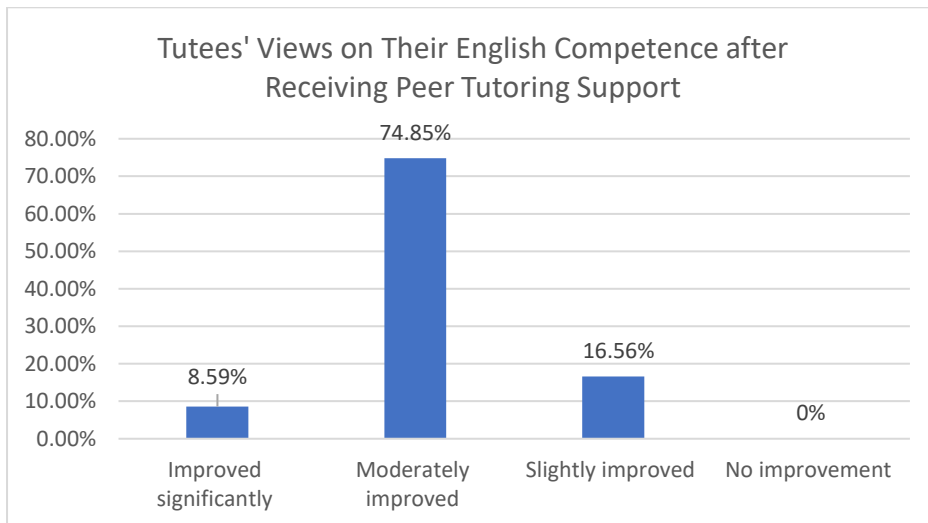


The data shows that the majority of tutees perceive the peer-tutoring program as effective in improving their English skills. A significant 68.71% of tutees agreed with the statement, and 18.40% strongly agreed, indicating that most tutees believe the program positively impacts their language development. However, a smaller portion of tutees expressed less confidence in the program's effectiveness. 11.66% disagreed with the statement, and 1.23% strongly disagreed, suggesting that while the overall sentiment is positive, there is a small minority who do not feel the peer-tutoring program has been beneficial to their English improvement.

EFL Students' Perceptions of Their English Competence after Peer Tutoring

The graph below shows the tutees' self-confidence in their English competence after three months of peer tutoring support.

Chart 2. Tutees' Views on Their English Competence after Peer Tutoring



The results indicate a positive shift in tutees' self-confidence regarding their writing skills after receiving peer tutoring support. A substantial 74.85% of tutees reported that their confidence had moderately improved, showing a noticeable increase in their writing abilities. 16.56% of tutees felt that their confidence had slightly improved, suggesting a modest but positive change. Meanwhile, 8.59% of tutees experienced a significant improvement, indicating a substantial boost in their self-confidence. Remarkably, 0% of tutees reported no improvement, underscoring that all participants benefited to some degree from the peer tutoring sessions.

Students' views on how peer tutoring improved their English skills

The tutees' responses in the open-ended survey highlight their perceptions of how peer tutoring supports their English learning. Many noted that peer tutors explain concepts more slowly and clearly, making lessons easier to understand. Tutee 31 shared, "It's really useful when the peer tutor doesn't rush and is willing to explain things a few times if I don't understand right away. I often struggle with the pace at which my teacher teaches in the classroom." Others appreciated how peer tutors simplified content, making it more accessible and relatable. Tutee 16

stated, "I find it helpful when the peer tutors explain things in a way that makes the material feel more relevant to me and easier to comprehend."

Other tutees highlighted that peer tutoring is enjoyable due to its less formal atmosphere. The relaxed setting makes them feel less pressured than in a traditional classroom, allowing them to ask questions freely and seek clarification without fear of judgment. This fosters a more open and productive learning experience. Tutee 3 shared, "In the peer tutoring sessions, the less formal environment makes it easier for me to ask questions and dive deeper into the material without feeling anxious about making mistakes."

Finally, tutees feel that peer tutoring offers them more personalized attention and extra time to process the content, unlike in regular classes where time is often constrained, and lessons must end when the scheduled period is over. Tutee 17 said, "What I like about peer tutoring is that I get more time to process everything and get the help I need, which is often hard to get in regular classes where we have to stick to the schedule." Similarly, tutee 33 added, "Peer tutoring gives me more one-on-one attention and extra time to really understand the material, which isn't always possible in regular classes where time is limited."

Peer Tutors' Views on Peer Tutoring's Impact on Tutees' Writing Skills

The four tutors believe their support directly contributes to the tutees' enhanced writing abilities. They employ strategies such as explaining complex concepts, providing clear examples, and giving constructive feedback. One tutor shared, "When I tutor, I focus on explaining the concepts in a way that makes sense to each student. I also try to give plenty of examples and offer feedback that's constructive so they can improve. I want them to think independently, so I encourage them to come up with ideas on their own" (Tutor 2). Another tutor added, "I break down concepts, give examples, and provide feedback to help students improve their writing based on their individual needs" (Tutor 3). Nevertheless, one tutor representing some of the tutors raised concerns about tutees who did not fully engage with the tutoring program. One

tutor shared, "Some of my tutees did not really pay attention when I was explaining the material to them, as if what I was saying was not important" (Tutor 4). Some tutors suggested that tutees' disengagement may have stemmed from a perceived lack of tutor expertise or preparedness to effectively support their language learning.

However, some tutors noted that their tutees showed noticeable improvement in their writing skills over time. One tutor said, "I've noticed a huge difference in how my tutees write. At first, they were unsure of themselves, but after a few sessions, I can see their writing is clearer and more organized. They also seem more confident when they write" (Tutor 2). For example, one tutor shared, "There was one tutee who was really demotivated at first—he felt like English was impossible" (Tutor 1). However, through a personalized approach and consistent encouragement, the tutor said, "The tutee started showing more interest in learning and became more confident in his writing" (Tutor 1).

The tutors also emphasized the benefits of working with small groups of tutees (10 tutees per tutor). This allows them to provide more focused attention, ensuring that each tutee's unique challenges and needs are addressed. In return, the tutees feel more supported and make significant strides in their writing skills. One tutor said, "Since I only have a small group of tutees, I can give each one the attention they need. It's not like a big classroom where students might get overlooked. I spend time working on their specific challenges, which really helps them improve their skills" (Tutor 3). Some tutors are happy to help beyond their assigned tasks. As one tutor expressed, "If tutees have assignments like class presentations, the instructor can inform us so that we can help them prepare for a better presentation" (Tutor 2).

Moreover, based on their tutoring experiences, the tutors provided suggestions to the instructor to help improve the tutees' English skills faster. One tutor recommended, "I think the tutees need more practice with listening because they struggle with comprehension. By exposing themselves to more varieties of English, they can become more familiar with different words and sentence structures" (Tutor 1). Another tutor emphasized the importance of writing practice: "I think it would be helpful if the tutees were given a journal-writing assignment. They could

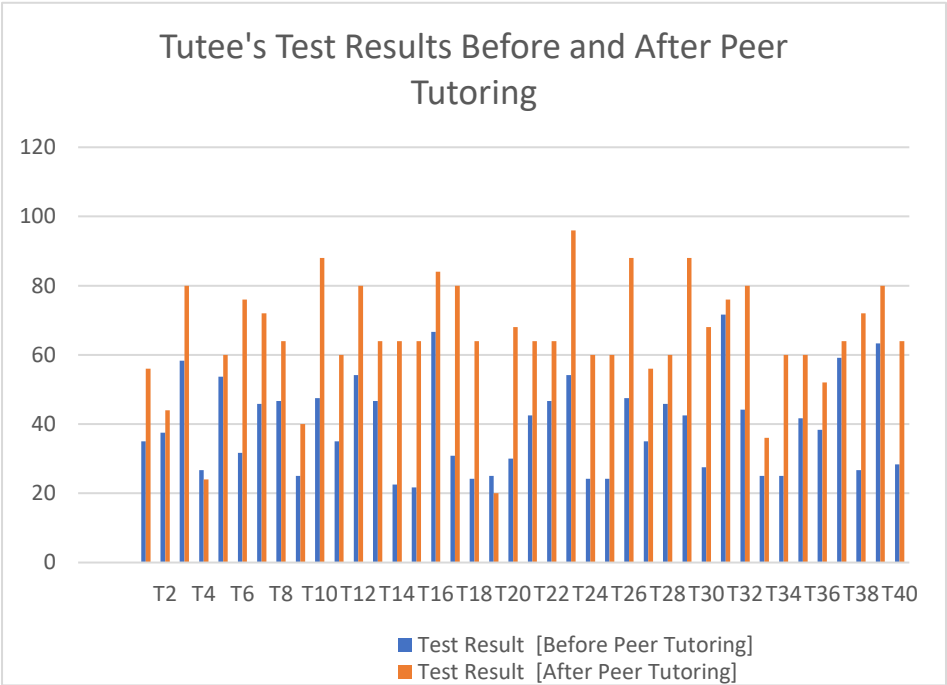
write about their own experiences or their readings. This way, they would have more opportunities to practice English" (Tutor 4).

Despite the positive outcomes, all tutors cited time constraints as a significant challenge. One tutor explained, "Time is definitely a challenge. I would love to spend more time with my tutees, but we all have other commitments—tutees with their other assignments, and tutors with our own coursework. So, I try to make the most of the time I have, even if it's only an hour or two per week" (Tutor 1). Another tutor said, "Recently, I have had several projects in my own classes, making it difficult for me to arrange time to meet my tutees" (Tutor 2). Nevertheless, all tutors express confidence in their English skills, with one saying, "I'm confident in my tutoring ability because I was selected for my strong performance in the English course, which helps me support the tutees effectively" (Tutor 3).

Tutees' Test Scores before and after Peer Tutoring

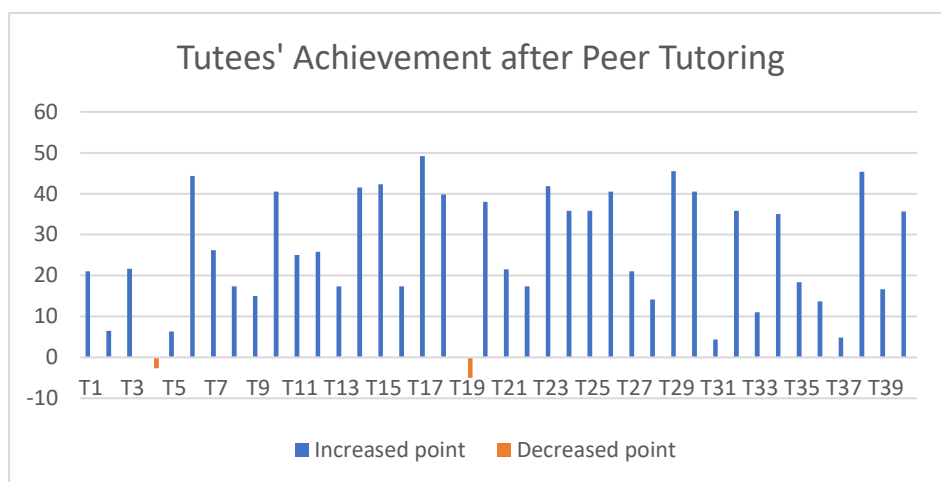
This section presents a comparison of the tutees' writing test scores before and after participating in peer tutoring sessions. The writing test requires them to construct English sentences using different structures. Comparing pre- and post-tutoring scores provides a clearer understanding of the impact of peer tutoring on the tutees' academic performance and writing skills.

Chart 3. Tutees’ Test Results before and after Peer Tutoring



The data reveals that the majority of tutees showed improved performance after receiving peer tutoring, with several achieving significant score increases. Among them, Tutee 17 demonstrated the highest improvement, gaining 49.17 points, followed by Tutee 29 with a 45.50-point increase and Tutee 38 with 45.34 points. Additionally, Tutee 6 and Tutee 15 made considerable progress, improving by 44.34 and 42.34 points, respectively. Several others, including Tutees 10, 14, 23, 26, and 30, also achieved impressive gains of over 40 points, indicating that the peer tutoring program was highly beneficial for 25% of participants.

Chart 4. Tutees' Achievement after Peer Tutoring



Meanwhile, the test scores suggest that tutees with average performance experienced moderate improvement after peer tutoring. Specifically, 17.5% of tutees showed an increase of 30 points, another 17.5% saw an increase of 20 points, and 25% improved by 10 points. However, 12.5% displayed minimal progress or less than 10 points, such as Tutee 2, who improved by only 6.50 points, and Tutee 31, with a 4.34-point increase. Notably, two tutees—Tutee 4 and Tutee 19—experienced score reductions of 2.67 and 5.00 points, respectively. These cases suggest that while the program was generally effective, it may not have been equally beneficial for few tutees.

Discussion

The first research question examines the specific aspects of writing that Indonesian EFL students in non-English majors find most challenging, as identified through open-ended survey responses. Thematic analysis of the survey data reveals that students struggle with four key aspects of writing in English: vocabulary, grammar, sentence structure, and translation. These findings are consistent with previous research on writing challenges in Indonesian higher education (Aziz et al., 2020; Bulqiyah et al., 2021; Febriani, 2022; Isma et al., 2023; Merizawati, 2018; Mubarak & Budiono, 2022; Surjowati, 2023).

A lack of exposure to English and limited practice may contribute to students' difficulties in using the language effectively. In general, Indonesian students rarely use English in their daily lives (Angraeni et al., 2024; Poedjiastutie et al., 2018; Zein et al., 2020). This is largely due to government regulations that restrict the use of English in classrooms, except in English language courses, as well as the designation of English as a foreign language in Indonesia (Indonesian Law, 2003). However, this policy contrasts with the government's efforts to internationalize higher education through initiatives such as partnerships with overseas universities (Sudibyo, 2007a) and the recruitment of international students (Sudibyo, 2007b) and scholars (Sudibyo, 2009). As part of this push for internationalization, English has increasingly become a mandatory language of communication in academic and institutional settings.

The findings indicate a high level of first language (L1) interference in students' English writing. L1 interference is a common issue faced by non-native English speakers (Phuket & Othman, 2015; Rass, 2015), often hindering students' ability to develop their English skills. When students think in their mother tongue while writing in English, it requires extra cognitive effort and time. The challenge is further compounded when they struggle to find direct equivalents for certain words or expressions, leading to awkward, incomplete, or incorrect sentences. Additionally, grammatical structures differ across languages, and direct translation often results in syntactic errors that affect clarity and coherence.

Moreover, English grammar is particularly complex for students. This is understandable, as Indonesian has a simpler grammatical structure; unlike English, it does not require verb variations to indicate tense. In Indonesian, the same verb form is used for present, continuous, past, future, and perfect tenses. A similar issue arises with nouns—Indonesian does not distinguish between singular and plural forms. Instead, plurality is indicated by adding a word before the noun, specifying quantity, such as "one" or "many."

Students' challenges with vocabulary and grammar are deeply interconnected with their difficulties in constructing sentences. The study found that many students struggled to compose sentences in English, particularly when required to follow standard sentence structures. Their difficulties became even more pronounced when attempting to create more complex sentences, such as compound or complex sentences involving multiple clauses. This issue arises because vocabulary, grammar, and sentence structure are interdependent, complicating Indonesian students' ability to write sentences in English, as evidenced in previous studies (Bulqiyah et al., 2021; Famularsih & Helmy, 2020; Suprpto et al., 2022). Limited vocabulary makes it difficult for students to select precise words, often leading them to use incorrect or vague expressions. Additionally, without a strong grasp of grammar, they struggle to arrange words in a way that conveys the intended meaning. For example, incorrect verb tense usage or misplacement of adjectives can distort the meaning of a sentence. Furthermore, sentence structure is governed by grammatical rules, meaning that errors in subject-verb agreement, word order, or the use of conjunctions can disrupt coherence and clarity (Bulqiyah et al., 2021).

The second research question, which examines how Indonesian EFL students perceive the effectiveness of peer tutoring in improving their writing skills, is addressed through an analysis of both open- and closed-ended survey questions. These questions explore students' views on the program's impact on their writing skills and overall English competence. Additionally, a descriptive analysis of students' writing test scores, both before and after participating in the peer tutoring program, provides insight into their progress. To ensure a comprehensive

understanding of the program's effectiveness, these findings are further triangulated with data from semi-structured interviews with the tutors. The quantitative analysis of students' perceptions indicates that most students found peer tutoring highly beneficial for improving their writing skills and overall English competence. This finding aligns not only with studies conducted within Indonesia but also with those from other regions, such as Oman (Alrajhi & Aldhafri, 2015; Srivastava & Rashid, 2018), Mexico (Flores et al., 2018), and Peru (Pozu-franco & Guevara, 2023).

The survey results further indicate that all students experienced at least some improvement in their English skills after participating in the peer tutoring program. Additionally, a thematic analysis of closed-ended survey responses, supported by insights from semi-structured interviews with tutors, reinforced students' overall perception that peer tutoring is an effective method for enhancing their writing skills. These findings are consistent with previous research on the impact of peer tutoring on EFL students across various regions, including Oman (Alrajhi & Aldhafri, 2015; Srivastava & Rashid, 2018), Ireland (Sullivan & Cleary, 2014), Malaysia (Chai & Lin, 2013; Chan et al., 2016), Mexico (Flores et al., 2018), and Peru (Pozu-franco & Guevara, 2023). The findings also align with Vygotsky's Sociocultural Theory (Keenan et al., 2016; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1993; Wertsch & Tulviste, 1992), particularly the concepts of the ZPD and the role of social interaction in learning (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) emphasized that learning is a socially mediated process in which students progress from their current level of competence to a higher level with the guidance of more knowledgeable others.

This study further reveals that Indonesian EFL students face significant challenges in vocabulary, grammar, sentence structure, and translation, which hinder their ability to express their thoughts effectively in English. These difficulties suggest that students are operating within their ZPD, where external assistance is essential to bridging the gap between their current abilities and their potential writing proficiency. Struggling with these linguistic challenges can create moments of crisis in the learning process, where students feel stuck or overwhelmed. However, such crises are pivotal opportunities for cognitive growth

(Hedegaard, 2012; Silalahi, 2019). With the right scaffolding, students can navigate these challenges and gradually internalize the necessary skills and strategies for independent writing. Successfully overcoming these obstacles enables learners to progress within their ZPD (Chaiklin, 2003), leading to greater autonomy and proficiency in writing. During these critical moments, peer tutors serve as more capable others by providing targeted scaffolding in a supportive, interactive learning environment. This scaffolding takes various forms, including detailed explanations with relevant examples to enhance comprehension, constructive feedback on students' writing, and motivational support to help students overcome difficulties and build confidence.

The findings also imply that the EFL classroom environment can feel intimidating for some students. Additionally, classroom instruction must adhere to academic regulations and strict time constraints, limiting the instructor's ability to provide individualized attention and address each student's specific needs. However, with peer tutors, students reported feeling more relaxed and less stressed, as tutors had more time and flexibility to help each student understand the lesson better, provide more examples, and offer individualized feedback. The relaxed, peer-led nature of the program allowed students to engage in meaningful social interactions that enhanced their overall learning experience. This finding aligns with previous studies in Indonesian universities suggesting that peer tutoring fosters a more relaxed learning environment (Eliza, 2024; Fitroh et al., 2024; Rahmasari et al., 2024).

Additionally, both data sources confirmed that students found it easier to understand lessons when explained again by tutors. The peer-tutoring setting appeared to mitigate affective barriers commonly found in traditional teacher-student dynamics, such as anxiety and social inhibition. Within the peer learning environment, tutees experienced reduced stress and anxiety, alongside increased motivation and confidence. This was largely due to the emotional safety and empathy fostered by tutors, whose presence contributed to a more relaxed, peer-oriented atmosphere. These findings align with those of Chan et al. (2016) in Malaysia, who emphasized the role of emotional comfort and peer rapport in promoting student engagement and improving learning

outcomes. Finally, the analysis confirmed that the program facilitated personalized learning, as tutors were more flexible in addressing students' needs. Tutors were willing to provide additional support and adjust their approach based on individual requirements, such as helping students prepare for tasks like presentations. These findings align with Vygotsky's (1978) idea that learning is socially constructed and that interaction with more capable peers facilitates cognitive development in a collaborative learning environment.

However, approximately 12% of the students held a contrary opinion, as they did not express strong confidence in their progress in English writing skills. This finding is reflected by their test results after the peer-tutoring program, which showed that 12.5% of the students demonstrated minimal progress, with an increase of less than 10 points. This aligns with Vygotsky's theory of the ZPD, which suggests that each learner has a unique ZPD (Vygotsky, 1978). As a result, even with similar scaffolding, not all students progress at the same pace. Their learning outcomes depend on various factors, including their prior knowledge, motivation, the quality of support received, and their current developmental level, which influences how effectively they can internalize new skills and knowledge.

Further analysis from the semi-structured interviews provides deeper insight into this trend. Some tutors observed that certain students appeared uninterested in the peer-tutoring program. This lack of engagement may have contributed to their perception that the program was ineffective, reinforcing their disinterest and potentially impacting their learning outcomes. Additionally, scheduling conflicts between students and tutors due to time constraints may have further hindered participation. These findings align with the study by Chai and Lin (2013) in Malaysia, suggesting that such difficulties could have psychologically affected students' motivation to attend tutoring sessions, particularly if they felt pressured to meet with tutors despite their already busy schedules. The variation in students' perceptions of peer tutoring highlights the need to consider individual differences in engagement and responsiveness to social learning. Some students, especially those who showed minimal progress, may have required additional structured

guidance or motivation to fully benefit from the program. This suggests that while peer interaction is beneficial, the effectiveness of scaffolding depends on multiple factors, including students' willingness to participate, their initial proficiency, and the quality of tutor-student interactions. Since tutors are not as qualified as instructors, they need to receive proper training and supervision, as recommended by Chan et al. (2016) and Chai and Lin (2013).

Conclusion

This study highlights the key writing challenges faced by Indonesian EFL students, particularly in vocabulary, grammar, sentence structure, and translation. These issues are interconnected, as limited vocabulary and grammatical understanding hinder clarity and coherence. Many students also struggle with translating thoughts from their mother tongue, leading to syntactic errors. Encouraging direct thinking in English through structured practice and increased exposure can help build fluency and confidence. Regarding peer tutoring, most students found peer tutoring beneficial, highlighting its supportive environment, collaborative learning with peer tutors, individualized feedback, and reduced anxiety compared to traditional classroom settings. This aligns with Vygotsky's Sociocultural Theory, which emphasizes the role of social interaction in learning. Through peer tutoring, students operate within their ZPD, receiving guidance from more capable peers to advance beyond their current level of competence.

However, a small number of students reported minimal improvement due to factors such as engagement levels and scheduling conflicts. These variations highlight the need for further investigation into how individual differences affect responsiveness to peer tutoring. A crucial factor in writing proficiency is the ability to think in the target language, enabling students to construct sentences more naturally. Regular engagement in reading, writing, and speaking activities, along with structured exercises like paraphrasing and summarizing, can facilitate this transition.

This study did not fully investigate why some students found peer tutoring less effective. Future research should include follow-up interviews using purposive sampling to better understand their experiences. Additionally, refining peer tutoring by integrating teacher-led scaffolding could enhance its effectiveness. The study is also limited by its small sample of students and tutors and the exclusion of instructors. Future research should include a larger, more diverse participants and incorporate instructor perspectives for a more comprehensive understanding of peer tutoring in EFL contexts.

Finally, educational institutions may consider embedding structured peer tutoring programs into EFL writing courses. To maximize impact, teachers should be trained to provide appropriate scaffolding. A well-structured tutoring system, combined with targeted instructional strategies, can create an inclusive learning environment that enhances students' writing proficiency and overall English competence.

REFERENCES

- Alrajhi, M. N., & Aldhafri, S. S. (2015). Peer tutoring effects on omani students' english self-concept. *International Education Studies*, 8(6), 184–193. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n6p184>
- Angraeni, L., Rosmiaty, Chuzaimah, Yuriatson, & Nur, S. R. (2024). Navigating barriers to english proficiency: a qualitative descriptive study among university students in Indonesia. *Jurnal Bahasa, Sastra Dan Budaya Tamaddun Life*, 23(2), 449–463. <https://jurnal.fs.umi.ac.id/index.php/tamaddun-life/article/view/843/535>
- Aziz, Z. A., Fitriani, S. S., & Amalina, Z. (2020). Linguistic errors made by Islamic university EFL students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 733–745. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23224>
- Bacha, N. N. (2002). Developing learners ' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education*, 16(3), 161–177. <https://doi.org/10.1080/09500780208666826>

- Bolich, B. J. (2001). Peer tutoring and social behaviors: A review. *International Journal of Special Education*, 16(2), 1–9.
https://www.researchgate.net/publication/289455245_Peer_tutoring_and_social_behaviors_A_review
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bulqiyah, S., Mahbub, M. A., & Nugraheni, D. A. (2021). Investigating writing difficulties in essay writing: Tertiary students' perspectives. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(1), 61–73.
<https://doi.org/10.12928/eltej.v4i1.2371>
- Burhanuddin, A. (2020). Error analysis of English sentences written by Indonesian college students. *Jurnal Ilmiah Lingua Idea*, 11(1), 30–43. <https://doi.org/10.20884/1.jli.2020.11.1.2154>
- Chai, M. S., & Lin, S. F. (2013). Perceptions of ESL student tutors on challenges faced in peer tutoring. *Educational Journal*, 2(4), 127–131. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20130204.14>
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in vygotsky's analysis of learning and instruction. In S. M. (eds) Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., and Miller (Ed.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39–64). Cambridge University Press (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004>
- Chan, N. N., Phan, C. W., Salihan, A., & Dipolog-Ubanan, G. F. (2016). Peer assisted learning in higher education: Roles, perceptions and efficacy. *Social Sciences & Humanities*, 24(4), 1817–1828.
<http://eprints.sunway.edu.my/569/1/Chan%20Nee%20Nee%20Peer%20Assisted%20.pdf>
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 165–181.
<https://doi.org/10.1080/13611260601086345>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications Ltd.
- Eliza, T. (2024). Enhancing learning outcomes through peer tutoring in ELT at STIFI BP Palembang. *Journal of Education Research*, 5(4), 5752–5761. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1212>

- Famularsih, S., & Helmy, M. I. (2020). A comparative study of sentence building in writing ability among students in Indonesia. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 8(2), 89–101.
<https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i1.1682>
- Febriani, T. N. (2022). "Writing is challenging": factors contributing to undergraduate students' difficulties in writing English essays. *Erudita: Journal of English Language Teaching*, 2(1), 83–93.
<http://dx.doi.org/10.28918/erudita.v2i1.5441>
- Fitroh, N., Khumaira, A. N., Maulana, F., & Najicha, A. F. (2024). Peer tutor method as a solution to improve English language skills of UIN Walisongo Semarang students. *Educational Insights*, 2(1), 37–48.
<https://eduinsights.id/index.php/eduinsights/article/download/32/23/190>
- Flores, D. I. G. F., Ibarra, M. E. U. I., & Treviño, M. G. V. (2018). Peer tutoring as an improvement strategy for school exploitation. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 953–961.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.953>
- Foulkes, D., & Naylor, S. (2022). Exploring peer tutoring from the peer tutor's perspective. *Radiography*, 28(3), 793–797.
<https://doi.org/10.1016/j.radi.2022.02.007>
- Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560>
- Isma, A., Rasmin, L. O., & Samsudin. (2023). Decoding the challenges: A study of english writing errors among EFL students. *GLENS: Global English Insights Journal*, 1(1), 1–9.
<https://doi.org/10.61220/glens.v1i1.2023a1>
- Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An Introduction to Child Development* (3rd editio). London: SAGE Publications Ltd.
- Law, I. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
https://pmpk.kemdikbud.go.id/assets/docs/UU_2003_No_20_-_Sistem_Pendidikan_Nasional.pdf

- Marsaulina, R. M. (2024). Eclectic approach to improve software engineering students' research article writing performance. *Bulletin of Science Education*, 4(2).
- Marsely, M. (2020). Peer tutoring as one best practice for accounting learning in vocational. *Journal of Accounting and Business Education*, 5(1), 25–37. <http://dx.doi.org/10.26675/jabe.v5i1.12634>
- Merizawati, H. (2018). An error analysis in paper presentations: A case study of Indonesian EFL learners. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4(2), 71–103. <https://ejournal.uinfasbengkulu.ac.id/index.php/linguists/article/view/1666>
- Mubarok, Y., & Budiono, T. (2022). An error analysis on EFL students' writing. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 9(2), 187–203. <https://doi.org/10.22373/ej.v9i2.11386>
- Muchyidin, M. S. (2015). The effectiveness of peer tutoring in teaching and learning English grammar on the students' achievement. *Jurnal Cendikia*, 13(3), 25–32.
- Phuket, P. R. N., & Othman, N. B. (2015). Understanding EFL students' errors in writing. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 99–106. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/27322>
- Poedjiastutie, D., Akhyar, F., Hidayati, D., & Gasmi, F. N. (2018). Does curriculum help students to develop their english competence? a case in Indonesia. *Arab World English Journal*, 9(2), 175–185. <http://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.12>
- Pozu-franco, J., & Guevara, L. M. (2023). Strengthening of learning skills supported by peer tutors. *V Congreso En Docencia En Educación Superior Codes y I Congreso Latinoamericano y Del Caribe de Innovación En Investigación En Educación Superior LatinoTI La Serena*, 8–11. <https://doi.org/10.15443/codes2031>
- Rahmasari, B. S., Munir, A., & Nugroho, H. A. (2024). The role of peer tutoring integrated with KWL charts in the development of students' inferential skills. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2335810>
- Rass, R. A. (2015). Challenges face Arab students in writing well-developed paragraphs in English. *English Language Teaching*, 8(10),

49–59. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p49>

Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2014). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, 3(4), 237–248.

<https://doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>

Silalahi, R. M. (2019). Understanding Vygotsky's zone of proximal development for learning. *POLYGLOT*, 15(2), 169–186.

<https://doi.org/dx.doi.org/10.19166/pji.v15i2.1544>

Srivastava, R., & Rashid, M. (2018). Who is at edge – tutors or tutees? Academic, social and emotional elevation through peer tutoring. *Arab World English Journal*, 64–77.

<https://dx.doi.org/10.24093/awej/MEC1.5>

Sudibyo, B. (2007a). *Peraturan menteri pendidikan nasional Republik Indonesia nomor 25 tahun 2007 tentang persyaratan dan prosedur bagi warga negara asing untuk menjadi mahasiswa pada perguruan tinggi di Indonesia (Minister of National Education Regulation of the Republic of Indonesia)*. Biro Hukum dan Organisasi Departemen Pendidikan Nasional (Nasional-Legal and Organizational Bureau of the Ministry of National Education).

<http://luk.staff.ugm.ac.id/atur/Permen25-2007.pdf>

Sudibyo, B. (2007b). *Peraturan menteri pendidikan nasional Republik Indonesia nomor 26 Tahun 2007 tentang kerja sama perguruan tinggi di Indonesia dengan perguruan tinggi atau lembaga lain di luar negeri (Minister of National Education Regulation of the Republic of Indonesia)*. Biro Hukum dan Organisasi Departemen Pendidikan Nasional (Legal and Organizational Bureau of the Ministry of National Education).

<http://luk.staff.ugm.ac.id/atur/Permen26-2007.pdf>

Sudibyo, B. (2009). *Peraturan menteri pendidikan nasional nomor 66 tahun 2009 tentang pemberian izin pendidik dan tenaga kependidikan asing satuan pendidikan formal dan nonformal di Indonesia (Minister of National Education Regulation Number 66 of 2009 concerning the Grantin)*. Biro Hukum dan Organisasi Departemen Pendidikan Nasional (Nasional-Legal and Organizational Bureau of the Ministry of National Education).

<http://luk.staff.ugm.ac.id/atur/Permen66-2009.pdf>

- Sullivan, Í. O., & Cleary, L. (2014). Peer-tutoring in academic writing: infectious nature of engagement. *Journal of Academic Writing*, 4(1), 52–65. <https://doi.org/10.18552/joaw.v4i1.72>
- Suprpto, M. A., Anditasari, A. W., Sitompul, S. K., & Setyowati, L. (2022). Undergraduate students' perceptions towards the process of writing. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 7(1), 2503–1848. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v7i1.765>
- Surjowati, R. (2023). Error analysis on students' essay writing: A case study. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 11(1), 252–269. <https://doi.org/10.22373/ej.v11i1.15009>
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating Impact*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (E. Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Scribner, Sylvia; Souberman (ed.)). Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press.
http://www.amazon.co.jp/Thought-Language-Alex-Kozulin/dp/026251771X/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1393557149&sr=8-2&keywords=thought+and+language
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548–557. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.4.548>
- Zein, S., Sukyadi, D., Hamied, F. A., & Lengkanawati, N. S. (2020). English language education in Indonesia : A review of research (2011 – 2019). *Language Teaching*, 53(4), 491–523.
<https://doi.org/10.1017/S0261444820000208>

PENGARUH PENERAPAN ANDRAGOGI, *SELF-REGULATED LEARNING*, DAN LITERASI MEMBACA TERHADAP PEMANFAATAN *BLENDED LEARNING* BERBASIS LMS PADA CALON GURU PENGGERAK REGULER DI PROVINSI NTT

[*THE EFFECT OF ANDRAGOGY APPLICATION, SELF-REGULATED LEARNING, AND READING LITERACY TO THE USE OF LMS- BASED BLENDED LEARNING ON CALON GURU PENGGERAK REGULAR OF THE NINTH BATCH IN NTT PROVINCE*]

Sipromia Dethan¹, Pujiyanto Yugopuspito²

¹KetongBaca²Universitas Pelita Harapan

sipromia.dethan@gmail.com, yugopuspito@uph.edu

Abstract

Research on the utilization of LMS-based blended learning and the implementation of andragogy in the Program Pendidikan Guru Penggerak (PPGP) program for Calon Guru Penggerak (CGP) remains limited, particularly in East Nusa Tenggara (NTT) Province. As of 2023, this program has graduated eight cohorts of Guru Penggerak. However, the failure rate has increased over the last three cohorts. This study aims to analyze the influence of andragogy implementation, self-regulated learning (SRL), and reading literacy on the utilization of LMS-based blended learning among the ninth cohort of regular CGP

in NTT Province. This research involved 152 respondents from 13 districts and one municipality in NTT. The findings indicate that for the ninth cohort of regular CGP in NTT Province: (1) andragogy implementation significantly influences the utilization of LMS-based blended learning; (2) SRL does not have a significant effect on the utilization of LMS-based blended learning; (3) reading literacy has a significant effect on the utilization of LMS-based blended learning; and (4) collectively, andragogy implementation, SRL, and reading literacy influence the utilization of LMS-based blended learning.

Keywords: *Application of andragogy; self-regulated learning; reading literacy; blended learning*

Abstrak

Penelitian mengenai pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS serta implementasi andragogi dalam Program Pendidikan Guru Penggerak (PPGP) bagi Calon Guru Penggerak (CGP) masih sangat terbatas, terutama di Provinsi Nusa Tenggara Timur (NTT). Hingga tahun 2023, program ini telah meluluskan delapan angkatan guru penggerak. Namun, dalam tiga angkatan terakhir, tingkat ketidakiakutan mengalami peningkatan. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengaruh penerapan andragogi, *Self-Regulated Learning* (SRL), dan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT. Penelitian ini melibatkan 152 responden yang tersebar di 13 kabupaten dan satu kotamadya di Provinsi NTT. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT: (1) penerapan andragogi berpengaruh terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS; (2) SRL tidak berpengaruh signifikan terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS; (3) literasi membaca berpengaruh terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS; dan (4) secara simultan, penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca berpengaruh terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS.

Kata Kunci: penerapan andragogi; *self-regulated learning*; literasi membaca; *blended learning*

Pendahuluan

Perkembangan Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) dewasa ini berlangsung sangat pesat dan telah merambah berbagai aspek kehidupan manusia, termasuk dalam pendidikan. Hal ini ditandai dengan adanya kemudahan dalam mengakses informasi dan melakukan komunikasi tanpa batasan jarak, ruang, maupun waktu. Salah satu implementasi teknologi tersebut adalah penggunaan sistem manajemen pembelajaran atau *Learning Management System* (LMS), yang berfungsi untuk mendukung pelaksanaan pembelajaran secara optimal. LMS berbasis *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) memberikan fasilitas bagi pendidik maupun kepada guru yang mengikuti program pengembangan profesional untuk memantau aktivitas belajarnya serta mengakses materi ajar secara fleksibel, khususnya dalam situasi yang tidak memungkinkan dilaksanakannya pembelajaran tatap muka (Dewi et al., 2023). Bahkan dalam kondisi yang tidak memungkinkan dilaksanakannya pembelajaran secara langsung, LMS Moodle dapat dimanfaatkan untuk menyampaikan materi, latihan, dan tugas kepada pembelajar yang kemudian dapat diakses dan diselesaikan secara mandiri.

Blended Learning yang memanfaatkan LMS adalah strategi pembelajaran yang menggabungkan sesi tatap muka dengan aktivitas belajar secara daring dalam satu kesatuan yang terintegrasi. Model Pendekatan ini bertujuan untuk menciptakan pengalaman belajar yang holistik dan bervariasi, sehingga mampu menjawab tantangan pembelajaran di era digital yang menuntut fleksibilitas dan aksesibilitas dalam proses belajar mengajar (Nurlely, 2023). Model ini terdiri dari beberapa komponen utama, yaitu pembelajaran tatap muka, pembelajaran daring, serta kolaborasi antara keduanya. Pembelajaran daring dapat dilaksanakan melalui pertemuan sinkron, pembelajaran mandiri, maupun kolaboratif. Komponen pembelajaran mandiri memberikan kesempatan kepada pembelajar untuk mengakses materi dan menyelesaikan tugas secara mandiri, sementara pembelajaran kolaboratif mengacu pada kegiatan berbasis proyek yang dilakukan secara berkelompok. Secara keseluruhan, model *blended learning*

berbasis LMS Moodle menawarkan fleksibilitas dalam proses pembelajaran dan mendukung siapapun yang ingin belajar tanpa dibatasi oleh jarak, ruang, dan waktu.

Sejak tahun 2020, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) telah menerapkan *blended learning* berbasis LMS Moodle dalam Program Pendidikan Guru Penggerak (PPGP) untuk meningkatkan kualitas guru di Indonesia (Sekretariat GTK, 2020). PPGP menerapkan *blended learning* kepada Calon Guru Penggerak (CGP) selama enam bulan, dengan desain pembelajaran yaitu 70% waktu untuk pembelajaran di tempat kerja, 20% untuk pembelajaran kolaboratif, dan 10% untuk pelatihan formal yang dipandu oleh fasilitator. Desain ini menekankan strategi dan keterampilan guru dalam memanfaatkan *blended learning* untuk menunjang pembelajaran berbasis andragogi. PPGP telah menghasilkan delapan angkatan per akhir tahun 2023.

Berdasarkan delapan angkatan yang telah dihasilkan tersebut ditemukan bahwa terdapat peningkatan persentase ketidaklulusan Calon Guru Penggerak (CGP) reguler di Provinsi Nusa Tenggara Timur (NTT) selama tiga angkatan terakhir, sebagaimana pada Gambar 1. Berdasarkan data yang diperoleh, jumlah CGP reguler angkatan keenam yang mengikuti PPGP mencapai 130 orang dari tiga kabupaten/kota di Provinsi NTT (Praptono, 2022), dengan 2 orang (1,5%) dinyatakan tidak lulus (Suryani, 2023). Pada angkatan ketujuh, jumlah peserta meningkat menjadi 407 orang yang berasal dari 11 kabupaten/kota (Praptono, 2022), dan sebanyak 9 orang (2,2%) tidak lulus PPGP (Suryani, 2023). Artinya ada kenaikan persentase ketidaklulusan sebesar 0,7% dibandingkan angkatan sebelumnya. Peningkatan lebih lanjut terjadi pada angkatan kedelapan, di mana dari 379 peserta PPGP (Kasmayadi, 2023), sebanyak 13 orang (3,4%) dinyatakan tidak lulus (Suryani, 2023), yang berarti terjadi kenaikan 1,2% dibandingkan angkatan ketujuh. Temuan ini menunjukkan bahwa perlunya penelitian lebih lanjut terkait pemanfaatan *blended learning* berbasis Moodle khususnya di NTT untuk memahami faktor-faktor yang memengaruhi keberhasilan CGP tersebut.



Gambar 1. Statistik CGP reguler

Provinsi NTT memiliki luas 46.446,64 km² dengan 609 pulau bernama (Kode pos 2023 seluruh Indonesia, 2023). Dengan kondisi geografis yang luas dan terpencil, pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS dalam PPGP menjadi sangat penting untuk menjangkau guru di berbagai wilayah, baik di kota maupun daerah terpencil, guna meningkatkan kualitas mengajar mereka. NTT menghadapi berbagai tantangan dalam pendidikan, seperti keterbatasan akses ke pelatihan, sulitnya menjangkau daerah pelosok, serta minimnya jumlah pengajar. Ashifa (2023) mengidentifikasi empat masalah utama, yaitu sulitnya akses pendidikan di wilayah terpencil, kondisi geografis yang menantang, kurangnya infrastruktur, serta terbatasnya tenaga pengajar. Guru yang berada di wilayah NTT yang belum memiliki jaringan telepon dan internet yang memadai harus mencari lokasi dengan akses lebih baik untuk mengikuti PPGP. Dalam konteks tersebut, *blended learning* menjadi alternatif strategis untuk mendukung peningkatan profesionalisme guru, termasuk bagi mereka yang berada di wilayah dengan keterbatasan akses internet dan harus berpindah lokasi untuk memperoleh jaringan yang memadai. Oleh karena itu, penting untuk menganalisis berbagai faktor yang mendukung pemanfaatan *blended learning* oleh CGP di Provinsi NTT, agar implementasinya dapat berjalan efektif dan sesuai dengan tantangan geografis serta infrastruktur yang ada.

Adanya kesenjangan tersebut menjadi dasar bagi peneliti untuk melakukan kajian lebih mendalam melalui sebuah penelitian dengan empat tujuan penelitian ini ada empat yaitu: Pada penelitian ini terdiri dari empat rumusan masalah penelitian yaitu: (1) Apakah ada pengaruh penerapan andragogi terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT? (2) Apakah ada pengaruh SRL terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT? (3) Apakah

ada pengaruh literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan Provinsi NTT? Dan (4) Apakah ada pengaruh penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT? Hasil wawancara juga diketahui bahwa belum ada penelitian yang menganalisis pengaruh penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca secara parsial maupun simultan terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler di Provinsi NTT. Temuan dalam penelitian ini diharapkan dapat menjadi masukan bagi wadah yang mengelolah PPGP di Provinsi NTT untuk mempertahankan, menyesuaikan, atau mengoptimalkan faktor-faktor yang mendukung pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler di NTT.

***Blended Learning* Berbasis LMS**

Blended learning merupakan model pembelajaran gabungan yang memadukan metode pembelajaran tradisional secara langsung dengan pembelajaran berbasis daring (Anggraeni et al., 2022; Putri et al., 2021). Pembelajaran online, pembelajaran tatap muka, dan pembelajaran mandiri merupakan tiga elemen penting pada model pembelajaran tersebut. Pembelajaran daring terbagi menjadi *synchronous*, yaitu sesi langsung baik luring maupun daring, dan *asynchronous*, yaitu belajar mandiri dan kolaboratif (Ulfa et al., 2023). *Asynchronous* mandiri memungkinkan individu mengakses materi pada LMS sesuai waktu dan tempat yang mendukung, sedangkan *asynchronous* kolaboratif melibatkan interaksi dalam kelompok untuk menyelesaikan tugas berbasis proyek. Jadi, dapat disimpulkan bahwa pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS adalah penggunaan LMS sebagai basis untuk mendukung penerapan model pembelajaran campuran antara pembelajaran tatap muka dan pembelajaran online yang didalamnya terdapat pembelajaran tatap muka dan pembelajaran online dengan komponen: *synchronous* (luring dan daring) serta *asynchronous* (asinkron mandiri dan asinkron kolaborasi).

Kualitas *blended learning* dapat diukur dengan berbagai indikator, menurut Macdonald (2008) dalam Wijoyo et al., (2020) seperti afektif, dialog, fokus, reflektif, ketepatan waktu, relevansi, fleksibilitas, dan aksesibilitas. Jayanti et al., (2023) mengemukakan tujuh indikator *blended learning* berbasis LMS, termasuk pembelajaran berbasis

internet, komunikasi *synchronous* dan *asynchronous*, kolaborasi, kemandirian belajar, pengemasan materi, dan pengukuran hasil belajar. Sementara itu, Gaftandzhieva et al., (2023) menetapkan empat area evaluasi *blended learning* berbasis LMS dari sudut pandang siswa, yaitu: isi dan desain kursus, organisasi dan pelaksanaan, komunikasi dan dukungan, serta evaluasi. Jadi, dapat disimpulkan bahwa indikator pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS, yaitu: pembelajaran berbasis LMS, komunikasi *synchronous* dan *asynchronous*, kolaborasi dan kemandirian belajar, serta pengelolaan dan evaluasi pembelajaran.

Penerapan Andragogi

CGP di Provinsi NTT berusia di atas 17 tahun sehingga pengembangan profesionalisme menggunakan penerapan andragogi. Andragogi menekankan bahwa orang dewasa memiliki peran utama dalam proses pembelajaran, dengan prinsip utama seperti relevansi, kemandirian, dan pengalaman. Ada empat komponen penting dalam andragogi, yaitu pengalaman sebelumnya, kemandirian, orientasi pada pemecahan masalah, dan motivasi intrinsik (Dewi & Setiawati, 2023). Pengalaman sebelumnya dapat memungkinkan CGP untuk saling berbagi dan belajar dari satu sama lain, sementara kemandirian belajar sangat berkaitan dengan motivasi intrinsik yakni memberikan kesempatan kepada guru untuk merancang, mengelola, dan mengevaluasi proses pembelajaran yang dilakukan. Motivasi intrinsik dapat mendorong CGP untuk memahami pentingnya PPGP dalam meningkatkan profesionalisme mereka sebagai pendidik. Dengan demikian, pendekatan andragogi berpotensi menjadi elemen strategis dalam mendukung optimalisasi *blended learning* berbasis LMS bagi CGP reguler di Provinsi NTT, karena menitikberatkan pada pengalaman belajar, kemandirian dalam mengelola proses pembelajaran, serta dorongan motivasi intrinsik peserta didik dewasa.

Penerapan andragogi merupakan pendekatan untuk pendidikan orang dewasa yang mencakup empat komponen utama, yaitu: desain pembelajaran berbasis kebutuhan, fasilitasi diskusi dan keterlibatan aktif, fokus pada situasi nyata, serta menekankan proses belajar dan evaluasi diri (Dewi & Setiawati, 2023; Kurniati et al., 2022; Lestari, 2021). Prinsip andragogi relevan dalam pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS karena keduanya mendukung pembelajaran fleksibel, partisipatif, dan berorientasi

kebutuhan. *Blended learning* menggabungkan pembelajaran daring dan luring, memenuhi kebutuhan pembelajar dewasa akan sumber belajar fleksibel dan interaktif. LMS menyediakan ruang diskusi aktif, berbagi pengalaman, dan kolaborasi, dengan fokus pada situasi nyata yang memudahkan penerapan teori ke praktik, sementara evaluasi mandiri mendukung pengembangan profesionalisme. Dengan demikian, andragogi dapat memperkuat efektivitas *blended learning* berbasis LMS.

Self-Regulated Learning

Kesadaran akan pentingnya pembelajaran mendorong individu untuk aktif merencanakan, melaksanakan, mengevaluasi, dan memperbaiki proses belajar yang dilakukan. SRL mendukung pembelajaran mandiri dengan menilai dan mengevaluasi proses belajar guna menghasilkan perubahan sikap yang positif (Cahyanto & Afifulloh, 2021). Pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS membutuhkan SRL untuk membantu individu mengatur waktu, materi, dan tugas secara mandiri serta bertanggung jawab. Misalnya, individu mengakses materi dalam LMS, mempelajarinya, mencari referensi tambahan, dan menyelesaikan tugas tepat waktu.

SRL didesain untuk memungkinkan pelajar secara mandiri mengelola proses pembelajaran yang mereka jalani (Tadanugi, 2021). Selain itu, SRL juga dipahami sebagai strategi pembelajaran yang mendorong pembelajar untuk terlibat aktif dalam menilai dan mengevaluasi diri sendiri guna menghasilkan perubahan sikap yang positif (Cahyanto & Afifulloh, 2021). Lebih lanjut, SRL mencakup kombinasi keterampilan, seperti perencanaan, pemantauan, dan evaluasi, serta kemauan untuk mengembangkan diri yang muncul dari kesadaran terhadap kelebihan dan kekurangan yang dimiliki (Santosa, 2021). Jadi, SRL dapat mendukung CGP untuk aktif mengelola, menilai, dan meningkatkan pembelajaran melalui perencanaan, pelaksanaan, pengawasan, dan evaluasi.

Tadanugi (2021) berpendapat bahwa SRL memiliki tiga karakteristik yang dapat diukur, yaitu: kemandirian untuk memahami materi pembelajaran yang disajikan, mendiskusikan kesulitan yang dialami selama belajar mandiri, serta mencari dan menggunakan referensi lain untuk menunjangnya dalam memahami materi pembelajaran. Menurut Pratiwi (2022), terdapat enam indikator SRL, yaitu: perencanaan strategi, pemantauan mandiri, evaluasi, refleksi,

daya juang, dan ketekunan. Menurut Cahyanto dan Afifulloh (2021) ada 10 indikator untuk mengukur SRL, yaitu: penilaian diri, pengorganisasian dan transformasi, penetapan tujuan dan perencanaan, pencarian informasi, penggunaan catatan dan pemantauan, penyusunan lingkungan, respon pribadi, pengulangan dan menghafal, mencari bantuan sosial, dan *review*. Jadi, disimpulkan bahwa indikator SRL, yaitu: perencanaan pembelajaran, pemantauan kemajuan belajar, evaluasi diri, serta refleksi dan perbaikan.

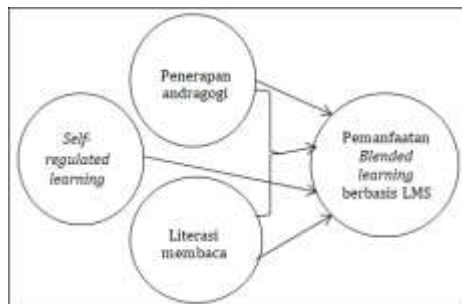
Literasi Membaca

Literasi membaca berperan penting dalam memanfaatkan informasi dari LMS dan sumber online lainnya. Kemampuan ini mencakup pencarian, penafsiran, dan penggunaan informasi secara efektif, yang esensial bagi pembelajar untuk menyelesaikan masalah dan berpartisipasi dalam pembelajaran (Harini, 2018; Sari & Suryandaru, 2023). Literasi melampaui kemampuan membaca dan menulis, melibatkan literasi sains, informasi, dan teknologi (Amri & Rochmah, 2021). Dengan demikian, literasi membaca mencerminkan kemampuan untuk memecahkan permasalahan ilmiah, mengakses dan memanfaatkan informasi secara etis dan reflektif, serta mengintegrasikan teknologi sebagai sarana untuk mengeksplorasi dan mendiseminasi informasi secara optimal. Dengan kata lain literasi membaca menjadi salah satu faktor penting keberhasilan CGP dalam memanfaatkan *blended learning* yaitu mempermudah CGP untuk mengakses pembelajaran, mendukung pembelajaran individual maupun dalam melakukan rinteraksi yang interensif.

Indikator literasi membaca terdiri dari beberapa aspek utama. Berdasarkan Harini (2018) indikator utama, mencakup: pencarian dan penemuan informasi, penarikan kesimpulan, penafsiran dan integrasi gagasan, serta penilaian terhadap konten dan penggunaan bahasa. Markum, Maharbid, & Ramadhan (2023), menyoroti tambahan indikator seperti kemampuan fonetik, pemahaman kosakata, serta penggunaan konteks untuk memahami bacaan. Suhendra et al., (2023) mengidentifikasi tiga aspek utama: konten teks, konteks teks, dan proses kognitif. Jadi, indikator literasi membaca, yaitu: pencarian dan penemuan informasi, penarikan kesimpulan, penafsiran dan integrasi gagasan, penilaian konten serta penggunaan bahasa.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif. Penelitian kuantitatif adalah metode ilmiah yang sistematis untuk memeriksa bagian-bagian dan fenomena serta kausalitas hubungan-hubungannya. Penelitian kuantitatif menjadi landasan kokoh bagi pemahaman mendalam terhadap fenomena yang dapat diukur secara angka (Rachman et al., 2024). Metode penelitian ilmiah untuk memahami hubungan antara dua atau lebih variabel tanpa adanya upaya dalam memanipulasi variabel tersebut disebut penelitian korelasional (Rachmad, et al., 2024). Model penelitian ini disajikan pada Gambar 2 dijabarkan sebagai berikut.



Gambar 2. Model penelitian

- 1) H_0 : Tidak terdapat pengaruh penerapan andragogi terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT
 H_1 : Terdapat pengaruh penerapan andragogi terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT
- 2) H_0 : Tidak terdapat pengaruh SRL terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT
 H_1 : Terdapat pengaruh SRL terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT
- 3) H_0 : Tidak terdapat pengaruh literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT

H₁ : Terdapat pengaruh literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT

4) H₀ : Tidak terdapat pengaruh penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT

H₁ : Terdapat pengaruh penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT

Menurut Sihotang (2023), penelitian kuantitatif terdiri dari lima tahapan utama: (1) perencanaan penelitian, (2) penyusunan instrumen, (3) pengumpulan data, (4) analisis data, dan (5) pelaporan hasil.

Proses penelitian ini dirangkum menjadi tiga tahap utama, yakni persiapan, pelaksanaan, dan analisis hasil. Tahap persiapan mencakup melakukan kajian literatur, identifikasi fenomena, penyusunan instrumen, serta validasi instrumen oleh ahli. Pada tahap pelaksanaan, kuesioner disebarkan dalam bentuk tautan *link* melalui Whatsapp dari wadah pengelola PPGP di NTT untuk diteruskan ke koordinator di 22 kabupaten/kota, dan setiap koordinator mengirim kepada CGP reguler angkatan kesembilan. Pada tahap akhir, dilakukan uji validitas, reliabilitas, asumsi klasik regresi, serta regresi linear berganda untuk menjawab rumusan masalah penelitian.

Penelitian ini dimulai dari awal November 2023 sampai Mei 2024. Pengumpulan data penelitian pada Maret–April 2024. Subjek penelitian adalah CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT. Responden yang memenuhi kriteria berasal dari 14 kabupaten/kota yaitu 152 orang. Jumlah minimal responden ditentukan dengan mengadopsi persamaan Slovin yaitu: $n = \frac{N}{1+Na}$ (Ramadhani & Bina, 2021). Jumlah

2

minimal responden berdasarkan persamaan tersebut dengan N = 717, dan $\alpha = 5\%$ adalah adalah 150 responden. Dari jumlah tersebut terdapat 99 perempuan dan 53 laki-laki. Distribusi usia responden, yaitu: 26–30 tahun (6 orang), 31–35 tahun (37 orang), 36–40 tahun (44 orang), 41–45 tahun (47 orang), 46–50 tahun (16 orang), dan lebih dari 50 tahun (2 orang). Sebagian besar responden memiliki latar belakang pendidikan sarjana (S1), yaitu sebanyak 148 orang, sementara sebanyak

4 responden telah menempuh pendidikan pada jenjang magister (S2). Berdasarkan unit kerja, responden berasal dari TK (2 orang), SD (44 orang), SMP (61 orang), dan SMA (45 orang).

Pengambilan data penelitian dilakukan dengan menggunakan instrumen kuesioner tertutup yang disebar dalam bentuk tautan link. Pengambilan data penelitian berlangsung melalui koordinasi penelitian dengan wadah yang mengelola PPGP di provinsi NTT. Kemudian wadah yang mengelola PPGP di provinsi NTT berkoordinasi dengan setiap koordinator di kabupaten/kota di provinsi NTT, lalu koordinator di kabupaten/kota yang berkoordinasi dengan CGP reguler angkatan kesembilan di kabupaten/kota. Peneliti juga mempersiapkan pesan teks yang didalamnya berisi: identitas peneliti, maksud dan tujuan peneliti, tautan *link* kuesioner yang dapat diakses secara online, dan ucapan terima kasih.

Kisi-kisi instrumen kuesioner disajikan pada Tabel 1. Skala Likert yang digunakan terdiri dari lima kategori: tidak setuju (skor satu), tidak setuju (skor dua), netral (skor tiga), setuju (skor empat), dan sangat setuju (skor lima). Pernyataan dalam kuesioner dirancang berdasarkan indikator setiap variabel penelitian.

Tabel 1. Kisi-Kisi Kuesioner Penelitian

Variabel (Coding)	No	Indikator	Kisi-Kisi Instrumen	Pernyataan
<i>Blended Learning</i> Berbasis LMS (BL)	1	Pembelajaran berbasis LMS	Pembelajaran berbasis LMS untuk mengakses sumber belajar	1, 2, 3, 4, 5
	2	Komunikasi <i>synchronous</i> dan <i>asynchronous</i>	Komunikasi <i>synchronous</i> Komunikasi <i>asynchronous</i>	6, 7, 8, 9, 10 11, 12, 13, 14
	3	Kolaborasi dan kemandirian belajar	Kolaborasi Kemandirian belajar	15, 16, 17, 18, 19 20, 21, 22, 23
	4	Pengelolaan dan evaluasi pembelajaran	Manajemen pembelajaran pada LMS Evaluasi pembelajaran yang dicapai	24, 25, 26, 27, 28 29, 30, 31, 32, 33
	1	Pembelajaran berpusat pada CGP	Pembelajaran didesain berdasarkan kebutuhan CGP	34, 35, 36, 37, 38
Penerapan Andragogi (PA)	2	Pembelajaran difokuskan pada situasi nyata untuk memperoleh pengalaman langsung	Pembelajaran difokuskan pada situasi nyata untuk memperoleh pengalaman langsung	39, 40, 41, 42, 43
	3	Memfasilitasi diskusi dan keterlibatan aktif dari pembelajar	Memfasilitasi diskusi Kelompok Memfasilitasi keterlibatan aktif dari pembelajar	44, 45, 46, 47 48, 49, 50, 51
	4	Menekankan pentingnya proses belajar dan evaluasi diri	Menekankan pentingnya proses belajar Menekankan pentingnya evaluasi diri	52, 53, 54 55, 56, 57
	1	Perencanaan pembelajaran	Kemampuan CGP dalam merencanakan dan mengorganisir waktu belajar mereka.	58, 59, 60, 61, 62
<i>Self-Regulated Learning</i> (SRL)	2	Pemantauan kemajuan belajar	Pemantauan diri CGP terhadap kemajuan belajar mereka.	63, 64, 65, 66, 67
	3	Evaluasi diri	Kemampuan CGP dalam menilai dan mengevaluasi hasil pembelajaran mereka sendiri.	68, 69, 70, 71, 72
	4	Refleksi dan perbaikan	Penilaian tingkat refleksi diri CGP	73, 74, 75, 76, 77
	1	Kemampuan mencari dan menemukan informasi	Kemampuan CGP untuk mencari dan menemukan informasi yang diperlukan dalam teks	83, 84, 85, 86, 87
Literasi Membaca (LM)	2	Kemampuan menarik kesimpulan	CGP untuk menarik kesimpulan dari informasi yang ditemukan	88, 89, 90, 91
	3	Kemampuan menafsirkan dan memadukan gagasan	Kemampuan CGP untuk menafsirkan dan menggabungkan gagasan dari berbagai sumber	92, 93, 94, 95
	4	Kemampuan menilai konten dan penggunaan bahasa	Kemampuan CGP untuk menilai keakuratan konten dan penggunaan bahasa	96, 97, 98, 99, 100

Penelitian ini menganalisis data dengan menggunakan uji regresi linear berganda. Uji analisis deskriptif digunakan untuk menggambarkan data penelitian. Pada penelitian ini digunakan perangkat lunak IBM SPSS *Statistics* 25 untuk mengolah data uji asumsi klasik regresi dan regresi linear berganda diolah menggunakan, sedangkan *Microsoft Excel* untuk uji validitas, realibilitas, dan analisis deskriptif.

Tabel 2. Hasil uji validitas

Variabel	Item	r hitung	r tabel	Ket	Variabel	Item	r hitung	r tabel	Ket
BL	1	0,634	0,159	Valid	PA	51	0,610	0,159	Valid
BL	2	0,702	0,159	Valid	PA	52	0,782	0,159	Valid
BL	3	0,778	0,159	Valid	PA	53	0,662	0,159	Valid
BL	4	0,712	0,159	Valid	PA	54	0,801	0,159	Valid
BL	5	0,818	0,159	Valid	PA	55	0,820	0,159	Valid
BL	6	0,526	0,159	Valid	PA	56	0,815	0,159	Valid
BL	7	0,715	0,159	Valid	PA	57	0,823	0,159	Valid
BL	8	0,791	0,159	Valid	SRL	58	0,831	0,159	Valid
BL	9	0,639	0,159	Valid	SRL	59	0,830	0,159	Valid
BL	10	0,765	0,159	Valid	SRL	60	0,835	0,159	Valid
BL	11	0,783	0,159	Valid	SRL	61	0,810	0,159	Valid
BL	12	0,723	0,159	Valid	SRL	62	0,867	0,159	Valid
BL	13	0,517	0,159	Valid	SRL	63	0,871	0,159	Valid
BL	14	0,530	0,159	Valid	SRL	64	0,865	0,159	Valid
BL	15	0,573	0,159	Valid	SRL	65	0,896	0,159	Valid
BL	16	0,544	0,159	Valid	SRL	66	0,879	0,159	Valid
BL	17	0,574	0,159	Valid	SRL	67	0,880	0,159	Valid
BL	18	0,573	0,159	Valid	SRL	68	0,917	0,159	Valid
BL	19	0,497	0,159	Valid	SRL	69	0,911	0,159	Valid
BL	20	0,607	0,159	Valid	SRL	70	0,883	0,159	Valid
BL	21	0,543	0,159	Valid	SRL	71	0,886	0,159	Valid
BL	22	0,564	0,159	Valid	SRL	72	0,881	0,159	Valid
BL	23	0,528	0,159	Valid	SRL	73	0,898	0,159	Valid
BL	24	0,567	0,159	Valid	SRL	74	0,758	0,159	Valid
BL	25	0,800	0,159	Valid	SRL	75	0,722	0,159	Valid
BL	26	0,781	0,159	Valid	SRL	76	0,756	0,159	Valid
BL	27	0,797	0,159	Valid	SRL	77	0,864	0,159	Valid
BL	28	0,810	0,159	Valid	LM	78	0,818	0,159	Valid
BL	29	0,741	0,159	Valid	LM	79	0,839	0,159	Valid
BL	30	0,816	0,159	Valid	LM	80	0,723	0,159	Valid
BL	31	0,774	0,159	Valid	LM	81	0,803	0,159	Valid
BL	32	0,822	0,159	Valid	LM	82	0,761	0,159	Valid
BL	33	0,796	0,159	Valid	LM	83	0,806	0,159	Valid

Variabel	Item	r hitung	r tabel	Ket	Variabel	Item	r hitung	r tabel	Ket
PA	34	0,747	0,159	Valid	LM	84	0,849	0,159	Valid
PA	35	0,703	0,159	Valid	LM	85	0,882	0,159	Valid
PA	36	0,822	0,159	Valid	LM	86	0,901	0,159	Valid
PA	37	0,620	0,159	Valid	LM	87	0,882	0,159	Valid
PA	38	0,635	0,159	Valid	LM	88	0,857	0,159	Valid
PA	39	0,670	0,159	Valid	LM	89	0,908	0,159	Valid
PA	40	0,675	0,159	Valid	LM	90	0,936	0,159	Valid
PA	41	0,712	0,159	Valid	LM	91	0,914	0,159	Valid
PA	42	0,688	0,159	Valid	LM	92	0,903	0,159	Valid
PA	43	0,636	0,159	Valid	LM	93	0,916	0,159	Valid
PA	44	0,676	0,159	Valid	LM	94	0,882	0,159	Valid
PA	45	0,634	0,159	Valid	LM	95	0,913	0,159	Valid
PA	46	0,661	0,159	Valid	LM	96	0,912	0,159	Valid
PA	47	0,673	0,159	Valid	LM	97	0,919	0,159	Valid
PA	48	0,706	0,159	Valid	LM	98	0,821	0,159	Valid
PA	49	0,791	0,159	Valid	LM	99	0,900	0,159	Valid
PA	50	0,634	0,159	Valid	LM	100	0,898	0,159	Valid

Seperti yang ditunjukkan pada Tabel 2, seluruh nilai r hitung dari 100 butir pernyataan melebihi nilai r tabel pada tingkat signifikansi 5%. Menurut Rahim (2020), nilai r hitung yang lebih dari r tabel pada suatu pernyataan maka pernyataan tersebut adalah valid. Hal ini menunjukkan bahwa semua pernyataan pada penelitian ini adalah valid. Pada Tabel 3 diketahui bahwa nilai Cronbach's Alpha di atas 0,700 yang artinya semua variabel penelitian memiliki tingkat keandalan yang baik (realiabel).

Tabel 3. Hasil uji realibilitas

Variabel	Cronbach's Alpha	Keterangan	Keterangan
PA	0,940	Reliabel	Baik
SRL	0,972	Reliabel	Baik
LM	0,958	Reliabel	Baik
BL	0,962	Reliabel	Baik

Tabel 4. Hasil Uji Normalitas Residual

N	<i>Unstandardized Residual</i>	
	152	
<i>Normal Parameters^a</i>	<i>Mean</i>	.0000000
	<i>Std. Deviation</i>	2.32704763
<i>Most Extreme Differences</i>	<i>Absolute</i>	.172
	<i>Positive</i>	.121
	<i>Negative</i>	-.172
<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>		.118
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>		.065

Test distribution is Normal.

Uji normalitas residual pada Tabel 4 menggunakan metode uji *one sample kolmogorov Smirnov* diperoleh nilai *asymp.sig (2-tailed)* sebesar 0,65 lebih dari 0,05 artinya data berdistribusi normal dan dapat dilanjutkan dengan uji multikolinearitas.

Tabel 5. Hasil Uji Multikolinearitas

Model		Collinearity Statistics		Keterangan
		Tolerance	VIF	
(Constant)				
1	PA	.333	3.005	Tidak terjadi multikolinearitas
	SRL	.160	6.260	Tidak terjadi multikolinearitas
	LM	.170	5.888	Tidak terjadi multikolinearitas

Dependent variable: BL

Menurut Sinaga, Sudarno, & Noviani (2023), suatu model regresi dapat dikatakan bebas dari permasalahan multikolinearitas apabila nilai Variance Inflation Factor (VIF) berada di bawah 10 dan nilai *tolerance* melebihi 0,1. Tabel 5 menunjukkan bahwa nilai tolerance di atas 0,1. Selain itu nilai VIF kurang dari 10. Jadi dapat disimpulkan bahwa tidak ada masalah multikolinearitas pada ketiga variabel bebas pada penelitian ini. Dari kajian pustaka diketahui bahwa SRL merupakan salah satu komponen PA, tetapi dalam penelitian ini PA diukur menggunakan empat komponen lain selain SRL, sehingga tidak terjadi irisan (Tabel 2).

Tabel 6. Hasil Uji Heteroskedastisitas

Model	<i>Unstandardized Coefficients</i>		<i>Standardized Coefficients</i>	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	44.950	3.433		13.093	.000
PA	-.213	.051	-.392	-1.172	.13
SRL	-.083	.050	-.223	-1.648	.10
LM	-.089	.064	-.183	-1.391	.17

Dependent Variable: BL

Hasil uji heteroskedastisitas pada Tabel 6 diketahui bahwa nilai signifikansi residual PA (0,13), SRL (0,10), dan LM (0,17) lebih dari 0,05, sehingga ketiga variabel bebas terbebas dari masalah heteroskedastisitas. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa varians residual pada model regresi bersifat homogen atau tidak berubah secara sistematis terhadap seluruh rentang nilai variabel bebas.

Hasil uji data penelitian yaitu data valid, realibel, dan memenuhi uji asumsi klasik regresi sehingga dapat dilanjutkan dengan regresi linear berganda. Uji regresi linear berganda mencakup: model *summary*, uji-t, dan uji-F. Hasil model *summary* (Lihat Tabel 7) meliputi nilai R, R², dan *Std. Error of the Estimate*. Nilai R = 0,820, artinya ada korelasi yang kuat antara variabel bebas dan variabel terikat (BL). Selain itu, nilai koefisien determinasi R² = 0,672 mengindikasikan bahwa 67,2% variasi dalam BL dapat dijelaskan oleh variabel bebas yang digunakan dalam persamaan regresi. Nilai *Std. Error of the Estimate* sebesar 6,3908 menunjukkan bahwa kesalahan dalam memprediksi struktur modal adalah sebesar 6,391.

Tabel 7. Output model summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.820 ^a	.672	.665	6.39085

Predictors: (constant), LM, PA, SRL

Dependent variable: BL

Hasil uji t pada Tabel 8 mencakup nilai konstanta dan koefisien regresi serta nilai signifikansi dari PA, SRL, dan LM.

Tabel 8. Hasil uji T - Coefficients

Model	<u>Unstandardized Coefficients</u>		<u>Standardized Coefficients</u>	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	61.498	6.650		9.248	.000
PA	.449	.099	.370	4.529	.000
SRL	.144	.098	.173	1.472	.143
LM	.357	.124	.328	2.872	.005

Dependent variable: BL

Tabel 8 menunjukkan bahwa nilai signifikansi pada variabel SRL sebesar 0,143 lebih dari 0,05 maka kesimpulannya adalah menolak H₁ dan menerima H₀, yaitu tidak terdapat pengaruh SRL terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT. Sementara itu, koefisien regresi pada SRL sebesar 0,144 satuan. Ini berarti jika nilai koefisien SRL menurun satu satuan, maka nilai BL akan menurun sebesar

0,144 satuan dan sebaliknya. Hal ini didukung oleh hasil uji F pada Tabel 5 yang menunjukkan PA, SRL, dan LM berpengaruh terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT.

Nilai signifikansi LM yang terlihat pada Tabel 8 sebesar 0,005 kurang dari 0,05, maka kesimpulannya adalah menolak H_0 dan menerima H_1 , yaitu terdapat pengaruh LM terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di NTT. Pengaruh tersebut dapat diukur melalui koefisien regresi LM = 0,357. Koefisien regresi LM tersebut mempunyai arti, yaitu jika LM pada CGP reguler angkatan kesembilan di NTT meningkat satu satuan maka BL akan meningkat sebesar 0,357 satuan dan sebaliknya.

Penerapan Andragogi Berpengaruh terhadap Pemanfaatan *Blended Learning*

Hasil uji T pada Tabel 8 menunjukkan bahwa nilai signifikansi pada variabel PA = 0,00. Karena nilai signifikansi tersebut kurang dari 0,05 maka kesimpulannya adalah menolak H_0 dan menerima H_1 , yaitu terdapat pengaruh PA terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT. Pengaruh tersebut dapat diukur melalui koefisien regresi PA = 0,449. Nilai koefisien tersebut mempunyai arti yaitu jika PA meningkat satu satuan, maka BL juga akan meningkat sebesar 0,449 satuan dengan asumsi bahwa nilai variabel bebas lainnya konstan, dan berlaku sebaliknya.

Pada konteks penelitian ini penerapan andragogi mencakup empat variabel, yaitu pembelajaran berpusat pada CGP, pembelajaran difokuskan pada situasi nyata untuk memperoleh pengalaman langsung, memfasilitasi diskusi dan keterlibatan aktif dari pembelajar, dan menekankan pentingnya proses belajar dan evaluasi diri (Gustomi, et al., 2021; Raharjo, 2023). Pendekatan andragogi memberikan dukungan bagi CGP agar dapat mengalami proses pembelajaran yang adaptif, bermakna, dan melibatkan interaksi aktif. Hal ini diwujudkan melalui rancangan pembelajaran yang menempatkan CGP sebagai pusat, menekankan konteks pembelajaran yang relevan dengan situasi nyata, mendorong partisipasi aktif selama proses belajar, serta memberi perhatian khusus pada pentingnya tahapan pembelajaran itu sendiri.

Pola pembelajaran yang terfokus pada CGP ini disusun untuk mengakomodasi karakteristik dan kebutuhan khas pembelajar dewasa. Hasil penelitian menunjukkan bahwa 95% CGP menyatakan bahwa pembelajaran berbasis LMS telah sesuai dengan kebutuhan mereka.

LMS memungkinkan guru yang tersebar di berbagai wilayah, baik kota maupun pedesaan, untuk mengikuti pembelajaran daring, berkolaborasi dalam kelompok, serta berinteraksi dengan pengajar praktik dalam sesi tatap muka. Selain itu, desain ini memberikan ruang bagi CGP untuk mengembangkan kompetensi profesional tanpa mengabaikan tugas utama mereka sebagai pendidik.

Penerapan andragogi juga menekankan pentingnya pembelajaran berbasis situasi nyata yang memberikan pengalaman langsung kepada CGP. Tugas lokakarya, model demonstrasi kontekstual, dan pembuatan jurnal refleksi menjadi sarana efektif bagi CGP untuk memahami konsep melalui pengalaman praktis. Dalam penelitian ini, CGP menyatakan bahwa bimbingan dari pengajar praktik sangat membantu mereka dalam menyelesaikan tugas berbasis situasi nyata. Selain itu, pengalaman menyelesaikan tugas dengan tantangan yang beragam di daerah masing-masing memperkaya pemahaman kolektif melalui diskusi kelompok.

Komponen fasilitasi diskusi dan keterlibatan aktif menjadi elemen penting dalam penerapan andragogi (Kurniati, et al., 2022). Diskusi aktif, baik secara daring melalui LMS maupun secara luring, memungkinkan CGP untuk berbagi pengalaman, memberikan umpan balik, serta menyelesaikan permasalahan secara kolaboratif. Dengan instruksi yang jelas dan mudah dipahami, CGP dapat lebih fokus dalam mencapai tujuan pembelajaran. Selain itu, keterlibatan aktif memperkuat interaksi antaranggota kelompok, menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran kolaboratif.

Penekanan pada proses belajar dalam penerapan andragogi membantu CGP memahami bahwa proses merupakan bagian penting dalam mencapai hasil pembelajaran yang maksimal. Melalui evaluasi berkala, tugas proyek, dan tes formatif, CGP diajak untuk menghargai setiap tahap pembelajaran sebagai langkah penting menuju keberhasilan. Pendekatan ini juga mendorong CGP untuk mengembangkan sikap reflektif, membangun kebiasaan belajar yang konsisten, serta mengatasi tantangan yang muncul selama pembelajaran. Dalam konteks *blended learning* berbasis LMS, proses belajar yang efektif sangat penting untuk mengoptimalkan kerja sama kelompok dan menyelesaikan tugas berbasis proyek.

Evaluasi diri menjadi salah satu komponen penting dalam penerapan andragogi yang berperan dalam pengembangan kompetensi CGP. Evaluasi ini membantu CGP mengenali kekuatan dan kelemahan

mereka sehingga dapat meningkatkan kualitas pembelajaran. Sebagai contoh, umpan balik dari tugas presentasi digunakan untuk memperbaiki hasil di tugas berikutnya, baik melalui refleksi individu maupun kolaborasi dengan rekan sejawat. Selain itu, evaluasi diri juga berperan dalam mendorong CGP untuk terus beradaptasi dengan tantangan pembelajaran berbasis teknologi.

Secara keseluruhan, penerapan andragogi dalam *blended learning* berbasis LMS menawarkan solusi efektif bagi pengembangan profesionalisme CGP di NTT. Pendekatan ini memungkinkan pembelajaran yang fleksibel, relevan, dan berbasis kebutuhan, sehingga mendukung peningkatan kompetensi guru di berbagai daerah. Dengan pendekatan ini, CGP memiliki kesempatan untuk meningkatkan kapasitas diri tanpa harus meninggalkan tanggung jawab utama mereka sebagai guru. LMS seperti Moodle memberikan fleksibilitas bagi pendidik dalam memantau aktivitas peserta didik, menyampaikan materi, serta menyediakan pembelajaran jarak jauh, terutama ketika pembelajaran tatap muka tidak memungkinkan (Dewi et al., 2023). Penerapan andragogi dalam model *blended learning* berbasis LMS, seperti Moodle, terbukti menjadi pendekatan yang efektif dalam mendukung peningkatan profesionalisme CGP di NTT. Pendekatan ini tidak hanya menyediakan fleksibilitas dalam proses pembelajaran, tetapi juga memungkinkan guru untuk mengembangkan kompetensinya tanpa mengabaikan peran utamanya sebagai pendidik, sekaligus mengatasi keterbatasan akses pembelajaran tatap muka di wilayah-wilayah tertentu.

Platform Moodle menyediakan sistem pembelajaran yang mudah diakses secara fleksibel, baik dari segi waktu maupun lokasi, sehingga menjadi alat strategis dalam peralihan dari metode belajar tradisional menuju pendekatan *blended learning* (Asep et al., 2023). Model ini mencakup pertemuan tatap muka, pembelajaran mandiri, dan kolaborasi daring. Pembelajaran mandiri memungkinkan peserta didik mengakses materi dan menyelesaikan tugas secara mandiri, sementara kolaborasi daring mendukung kerja sama dalam kelompok. Dengan memadukan berbagai metode, *blended learning* berbasis Moodle menciptakan lingkungan pembelajaran yang fleksibel dan adaptif.

Andragogi dianggap sebagai disiplin ilmu yang mencakup dimensi luas dan mendalam terkait teori belajar serta metode pengajaran yang ditujukan bagi orang dewasa (Kurniati et al., 2022). Kurniati juga menekankan karakteristik utama andragogi, yaitu: kesadaran akan

pentingnya proses belajar, pengalaman praktis yang luas, pembelajaran berbasis situasi nyata, serta interaksi pembelajaran yang bersifat dua arah. Karakteristik ini berperan signifikan dalam membantu CGP memaksimalkan pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. Kesadaran CGP terhadap pentingnya pengembangan profesionalisme terlihat dari keterlibatan dan interaksi mereka selama proses pembelajaran. CGP secara aktif mengajukan pertanyaan kritis hingga memahami materi yang dipelajari.

Setiap CGP, baik yang berada di daerah perkotaan maupun pedesaan, memiliki pengalaman praktis yang berbeda dalam mengajar dan memanfaatkan *blended learning* berbasis LMS. Pengalaman ini menjadi referensi berharga dalam berbagi pembelajaran dengan sesama CGP. Kegiatan berbagi ini secara tidak langsung menciptakan kesempatan bagi CGP untuk belajar dari pengalaman nyata yang dimiliki rekan mereka. Karakteristik andragogi tersebut juga mempermudah pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. Sebagai contoh, CGP yang sadar akan pentingnya program pengembangan profesionalisme guru (PPGP) akan berusaha mengakses pembelajaran LMS, meskipun di daerahnya terdapat keterbatasan jaringan internet. Kesadaran ini juga mendorong CGP untuk berkontribusi dalam tugas berbasis proyek, baik melalui diskusi maupun penerimaan umpan balik konstruktif guna menyelesaikan tugas yang diberikan. Oleh karena itu, penerapan prinsip andragogi pada pemanfaatan *blended learning* tidak hanya memperkuat efektivitas proses pembelajaran, tetapi juga memotivasi CGP untuk terus mengembangkan diri sebagai pendidik yang adaptif, kolaboratif, dan inovatif melalui pengalaman nyata serta interaksi aktif dengan rekan sejawat.

SRL Tidak Berpengaruh terhadap Pemanfaatan *Blended Learning*

Berdasarkan Tabel 8 diketahui bahwa nilai signifikansi pada variabel SRL sebesar 0,143 lebih dari 0,05 maka kesimpulannya adalah menolak H_1 dan menerima H_0 , yaitu tidak terdapat pengaruh SRL terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT. Sementara itu, koefisien regresi pada SRL sebesar 0,144 satuan. Ini berarti jika nilai koefisien SRL menurun satu satuan, maka nilai BL akan menurun sebesar 0,144 satuan dan sebaliknya. Hal ini didukung oleh hasil uji F pada Tabel 9 yang menunjukkan PA, SRL, dan LM berpengaruh terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT.

Berdasarkan hasil analisis, SRL tidak berpengaruh terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NT, artinya, keberadaan atau ketiadaan SRL tidak memengaruhi efektivitas pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. Hasil ini menunjukkan bahwa tingkat efektivitas pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS lebih banyak dipengaruhi oleh penerapan prinsip andragogi dan kemampuan literasi membaca CGP, dibandingkan oleh kemampuan pengelolaan belajar mandiri (SRL) itu sendiri. SRL merupakan bagian dari andragogi (Raharjo, 2023). Hal ini mengindikasikan bahwa SRL memiliki hubungan yang dekat dengan penerapan andragogi yang dapat memungkinkan tidak adanya pengaruh SRL terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. Namun, dalam penelitian ini, SRL dan andragogi digunakan sebagai variabel bebas yang berdiri sendiri, tanpa adanya irisan indikator di antara keduanya (Tabel 1).

Hasil penelitian ini menunjukkan SRL tidak memberikan pengaruh signifikan terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. Temuan ini, dapat diasumsikan bahwa apabila SRL dimasukkan sebagai salah satu komponen penerapan andragogi, maka pengaruh penerapan andragogi terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS diduga akan meningkat. Hal ini mengacu pada pandangan teoretis bahwa SRL merupakan elemen penting dalam andragogi yang mendukung kemandirian dan efektivitas CGP dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, integrasi SRL sebagai bagian dari penerapan andragogi dapat memberikan kontribusi yang lebih signifikan terhadap keberhasilan pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS.

Faktor-faktor seperti kebutuhan, motivasi belajar, efikasi diri, dan lingkungan belajar memengaruhi kemampuan CGP dalam menerapkan SRL (Jin et al., 2023). Misalnya, kebutuhan yang tidak terpenuhi, kurangnya motivasi, rendahnya efikasi diri, atau lingkungan belajar yang tidak mendukung, dapat menghambat efektivitas SRL. Selain itu, tantangan infrastruktur di NTT yang belum merata antara desa dan kota juga memengaruhi daya juang CGP dalam menyelesaikan pembelajaran berbasis LMS.

Meskipun SRL tidak memengaruhi *blended learning*, hasil olah data menunjukkan bahwa 92% CGP memiliki SRL yang kuat. Mereka secara rutin membuat rencana belajar, memantau kemajuan, melakukan evaluasi diri, dan melakukan refleksi untuk perbaikan. Temuan ini mengindikasikan bahwa meskipun kemampuan SRL

mendukung CGP dalam mengatur proses belajar mereka, perannya tidak secara langsung menentukan tingkat efektivitas pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS dalam konteks penelitian ini.

Literasi Membaca Berpengaruh terhadap Pemanfaatan Blended Learning

Nilai signifikansi LM yang terlihat pada Tabel 8 sebesar 0,005 kurang dari 0,05, maka kesimpulannya adalah menolak H_0 dan menerima H_1 , yaitu terdapat pengaruh LM terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di NTT. Pengaruh tersebut dapat diukur melalui koefisien regresi LM = 0,357. Koefisien regresi LM tersebut mempunyai arti, yaitu jika LM pada CGP reguler angkatan kesembilan di NTT meningkat satu satuan maka BL akan meningkat sebesar 0,357 satuan dan sebaliknya.

Hasil analisis pada penelitian ini menemukan bahwa literasi membaca memiliki pengaruh signifikan terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler di Provinsi NTT. Hal ini didukung dengan nilai signifikansi pada Tabel 6 sebesar 0,005 kurang dari 0,05 sehingga kesimpulannya yaitu menerima H_1 , yaitu terdapat pengaruh signifikan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. Literasi membaca dapat berperan penting dalam pembelajaran, terutama dalam konteks teknologi dan pembelajaran online. Literasi membaca melibatkan lebih dari sekadar memahami teks, yaitu melibatkan aktivitas membaca, berpikir, dan menulis (Gogahu & Prasetyo, 2020) yang semuanya bertujuan untuk meningkatkan pemahaman informasi dengan cara yang kritis, kreatif, dan reflektif. Dalam konteks ini, literasi membaca memungkinkan CGP untuk tidak hanya memahami instruksi dan materi pembelajaran, tetapi juga menerapkan informasi tersebut dalam menyelesaikan tugas dan masalah selama proses pembelajaran. Literasi membaca yang baik juga memungkinkan CGP untuk lebih mandiri dalam mengelola sumber daya online, mengelola pembelajaran, dan berkolaborasi dengan teman kelasnya.

CGP reguler angkatan kesembilan di NTT memiliki literasi membaca yang kuat yang mencakup kemampuan untuk mencari dan menemukan informasi, menarik kesimpulan, menafsirkan dan memadukan gagasan, serta menilai konten dan penggunaan bahasa. Kemampuan untuk mencari dan menemukan informasi berkaitan erat dengan kemampuan CGP dalam mengaplikasikan strategi pencarian

untuk menemukan sumber informasi, mengidentifikasi informasi, mengevaluasi keakuratan dari informasi, dan memilah sumber informasi yang relevan sesuai dengan yang dicari dari banyaknya informasi yang ditemukan pada teks modul maupun tek yang dirujuk oleh modul. Kemampuan CGP untuk mencari dan menemukan informasi yang kuat akan mendukung CGP tersebut untuk menghasilkan informasi yang berkualitas dapat digunakan dalam menyelesaikan tugas yang ada pada LMS maupun sebagai bahan dalam melakukan diskusi kelompok. Hasil olah data bagian item 82-87 menunjukkan bahwa CGP telah memiliki kemampuan mencari dan menemukan informasi yang kuat. Hal ini didukung dengan persentase jawaban CGP yang setuju terhadap sebagian pernyataan adalah 92%.

Kemampuan menarik kesimpulan berkaitan erat dengan kemampuan untuk merangkum ide-ide utama dari berbagai informasi. Pemahaman terhadap konteks informasi juga penting untuk dapat menafsirkan ide-ide utama dari informasi tersebut secara tepat. Keterampilan ini turut mendukung optimalisasi *blended learning* berbasis LMS, terutama dalam menyarikan inti pembelajaran yang diperoleh melalui interaksi dengan fasilitator dan instruktur. Kemampuan menarik kesimpulan dibutuhkan oleh CGP dalam merangkum hasil diskusi kelompok yang dilakukan bersama teman kelompok maupun pengajar praktik untuk menyelesaikan tugas lokakarya. Hasil olah data yang mencakup item pernyataan 88-91 menunjukkan bahwa CGP memiliki kemampuan yang kuat untuk menarik kesimpulan dari berbagai sumber informasi yang ditemukan, termasuk dalam teks modul untuk membentuk pemahaman yang komprehensif. CGP juga mampu memahami konteks secara mendalam dengan menafsirkan ide-ide kompleks dari teks modul.

Kemampuan untuk memahami dan menggabungkan ide-ide merupakan langkah lanjutan setelah proses merangkum informasi yang telah diperoleh dari berbagai bacaan. Kemampuan ini memerlukan adanya pemahaman terhadap informasi dari berbagai teks yang diperoleh untuk menyusun kesimpulan yang relevan, serta mengintegrasikan ide-ide kompleks dari berbagai teks yang beragam. Kemampuan ini penting untuk dimiliki oleh CGP dalam mengoptimalkan pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. Hasil olah data item 11 menggambarkan bahwa CGP telah melakukan eksplorasi konsep dari paket modul yang dipelajari melalui forum diskusi. CGP setuju bahwa mereka juga mengeksplorasi konsep materi yang disajikan pada LMS

secara mandiri. CGP setuju bahwa mereka juga mengeksplorasi konsep materi yang disajikan pada LMS secara mandiri. CGP reguler angkatan kesembilan memiliki kemampuan menafsirkan dan memadukan gagasan yang kuat. Hal ini didukung dengan jawaban CGP yang setuju terhadap sebagian pernyataan (item 92-95) yaitu 96%.

Kemampuan menilai konten dan penggunaan bahasa merupakan komponen dari literasi membaca yang penting (Harini, 2018). Kemampuan mengevaluasi konten berkaitan dengan kecakapan individu dalam menelaah sejauh mana informasi dalam teks dapat dipercaya dan akurat, sebagai bagian dari upaya memahami informasi secara kritis. Hal ini penting karena saat ini informasi tersebar dengan melimpah sehingga informasi yang diketahui perlu untuk difilter kebenaran maupun keakuratannya. Kemampuan menilai penggunaan bahasa dapat membantu seseorang untuk mengidentifikasi kelemahan dari teks yang dibaca maupun mengidentifikasi bacaan yang mudah dipahami oleh pembaca. Hasil olah data item 96-100 menggambarkan bahwa CGP reguler angkatan kesembilan di NTT mempunyai kemampuan menilai konten dan penggunaan bahasa yang kuat. Hal ini didukung dengan persentase jawaban CGP yang menyetujui sebagian besar pernyataan adalah 91%. Kemampuan ini berperan penting bagi CGP terutama dalam memilih sumber bacaan dan menggunakan sumber belajar online dalam menyelesaikan tugas maupun memperluas wawasan yang dimiliki.

Literasi membaca berperan penting dalam memaksimalkan pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS, mendukung CGP memahami dan menerapkan informasi. Literasi ini memungkinkan CGP memahami instruksi dan memanfaatkan informasi untuk menyelesaikan tugas serta memecahkan masalah. Selain itu, literasi membaca membantu siswa merefleksi pengalaman belajar untuk meningkatkan pemahaman dan menghindari kesalahan. Pemanfaatan *blended learning* membutuhkan kemampuan membaca kritis untuk mengevaluasi konten dan menggunakan teknologi efisien. Literasi membaca menjadi dasar penting dalam pengelolaan pembelajaran berbasis LMS.

Pengaruh Penerapan Andragogi, SRL, dan Literasi *Membaca* terhadap Pemanfaatan *Blended Learning*

Berdasarkan nilai signifikansi *regression* variabel bebas pada Tabel 9 sebesar 0,00 kurang dari 0,05 dapat disimpulkan menolak H_0 dan menerima H_1 , yaitu terdapat pengaruh PA, SRL, dan LM terhadap BL pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT. Persamaan

regresi linear berganda pada penelitian ini dengan Y = Pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS, X_1 = Penerapan andragogi; X_2 = *Self-regulated learning*, X_3 = Literasi membaca, dan ε = Variabel *error* yaitu:
 $Y = 61,498 + 0,449X_1 + 0,144X_2 + 0,357X_3 + \varepsilon$

Tabel 9. Hasil Uji F - Anova

Model		<i>Sum of Squares</i>	Df	<i>Mean Square</i>	F	<i>Sig.</i>
1	<i>Regression</i>	12378.607	3	4126.202	101.026	.000 ^a
	<i>Residual</i>	6044.761	148	40.843		
	<i>Total</i>	18423.368	151			

Predictors: (constant), PA, SRL, LM

Dependent variable: BL

Persamaan tersebut dibentuk dari data pada Tabel 8 yang menunjukkan bahwa konstanta maupun koefisien dari variabel bebas adalah bernilai positif. Nilai konstanta pada persamaan regresi ini sebesar 61,498. Artinya jika nilai penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca adalah nol maka nilai pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS tetap yaitu 61,498 satuan.

Hasil analisis menunjukkan bahwa penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca berpengaruh signifikan terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT. Temuan ini diperkuat oleh hasil uji F yang diketahui pada Tabel 9, di mana nilai signifikansinya adalah sebesar 0,00 kurang dari ambang batas 0,05. Hal ini mengindikasikan bahwa terdapat hubungan yang antara ketiga variabel tersebut dengan pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS.

Dalam konteks TIK, setiap individu dituntut untuk dapat beradaptasi dengan perubahan yang terjadi. Tantangan zaman modern ini mengharuskan orang dewasa untuk terus mengembangkan keterampilan yang mendukung profesionalisme mereka. Pemerintah, melalui Kemendikbudristek, telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka sebagai upaya untuk mewujudkan kebebasan belajar bagi para guru melalui PPGP. Karena mayoritas guru di Indonesia berusia di atas 17 tahun dan tergolong sebagai pembelajar dewasa, pendekatan andragogi digunakan untuk memfasilitasi mereka dalam proses pembelajaran melalui pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS.

Penerapan andragogi melibatkan beberapa komponen utama, seperti pengalaman sebelumnya, kemandirian, orientasi pada masalah, dan motivasi intrinsik (Dewi & Setiawati, 2023). Komponen-komponen

ini memiliki keterkaitan erat dengan SRL dan literasi membaca dalam pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS. SRL merupakan elemen kunci dalam andragogi yang memungkinkan CGP untuk mengelola proses belajarnya secara mandiri, mengawasi perkembangan pembelajaran, serta menjaga motivasi dalam mencapai tujuan akademik (Santosa, 2021). CGP menerapkan strategi seperti menghafal, merencanakan, memantau kemajuan, dan mengevaluasi pemahaman materi untuk meningkatkan efektivitas belajar sekaligus mengembangkan literasi membaca yang lebih mendalam.

Orientasi pada masalah dalam andragogi juga menuntut CGP untuk menyelesaikan persoalan yang relevan dengan kehidupan nyata. Hal ini membutuhkan keterampilan literasi membaca yang kuat agar mereka dapat memahami dan menganalisis informasi yang tersedia. Selain itu, motivasi intrinsik sebagai bagian dari pendekatan andragogi berperan penting dalam mendorong CGP untuk aktif dalam pembelajaran dan mengelola proses belajarnya secara mandiri. Gogahu dan Prasetyo (2020) menekankan bahwa keterlibatan dalam kegiatan membaca, berpikir mendalam, serta menulis memiliki peran penting dalam menumbuhkan kemampuan memahami informasi secara kritis, kreatif, dan reflektif. Dengan demikian, SRL berperan sebagai aspek integral dalam penerapan andragogi, yang pada gilirannya memperkuat literasi membaca CGP. Kombinasi dari ketiga aspek ini mendukung pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS Moodle secara optimal.

Pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada PPGP digunakan oleh CGP reguler angkatan kesembilan di NTT untuk mengakses 10 modul pembelajaran, video pembelajaran, serta penjelasan mengenai tugas lokakarya dan tugas lainnya yang diberikan melalui LMS. Selain itu, LMS juga berfungsi sebagai media interaksi, baik secara sinkron maupun asinkron, antara CGP, instruktur, dan rekan kelompoknya. Komunikasi *synchronous* dilakukan melalui *virtual meeting* dengan instruktur dan teman kelompok dengan durasi bervariasi antara dua hingga 12 JP, sementara komunikasi *asynchronous* dilakukan melalui eksplorasi materi modul, pengumpulan jurnal refleksi, serta unggahan tugas demonstrasi kontekstual.

Blended learning berbasis LMS juga memberikan ruang bagi CGP untuk melakukan kolaborasi dan belajar mandiri, serta mengelola dan mengevaluasi pembelajaran mereka. Dalam aspek kolaborasi, CGP dapat bekerja sama dengan pengajar praktik dan teman kelompok untuk menyelesaikan tugas lokakarya. Ruang kolaborasi ini menjadi

perantara bagi CGP dalam merancang dan melaksanakan perencanaan pembelajaran. Di sisi lain, kemandirian belajar dalam pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS mendorong CGP untuk mengeksplorasi materi secara mandiri, menyusun rencana belajar, mengatur prioritas tugas, dan mengakses berbagai sumber belajar, baik dari LMS maupun referensi online.

Pengelolaan dan evaluasi pembelajaran dalam LMS mencakup manajemen serta evaluasi pembelajaran yang telah dilakukan. Manajemen pembelajaran mencakup pemberian instruksi yang jelas bagi CGP dalam mengerjakan tugas, memastikan pemanfaatan fitur-fitur LMS secara optimal, serta memberikan evaluasi melalui kuis dan tugas online. Evaluasi ini juga didukung dengan umpan balik yang diberikan secara berkala melalui LMS, sehingga CGP dapat meningkatkan performa mereka pada tugas-tugas berikutnya.

Literasi membaca memainkan peran penting dalam pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS, karena membantu CGP dalam mengoptimalkan waktu, tenaga, dan biaya selama proses pembelajaran berlangsung. Dengan kemampuan literasi membaca yang baik, CGP dapat memahami materi dengan lebih efektif, mengelola informasi dengan lebih sistematis, dan mengaplikasikan konsep pembelajaran secara lebih mendalam. Dengan demikian, integrasi antara konsep andragogi, SRL yang efektif, dan literasi membaca yang kuat akan memperkuat fondasi pembelajaran yang komprehensif dan adaptif dalam era digital saat ini.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis yang dilakukan maka dapat disimpulkan bahwa: (1) Ada pengaruh penerapan andragogi terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT; (2) Tidak terdapat pengaruh SRL terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT; (3) Ada pengaruh literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT; dan (4) Ada pengaruh penerapan andragogi, SRL, dan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada CGP reguler angkatan kesembilan di Provinsi NTT.

Hasil penelitian dapat dijadikan referensi oleh wadah yang mengelola PPGP di Provinsi NTT untuk mengevaluasi PPGP yang dilaksanakan dan menerapkan faktor-faktor yang berperan dalam

mengoptimalkan pemanfaatan *blended learning*. Peneliti selanjutnya dapat menjadikan penelitian ini sebagai referensi untuk mengkaji secara mendalam menganalisis pengaruh penerapan andragogi (termasuk SRL) terhadap pemanfaatan *blended learning*, serta menganalisis faktor lain yang berpengaruh terhadap pemanfaatan *blended learning*.

DAFTAR PUSTAKA

- Amri, S., & Rochmah, E. (2021). Pengaruh kemampuan literasi membaca terhadap prestasi belajar siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, XIII(1), 52-58. <https://doi.org/10.17509/eh.v13i1.25916>
- Anggraeni, A. W., Ruaidah, & Nuraini, K. (2022, Juli 30). Kajian model blended learning dalam jurnal terpilih: Implementasinya dalam pembelajaran. *AUFKLARUNG: jurnal kajian bahasa, sastra indonesia, dan pembelajarannya*, I(4), 247-267. Retrieved Januari 2024, from <https://etdci.org/journal/AUFKLARUNG/article/view/529/247>
- Asep, Septiani, S., Novianti, W., Irfan, Astuty, H. S., Handayani, I., Prasetya, C., Maisarah, Saptadi, N. T. S., Ikram, F. Z., Malahati, F., Haayati, R., Hadikusumo, R. A., Rosalinda, Nurlily, L., & Fauziah, N. K. (2023). *Strategi pembelajaran*. Serang: PT. Sada Kurnia Pustaka.
- Ashifa, E. (2023, Juni 4). Tantangan pendidikan di Nusa Tenggara Timur: Upaya meningkatkan akses dan mutu pendidikan. *Kompasiana*. Retrieved Agustus 6, 2023, from: <https://www.kompasiana.com/elzaashifa1459/647c8f154addee1fd83f4282/tantangan-pendidikan-di-nusa-tenggara-timur-upaya-meningkatkan-akses-dan-mutu-pendidikan>
- Cahyanto, B., & Afifulloh, M. (2021). Instrumen self-asessment berbasis self-regulated learning untuk penilaian keterampilan dasar mengajar mahasiswa. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 6(3), 345-355. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v6i3.14608>
- Dewi, R. M., Nastiti, P., Negara, J. G. P., & Emanuel, A. W. R. (2023). Pengembangan learning management systems berbasis moodle untuk sekolah dasar (studi kasus : sd tumbuh 4 bantul). *Jurnal Atma Inovasia (JAI)*, 3(5), 433-436. <https://doi.org/10.24002/jai.v3i5.7406>

- Dewi, U. S., & Setiawati, T. (2023). *Pemanfaatan teknologi dalam perspektif andragogi*. Karanganyar: PT. Kodogu Trainer Indonesia.
- Gaftandzhieva, S. N., Doneva, R. Z., & Bliznakov, M. P. (2023). A comprehensive approach for monitoring student satisfaction in blended learning courses. *Cybernetics and Information Technologies*, 23(4), 181-198. <https://doi.org/10.2478/cait-2023-0043>
- Gogahu, D. G. S., & Prasetyo, T. (2020, Oktober). Pengembangan media pembelajaran berbasis e-bookstory untuk meningkatkan literasi membaca siswa sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 4(4), 1004-1015. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v4i4.493>
- Gustomi, A., Aditya, Desidin, A. Q., Adzani, A. M., Putri, A. A., Nurmaulida, A., Fasya, Z. N. (2021). *Andragogi dalam perspektif praktisi*. Madiun: CV. Bayfa Cendekia Indonesia.
- Harini, I. N. (2018). Tingkat literasi membaca peserta didik kelas IV di SD Muhammadiyah Bantul kota. *AL-BIDAYAH: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 10(1), 29-45. <https://doi.org/10.14421/al-bidayah.v10i1.128>
- Jayanti, I. N., Herlina, Latief, J. A., Iskandar, & Suyuti. (2023). Implementation of the blended learning method on student learning motivation in history class x iis at sma labschool untad palu in the new-normal period. *JSRET (Journal of Scientific, Research, Education, and Technology)*, 2(1), 348-361. <https://doi.org/10.58526/jsret.v2i1.92>
- Jin, S.-H., Im, K., Yoo, M., Roll, I., & Seo, K. (2023). Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(37), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00406-5>
- Kasmayadi, W. (2023). *Pemberitahuan penetapan PP dan CGP pendidikan guru penggerak angkatan 8 tahun 2023*. Surat pemberitahuan, Balai guru penggerak provinsi nusa tenggara timur, Kupang.
- Kode pos 2023 seluruh Indonesia. (2023). Retrieved Agustus 8, 2023, from Daftar nama pulau dan kode pos provinsi Nusa

Tenggara Timur (NTT):

<https://m.nomor.net/kodepos.php?i=kota-kodepos&sby=110000&daerah=Provinsi&jobs=Nusa%20Tenggara%20Timur%20%28NTT%29>

- Kurniati, I., Malik, A. S., Maslachah, A., Muchtar, H. S., & Sulastini, R. (2022). Pendekatan andragogi pada proses pembelajaran di institut. *Ilmu Pendidikan (ILPEN)*, 1(1), 46-51.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://media.neliti.com/media/publications/410029-pendekatan-andragogi-pada-proses-pembela-978eac2c.pdf&ved=2ahUKEwivyoTw2r2OAxUbR2wGHcFjFFUQFn oECCwQAQ&usg=AOvVaw3B_6-1axm3Zw_LNcHfoDQe
- Lestari, W. (2021). Pengembangan modul pembelajaran bahasa inggris berbasis andragogi pada program studi pendidikan biologi di universitas muhammadiyah palembang. *Edunesia*, 2(1), 171-177. <https://doi.org/10.51276/edu.v2i1.114>
- Markum, Maharbid, D. A., & Ramadhan, S. A. (2022). Asistensi pembelajaran literasi membaca bagi siswa sekolah dasar di masa pandemi dengan metode home visit. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 8(1), 238-248.
<https://ejournal.unma.ac.id/index.php/cp/article/view/1934>
- Nurlely, L. (2023). Strategi pembelajaran blended learning. In Asep, S. Septiani, W. Novianti, Irfan, H. S. Astuty, I. Handayani, . . . N. K. Fauziah, *Strategi pembelajaran* (pp. 182-194). Banten: PT. Sada Kurnia Pustaka.
- Praptono. (2022, Juli 22). *Kementrian pendidikan, kebudayaan, riset, dan teknologi*. Retrieved Agustus 2023, from Surat pengumuman hasil seleksi tahap 2 CGP6_provinsi nusa tenggara timur.pdf: <https://drive.google.com/drive/folders/1GtCempYANvz3PMMyofOnoEmwsPa2ELHhP>
- Praptono. (2022, September 26). *Kementrian pendidikan, kebudayaan, riset, dan teknologi*. Retrieved Agustus 2023, from 2616_pengumuman hasil seleksi tahap 2 CGP_A7 provinsi ntt.pdf:https://drive.google.com/drive/folders/1aGJEsJSbOnPcuTzYbBYO_0Zdj1VkGhYB9

- Pratiwi, I. R. (2022). Efektifitas blended learning melalui lms moodle untuk meningkatkan kemandirian belajar mahasiswa pada mata kuliah matematika di politeknik. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 6(1), 29 – 42. <https://dx.doi.org/10.19166/johme.v6i1.5217>
- Putri, A. R., Fakhruddin, M., & Yanuardi, M. H. (2021). Pengaruh penggunaan model blended learning berbasis microsoft teams terhadap minat belajar siswa pada pembelajaran sejarah di SMA negeri 3 bukittinggi. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 5(2), 3119-3126. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/1350>
- Rachmad, Y. E., Rahman, Judianto, L., Pudjiarti, E. S., Runtunuwu, P. C. H., Lestari, N. E., Wulandari, D., Suhirman, L., Rahmawati, F. A., Saktisyahputra, Purba, A. E., Nopiah, R., Winarni, A. T., Fanani, A. F., & Mintarsih. (2024). *Integrasi metode kuantitatif dan kualitatif: Panduan praktis penelitian campuran*. Yogyakarta: PT. Green Pustaka Indonesia.
- Rachman, A., Yochanan, Samanlangi, A. I., & Purnomo, H. (2024). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan r&d*. Karawang: CV Saba Jaya Publisher.
- Raharjo, S. (2023). Meningkatkan Aktivitas dan hasil belajar dengan problem based learning berbasis pendekatan andragogi. *Edusiana: Jurnal ilmu pendidikan*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.37985/edusiana.v1i1.34>
- Rahim, R. (2020). *Cara praktis penulisan karya ilmiah*. Surabaya: Zahir Publishing.
- Ramadhani, & Bina, N. S. (2021). *Statistika penelitian pendidikan: Analisis perhitungan matematis dan aplikasi spss*. Jakarta: Kencana.
- Santosa, E. B. (2021). *Self-regulated learning: Kajian teoritis dan praktis dalam proses pembelajaran*. (S. Anam, Ed.) Surabaya: Academia Publication.
- Sari, A. Y., & Suryandaru, A. R. (2023). Meningkatkan budaya literasi membaca anak dan penataan sekolah TKM Darul Hikmah Sedati - Sidoarjo. *Jurnal Consortium*, 3(1), 129–136. <https://doi.org/10.37715/consortium.v3i1.3718>
- Sekretariat GTK. (2020, Oktober 19). *Pembukaan pendidikan guru penggerak angkatan pertama*. Retrieved Agustus 8, 2023, from Direktorat jenderal guru dan tenaga kependidikan: <https://gtk.kemdikbud.go.id/read-news/pembukaan-pendidikan-guru-penggerak-angkatan-pertama>

Sihotang, H. (2023). *Metode penelitian kuantitatif*. Jakarta: UKI Press.

Retrieved from

<http://repository.uki.ac.id/13063/1/MetodePenelitianKuantitatif.pdf>

Sinaga, R. S. U., Sudarno, & Noviani, L. (2023). Pengaruh komunikasi interpersonal dan self regulated learning terhadap hasil belajar siswa. *Journal on Education*, 5(3), 9718-9735.

<https://jonedu.org/index.php/joe/article/view/1788>

Suhendra, I., Sopandi, W., Sa'ud, U. S., Handayani, H., & Nanda, W., Maulana, Y., & Gunawan, I. (2023). Analisis Kemunculan Indikator Literasi Membaca pada Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) Berbasis Model RADEC di SD Laboratorium Percontohan UPI Kampus Purwakarta. *Elementaria Edukasia*, 6(4), 1710-1718. <https://doi.org/10.31949/jee.v6i4.6931>

Suryani, N. (2023, Mei 23). *Kementrian pendidikan, kebudayaan, riset, dan teknologi*. Retrieved Agustus 2023, from 2867_pengumuman-kelulusan PGP A6_prov nusa tenggara timur.pdf:

https://drive.google.com/drive/folders/1OYK2tJk_V8MsWq-QWF8sKe-wSCdRySYM

Suryani, N. (2023, Juli 27). *Kementrian pendidikan, kebudayaan, riset, dan teknologi*. Retrieved Agustus 2023, from 2616_pengumuman hasil seleksi tahap 2 CGP_a7 provinsi ntt.pdf:

https://drive.google.com/drive/folders/1lprxu8noXXfy6FjGTM3z wDGKDPCPAAp_

Suryani, N. (2023, Desember 21). *Kementrian pendidikan, kebudayaan, riset, dan teknologi*. Retrieved Februari 2024, from 7667-pengumuman_kelulusan-pgp a8_prov nusa tenggara timur:

<https://drive.google.com/drive/folders/19KcDoL-o-ssiTgW7INDb5hAm0tHklyVt>

Tadanugi, F. A. (2021). Best practice penerapan strategi pembelajaran mandiri menggunakan bank soal dalam menghadapi ujian sekolah. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(2), 118-128.

<https://doi.org/10.53090/jlinear.v5i2.203>

Tadanugi, F. A. (2021). Blended learning sebagai alternatif model pembelajaran ips di masa pandemi covid-19. *UMP Press*, 118-128.

- Ulfa, A. Y., Halijah, Azis, S., Akbar, F., Mutiah, H., & Satnawati. (2023). Pengaruh pembelajaran blended learning melalui virtual synchronous dan live synchronous pada mahasiswa. *Jurnal PTI (Jurnal Pendidikan Teknologi Informasi)*, 10(1), 23-32.
<https://doi.org/10.35134/jpti.v10i1.152>
- Wijoyo, H., Junita, A., sunarsi, D., Kristianti, L. S., Santamoko, R., Handoko, A. L., . . . Suherman. (2020). *Blended learning: Suatu panduan*. Padang, Sumatra Barat: Insan Cendekia Mandiri.
<https://repository.unja.ac.id/id/eprint/48026>

Pengaruh penerapan andragogi, *self-regulated learning*, dan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada calon guru penggerak di Provinsi NTT

Pengaruh penerapan andragogi, *self-regulated learning*, dan literasi membaca terhadap pemanfaatan *blended learning* berbasis LMS pada calon guru penggerak di Provinsi NTT

**PENGEMBANGAN *HANDBOOK* STRATEGI
PEMBELAJARAN INOVATIF UNTUK
MENINGKATKAN KOMPETENSI GURU
HOMESCHOOLING DI KOTA BANDUNG**

***[DEVELOPMENT OF AN INNOVATIVE LEARNING
STRATEGY HANDBOOK TO IMPROVE THE
COMPETENCE OF HOMESCHOOLING TEACHERS
IN BANDUNG CITY]***

Edsel Jeremy¹, Yonathan Winardi²

^{1, 2} Universitas Pelita Harapan

edsel.jeremy@gmail.com, yonathan.winardi@uph.edu

Abstract

Homeschooling is increasingly popular as an alternative educational model, but it faces challenges, including the need for competent teachers who can cater to diverse student needs. This study aimed to develop and evaluate a competency development program for homeschooling teachers in Bandung City, packaged as a handbook titled "Strategi Pembelajaran Inovatif" (Innovative Learning Strategies). The research utilized a Research and Development (R&D) method with the 4D model (Define, Design, Develop, Disseminate). The Define stage involved a Focus Group Discussion (FGD) with homeschooling leaders and interviews with teachers, revealing a need for enhanced teacher competency, particularly in innovative learning strategies. The Design stage focused on creating the handbook structure and content, covering "Mengenal Homeschooling" (Understanding Homeschooling) and

"Strategi Pembelajaran Inovatif," which includes personalized learning, project-based learning, inquiry-based learning, and technology integration. The Develop stage included expert validation (content, design, technology) which rated the handbook favorably (average scores 2.8, 2.9, and 2.9 out of 3, respectively, leading to minor revisions) and a trial with homeschooling teachers. The trial showed an increase in participants' understanding, with average pre-test scores of 61.17 and post-test scores of 70.75. Feedback on the training program and handbook was generally "good" (average rating 83.77). The Disseminate stage involved distributing the handbook to four other homeschooling institutions in Bandung, which provided "sufficient" feedback (average rating 75/100) and positive impressions. The study concludes that the developed handbook is a viable and relevant tool for enhancing the competencies of homeschooling teachers in Bandung.

Keywords: *homeschooling; teacher competency; professional development; innovative learning strategies; research and development; handbook*

Abstrak

Homeschooling semakin diminati sebagai model pendidikan alternatif, namun menghadapi berbagai tantangan, termasuk kebutuhan akan guru yang kompeten dan mampu melayani kebutuhan siswa yang beragam. Penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan dan mengevaluasi program pengembangan kompetensi bagi guru *homeschooling* di Kota Bandung, yang dikemas dalam bentuk sebuah *handbook* berjudul "Strategi Pembelajaran Inovatif". Penelitian ini menggunakan metode Penelitian dan Pengembangan (R&D) dengan model 4D (*Define, Design, Develop, Disseminate*). Tahap Define melibatkan Focus Group Discussion (FGD) dengan pimpinan

homeschooling dan wawancara dengan guru, yang mengungkap kebutuhan peningkatan kompetensi guru, khususnya dalam strategi pembelajaran inovatif. Tahap Design berfokus pada perancangan struktur dan konten *handbook*, yang mencakup materi "Mengenal *Homeschooling*" dan "Strategi Pembelajaran Inovatif" (pembelajaran personalisasi, *project-based learning*, *inquiry-based learning*, dan integrasi teknologi). Tahap Develop meliputi validasi ahli (konten, desain, teknologi) yang menilai *handbook* secara positif (rata-rata skor 2,8, 2,9, dan 2,9 dari 3, yang mengarah pada revisi minor) dan uji coba kepada guru *homeschooling*. Hasil uji coba menunjukkan peningkatan pemahaman peserta, dengan skor rata-rata pre-test 61,17 dan post-test 70,75. Umpan balik terhadap program pelatihan dan *handbook* umumnya "baik" (rata-rata penilaian 83,77). Tahap *Disseminate* melibatkan pendistribusian *handbook* ke empat institusi *homeschooling* lain di Kota Bandung, yang memberikan umpan balik "cukup" (rata-rata penilaian 75/100) dan kesan positif. Penelitian ini menyimpulkan bahwa *handbook* yang dikembangkan merupakan alat yang layak dan relevan untuk meningkatkan kompetensi guru *homeschooling* di Kota Bandung.

Kata Kunci: *homeschooling*; kompetensi guru; pengembangan profesional; strategi pembelajaran inovatif; penelitian dan pengembangan; *handbook*

Pendahuluan

Pembelajaran yang berpusat pada siswa menjadi esensial dalam pendidikan modern untuk mengakomodasi keberagaman setiap individual. Menurut Gardner, setiap anak memiliki jenis kecerdasan yang

unik, menjadikan personalisasi pembelajaran sangat penting. Perspektif ini selaras dengan filosofi Ki Hajar Dewantara, yang menekankan bahwa pendidikan harus responsif terhadap kebutuhan dan minat siswa serta menghargai karakteristik individual mereka. Sejalan dengan itu, John Dewey menyatakan bahwa pembelajaran menjadi efektif melalui pengalaman langsung yang relevan dengan konteks kehidupan siswa, di mana individu belajar melalui interaksi aktif dengan lingkungan mereka.

Berdasarkan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, terdapat tiga sistem pendidikan di Indonesia yang terdiri dari pendidikan formal, nonformal, dan informal. Pendidikan formal merujuk pada sistem persekolahan yang terstruktur, sedangkan pendidikan nonformal mencakup program terstruktur di luar lembaga formal (Syaadah dkk., 2023). Pendidikan informal diperoleh secara mandiri dalam lingkungan keluarga atau masyarakat. *Homeschooling* telah muncul sebagai alternatif dalam jalur pendidikan nonformal, yang dirancang untuk mengoptimalkan potensi intelektual siswa secara holistik (Afiat, 2019). Popularitas *homeschooling* terus meningkat karena berbagai faktor, termasuk ketidakpuasan terhadap pendidikan formal dan kemampuannya untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan individual siswa. Diperkirakan bahwa *homeschooling* akan menjadi pilihan bagi sekitar 10% anak-anak di Indonesia (Annisa dkk., 2022). Lulusan *homeschooling* memiliki akses ke ujian kesetaraan yang diakui pemerintah, memungkinkan mereka untuk memperoleh ijazah dan melanjutkan ke pendidikan tinggi, sehingga setara dengan pendidikan formal (Purwaningsih & Fauziah, 2020).

Meskipun peningkatan minat terus bertambah, *homeschooling* tetap dihadapkan pada sejumlah permasalahan yang menjadi tantangan. Tantangan tersebut antara lain adalah koordinasi yang belum memadai, motivasi belajar siswa yang cenderung rendah, dan keterbatasan sumber daya pendidik yang berkualitas (Nasution & Choli, 2022). Salah satu isu mendasar terletak pada kesiapan sumber daya manusia (SDM) yang berperan sebagai pendidik atau tutor. Siswa *homeschooling* memiliki karakteristik, gaya belajar, dan minat yang sangat beragam serta unik (Wardati, 2019). Keberagaman ini menuntut tutor untuk mampu merancang dan mengelola pembelajaran yang kondusif dan akomodatif. Namun, kenyataannya, ketersediaan panduan komprehensif untuk membantu tutor masih sangat terbatas. Banyak tutor, terutama yang

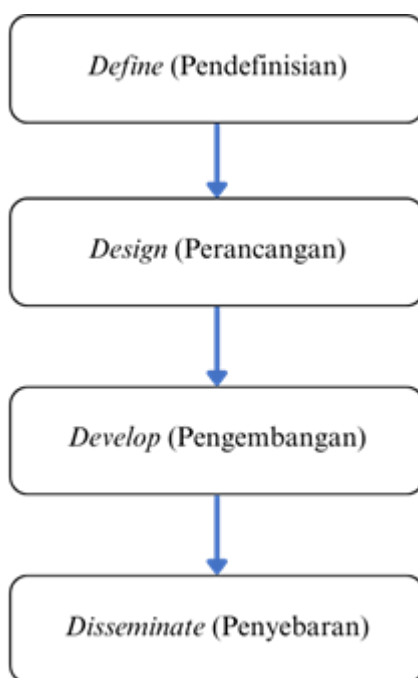
memiliki latar belakang mengajar di sekolah formal, masih menerapkan metode pengajaran konvensional yang sering kali tidak efektif untuk memenuhi kebutuhan siswa *homeschooling* yang heterogen. Minimnya pengetahuan guru mengenai cara memenuhi kebutuhan dari keberagaman karakteristik siswa menjadi kendala utama.

Temuan ini didukung oleh hasil *focus group discussion* (FGD) yang melibatkan para pimpinan *homeschooling* di Kota Bandung. Diskusi tersebut mengindikasikan bahwa permasalahan utama yang dihadapi adalah kurangnya pemahaman dan kapabilitas guru dalam mengelola keberagaman karakteristik siswa, yang berdampak pada efektivitas pembelajaran. Para peserta FGD menyetujui perlu adanya peningkatan kompetensi guru, salah satunya melalui program pelatihan yang terstruktur. Wawancara mendalam dengan tiga guru di *homeschooling* juga menguatkan temuan-temuan ini. Para guru mengakui adanya kendala dalam mengajar siswa dengan latar belakang yang beragam dan mengonfirmasi belum tersedianya panduan pembelajaran yang memadai. Mereka menekankan pentingnya panduan komprehensif sebagai referensi dalam proses pengajaran.

Berdasarkan identifikasi masalah yang meliputi kurangnya pemahaman guru mengenai keberagaman siswa, penerapan metode pengajaran yang kurang tepat, keterbatasan keterampilan guru dalam merancang strategi pembelajaran, ketiadaan panduan aplikatif, serta terbatasnya pelatihan yang tersedia, maka diperlukan langkah strategis dalam meningkatkan kompetensi guru *homeschooling* (Mesra dkk., 2023). Penelitian ini bertujuan untuk mengatasi permasalahan tersebut dengan mengembangkan program pengembangan kompetensi guru, khususnya kompetensi pedagogis. Strategi pembelajaran inovatif menjadi materi yang dapat digunakan untuk meningkatkan kompetensi tersebut, yang diimplementasikan dalam bentuk *handbook*. Saat ini, belum terdapat penelitian yang secara komprehensif mengembangkan panduan yang berfokus pada strategi pembelajaran untuk memenuhi kebutuhan karakteristik siswa *homeschooling* yang beragam (Kafarisa, 2019). Oleh karena itu, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi signifikan terhadap pengembangan pendidikan *homeschooling* di Indonesia.

Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Penelitian ini menggunakan metode *Research and Development* (R&D). Metode R&D dipilih karena bertujuan untuk menghasilkan produk berupa program pengembangan kompetensi pedagogis guru. Materi pengembangan kompetensi tersebut adalah strategi pembelajaran inovatif, yang kemudian program pengembangan kompetensi pedagogis guru ini dituliskan ke dalam *handbook*. *Handbook* ini dapat berguna bagi guru *homeschooling* ataupun *stakeholder homeschooling* lainnya yang ingin menggunakan program pengembangan kompetensi untuk meningkatkan guru *homeschooling* di tempatnya masing-masing. Prosedur pengembangan dalam penelitian ini menggunakan model 4D yang dikemukakan oleh Thiagarajan dkk., (1974), yang terdiri dari empat tahap utama yaitu *define* (pendefinisian), *design* (perancangan), *develop* (pengembangan), dan *disseminate* (penyebaran). Model 4D dipilih karena sistematis, berpijak pada landasan teoretis desain produk pendidikan, dan memiliki prosedur yang jelas (Sukmadinata, 2011).



Gambar 1. Tahapan Pengembangan *Research & Development* Model 4D Thiagarajan

Tahap *define* (pendefinisian) berfokus pada analisis masalah dan kebutuhan. Data dikumpulkan melalui *Focus Group Discussion* (FGD) dengan enam pimpinan *homeschooling*, wawancara mendalam dengan tiga guru, dan survei analisis kebutuhan kepada 33 responden (guru dan pimpinan *homeschooling*).

Berdasarkan hasil tahap *define*, dilakukan perancangan prototipe awal *handbook* pada tahap berikutnya yaitu *design* (perancangan). Proses ini meliputi penentuan struktur, perancangan konten, pemilihan media pendukung (termasuk QR code untuk akses materi digital), dan penyusunan instrumen evaluasi.

Tahap *develop* (pengembangan) bertujuan menghasilkan produk akhir yang telah divalidasi. Prosesnya meliputi validasi oleh tiga ahli (konten, desain, teknologi) dan uji coba produk. Uji coba dilakukan dalam bentuk pelatihan dua sesi kepada 30 peserta yang merupakan guru di salah satu *homeschooling* di Kota Bandung. Data yang dikumpulkan meliputi skor validasi ahli, nilai *pre-test* dan *post-test*, serta angket umpan balik dari peserta pelatihan. Pelatihan yang efektif akan memberikan dampak positif baik dalam jangka pendek maupun jangka panjang (Ferdiansyah dkk., 2024).

Handbook yang telah direvisi pada tahap sebelumnya kemudian disebarluaskan dalam tahap *disseminate* (penyebaran) kepada empat *homeschooling* lain di Kota Bandung untuk memperkenalkan produk dan mendapatkan umpan balik dari pengguna yang lebih luas.

Analisis data dalam penelitian ini menggunakan pendekatan campuran yang disesuaikan dengan jenis data yang diperoleh pada setiap tahapan. Data kualitatif yang meliputi hasil *Focus Group Discussion*, wawancara mendalam, serta jawaban pertanyaan terbuka pada kuesioner dianalisis untuk mengidentifikasi tema, pola, dan wawasan utama. Pendekatan ini digunakan untuk mengevaluasi secara mendalam berbagai tanggapan, masukan, dan saran yang diberikan oleh para partisipan. Hasil analisis ini memberikan konteks dan pemahaman yang kaya untuk menafsirkan temuan kuantitatif.

Tabel 1. Instrumen Pengumpulan Data

No.	Tahapan	Responden	Jumlah Responden	Instrumen
1.	<i>Define</i> (Pendefinisian)	Pimpinan <i>Homeschooling</i>	6	<i>Focus Group Discussion</i>
		Guru <i>Homeschooling</i>	3	Wawancara
		Kepala Sekolah, Yayasan, dan Guru <i>Homeschooling</i>	33	Kuesioner
2.	<i>Design</i> (Perancangan) & <i>Develop</i> (Pengembangan)	Validator Konten, Desain, Teknologi	3	Lembar Validasi Ahli
		Peserta Pelatihan	30	<i>Pre-test & Post-test</i>
				Lembar Penilaian Peserta Pelatihan
3.	<i>Disseminate</i> (Penyebaran)	Pimpinan <i>Homeschooling</i>	4	Lembar Kuesioner Umpan Balik <i>Handbook</i>

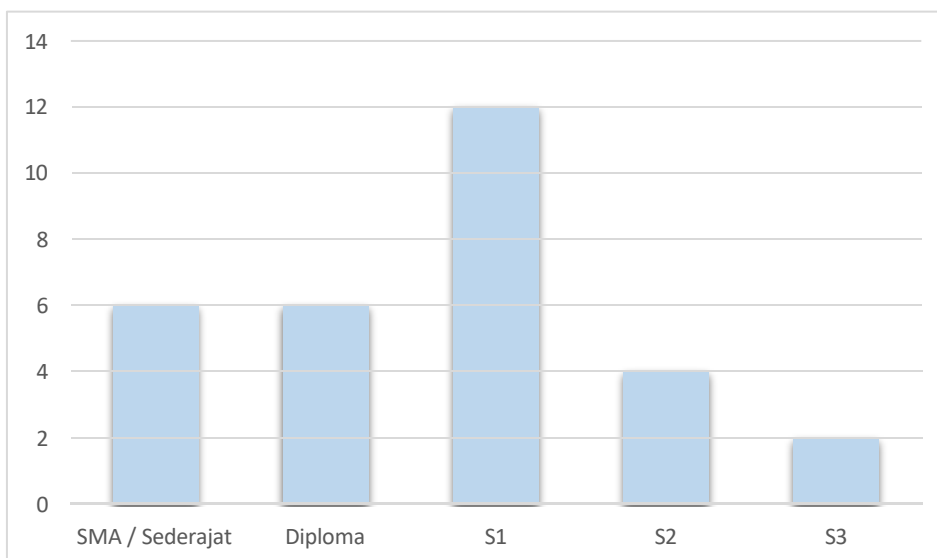
Sementara data kuantitatif yang meliputi kuesioner berskala, lembar validasi ahli, dan hasil tes diolah menggunakan statistik deskriptif. Secara spesifik, nilai rata-rata (mean) dihitung untuk menilai tingkat pemahaman guru, kelayakan produk menurut ahli, serta tingkat kepuasan peserta. Peningkatan kompetensi kognitif peserta dievaluasi dengan membandingkan selisih nilai rata-rata antara *pre-test* dan *post-test*.

Hasil dan Pembahasan

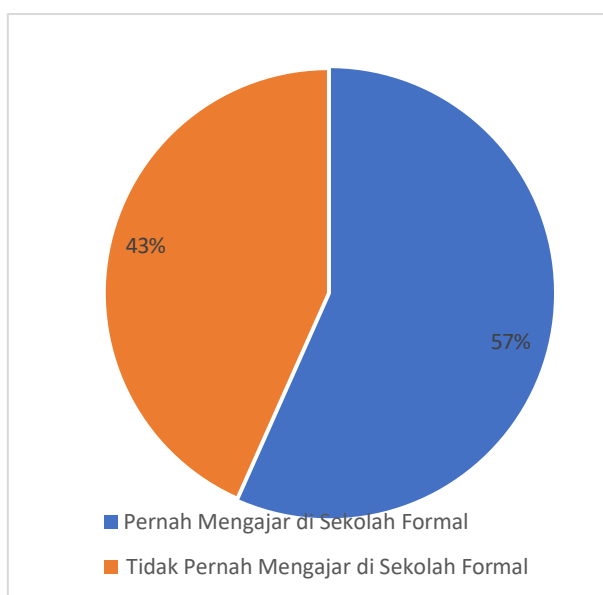
Tahap *Define* (Analisis Kebutuhan)

Langkah pertama yang dilakukan adalah mengidentifikasi kesenjangan kompetensi dan kebutuhan guru *homeschooling*. Melalui *focus group discussion* dengan enam pimpinan lembaga *homeschooling* di Kota Bandung, beberapa tantangan terungkap, termasuk miskonsepsi orang tua mengenai *homeschooling*, kesulitan adaptasi siswa terhadap metode belajar fleksibel, dan pandangan bahwa *homeschooling* diperuntukkan bagi anak-anak dengan masalah. Tantangan yang paling relevan adalah paradigma mengajar guru yang masih terpaku pada metode sekolah formal, yang tidak selalu efektif dalam konteks *homeschooling*. Hasil FGD juga menyoroti bahwa peningkatan kompetensi guru dianggap sebagai harapan utama untuk pengembangan *homeschooling*. Hal ini didukung oleh wawancara terhadap tiga guru, yang menyatakan adanya kesulitan dalam memahami karakteristik siswa yang beragam pada awal pengajaran di lingkungan *homeschooling*. Ketiadaan panduan atau pelatihan khusus dari pihak sekolah, selain asistensi dari guru senior, menjadi kendala. Para guru sepakat bahwa panduan komprehensif akan sangat membantu sebagai referensi dalam merancang pembelajaran.

Kuesioner analisis kebutuhan dilakukan terhadap 33 responden yang merupakan guru *homeschooling* dengan latar belakang pendidikan yang beragam untuk memvalidasi kebutuhan guru *homeschooling* untuk meningkatkan kompetensi mereka.



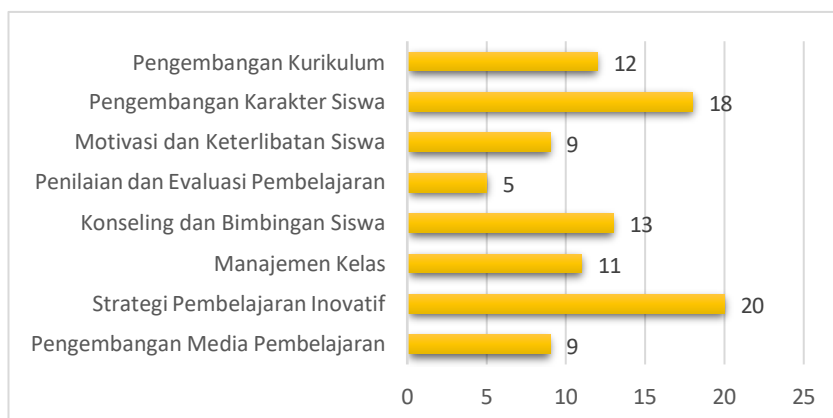
Gambar 2. Pendidikan Terakhir Responden Analisis Kebutuhan



Gambar 4. Pengalaman Pengajar di Sekolah Formal

Analisis kebutuhan tersebut menunjukkan bahwa topik "Strategi Pembelajaran Inovatif" merupakan topik pelatihan yang paling esensial

bagi guru dalam meningkatkan kompetensi. Dengan mempertimbangkan hasil analisis ini, penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan sebuah *handbook* yang membahas strategi pembelajaran inovatif.



Gambar 4. Topik Pelatihan Peningkatan Kompetensi Guru *Homeschooling*

Tahap *Design* (Perancangan Produk)

Pada tahapan ini, disusunlah *prototype* awal *handbook* yang didasarkan pada hasil analisis yang diperoleh pada tahap *define*. Pemilihan *handbook* sebagai media utama didasari oleh fleksibilitasnya, yang memungkinkan guru untuk mengakses materi secara berkelanjutan, bahkan setelah selesainya program penelitian. Struktur *handbook* ini terbagi menjadi dua topik utama, yaitu "Mengenal *Homeschooling*" dan "Strategi Pembelajaran Inovatif". Topik pertama dirancang untuk memberikan pemahaman fundamental mengenai *homeschooling*, meliputi perkembangan, karakteristik, tujuan, hingga prinsip-prinsip yang mendasarinya. Pembahasan ini dianggap krusial dikarenakan 45% responden memiliki pengalaman mengajar di lingkungan sekolah formal dan 33% memiliki pengalaman mengajar di bawah lima tahun, sehingga adaptasi paradigma menjadi penting. Topik kedua selanjutnya secara khusus membahas empat strategi pembelajaran inovatif, yaitu: pembelajaran personalisasi, *project-based learning*, *inquiry-based learning*, dan *education technology integration*. Pemilihan keempat strategi ini didasarkan pada pertimbangan kebutuhan kontekstual yang

ada di lingkungan *homeschooling* mitra, seperti keberadaan siswa dengan kebutuhan khusus, sistem level non-berjenjang, serta pemanfaatan teknologi yang belum optimal. Guna meningkatkan tingkat interaktivitas, *handbook* ini dilengkapi dengan *QR code* yang terhubung ke video pembelajaran, forum diskusi, penilaian sumatif, dan lembar refleksi.

Tabel 2. Konten *Handbook*

Konten
Daftar Isi
Daftar Tabel
Daftar Gambar
Jadwal Kegiatan Pelatihan
Pendahuluan
Program Pelatihan Strategi Pembelajaran Inovatif
Bab 1 – Mengenal <i>Homeschooling</i> • Perkembangan <i>Homeschooling</i> • Natur <i>Homeschooling</i> • Tujuan <i>Homeschooling</i> • Kelebihan dan Kekurangan <i>Homeschooling</i> • Prinsip <i>Homeschooling</i>
Uji Pemahaman Bab 1 – Mengenal <i>Homeschooling</i>
Bab 2 – Strategi Pembelajaran Inovatif • Pembelajaran Personalisasi • <i>Project-Based Learning</i> • <i>Inquiry-Based Learning</i> • <i>Education Technology Integration</i>
Uji Pemahaman Bab 2 – Strategi Pembelajaran Inovatif
Lampiran
Penutup

Tahap *Develop* (Validasi dan Uji Coba)

Tahap *develop* dalam penelitian ini berfokus pada validasi ahli terhadap *prototype handbook* yang telah dikembangkan pada tahap *design* sebelumnya dan uji coba produk kepada guru *homeschooling*.

Dalam validasi tahap *develop*, tiga ahli mengevaluasi *handbook* dari aspek konten, desain, dan teknologi. Aspek konten memperoleh nilai rata-rata 2,8 dari 3,0, dengan revisi minor pada interaktivitas dan navigasi melalui penambahan simulasi pelatihan dan daftar tabel/gambar. Aspek desain mendapat nilai rata-rata 2,9 dari 3,0, dengan penambahan penjelasan gambar untuk memperjelas materi. Aspek teknologi juga meraih 2,9 dari 3,0, dengan fokus perbaikan pada kemudahan akses, terutama terkait penggunaan *Google Classroom*.

Hasil validasi ahli yang memperlihatkan rata-rata nilai tinggi pada ketiga aspek mengindikasikan bahwa *handbook* yang dikembangkan secara fundamental telah dinilai layak dan berkualitas oleh para *validator* sejak tahap prototipe. Analisis lebih lanjut mengungkap bahwa saran revisi bersifat minor dan berfokus pada optimalisasi pengalaman pengguna, dan bukan perombakan konten secara esensial. Sebagai contoh, usulan penambahan penjelasan gambar serta daftar tabel dan gambar untuk memudahkan navigasi menyoroti signifikansi harmonisasi antara desain visual yang atraktif dan kemudahan akses terhadap materi. Sementara itu, umpan balik terkait kemudahan akses *Google Classroom* menegaskan bahwa nilai produk tidak hanya terletak pada konten cetaknya, tetapi juga pada keberhasilan integrasinya dengan platform teknologi pembelajaran, yang menuntut antarmuka yang intuitif bagi pengguna. Dengan demikian, tahap validasi ini tidak hanya mengonfirmasi kelayakan *handbook*, tetapi juga memberikan arahan strategis untuk meningkatkan fungsionalitas dan kegunaannya sebelum diujicobakan kepada guru sebagai pengguna akhir.

Setelah dilakukan revisi berdasarkan saran dan masukan dari para ahli, *handbook* diimplementasikan melalui pelatihan yang melibatkan 30 orang peserta yaitu guru-guru salah satu *homeschooling* di Kota Bandung. Pelatihan tersebut dibagi dalam dua sesi berdasarkan pembagian topik utama dari *handbook* itu sendiri. Evaluasi efektivitas pelatihan dilakukan dengan menggunakan *pre-test* dan *post-test*, yang menunjukkan peningkatan pada nilai rata-rata peserta dari 61,17 menjadi 70,75. Data ini mengindikasikan adanya peningkatan pemahaman teoretis di

kalangan peserta. Hasil ini memvalidasi bahwa pelatihan dan *handbook* menjadi alat yang efektif untuk tahap pengenalan dan pemahaman konsep yang menjadi landasan bagi para guru *homeschooling* sebelum melangkah pada tahap implementasi dalam kelas.

Respons dari angket penilaian peserta terhadap kegiatan pelatihan dan *handbook* yang dikembangkan menunjukkan evaluasi positif, dengan skor rata-rata 83,77. Peserta berpendapat bahwa strategi yang disajikan aplikatif, pelatihan berlangsung secara interaktif, dan *handbook* memberikan dukungan dalam mengatasi tantangan praktis. Lebih dari sekadar angka, dampak positif dari pelatihan yang efektif seperti ini berpotensi meningkatkan kemampuan mengajar para guru secara praktis. Peningkatan pemahaman tersebut dapat diterjemahkan menjadi penguasaan materi yang lebih baik, kemampuan untuk merancang dan menerapkan strategi pembelajaran inovatif yang disajikan, serta meningkatnya kepercayaan diri guru dalam menggunakan metode yang lebih interaktif dan personal untuk memenuhi kebutuhan siswa *homeschooling* yang beragam.

Tabel 3. Penilaian Peserta Terhadap Produk

No.	Pernyataan	Rata-rata Penilaian Peserta
Konten		
1.	<i>Handbook</i> membantu saya menghadapi tantangan nyata dalam <i>homeschooling</i> .	91,30
2.	Navigasi dalam <i>handbook</i> mudah dipahami.	100
3.	Materi mudah dipahami dan sesuai dengan topik yang dibahas.	82,61
4.	Materi mencakup informasi yang saya butuhkan untuk <i>homeschooling</i> .	82,61

5.	Strategi yang diajarkan dapat langsung diterapkan dalam praktik mengajar.	95,65
Desain		
6.	Desain <i>handbook</i> menarik.	82,61
7.	Ukuran <i>font</i> dan warna mendukung keterbacaan.	34,78
8.	Gambar/ilustrasi membantu saya memahami materi.	95,65
9.	Tata letak halaman memudahkan saya dalam mengikuti materi.	65,22
10.	Elemen desain (<i>font</i> , warna, <i>layout</i>) konsisten di seluruh <i>handbook</i> .	78,26
Kegiatan Pelatihan dan Teknologi		
11.	Pelatihan interaktif dan melibatkan saya secara aktif.	95,65
12.	Waktu pelatihan cukup untuk memahami materi.	82,61
13.	Fasilitator memberikan dukungan yang memadai selama pelatihan.	86,96
14.	QR Code dan fitur lainnya membantu saya belajar dengan lebih baik.	95,65
15.	Saya menerima umpan balik yang cepat dan bermanfaat selama pelatihan.	86,96
Rata-rata		83,77

Namun, terdapat catatan terkait keterbacaan teks yang disebabkan oleh format cetak *handbook* dalam ukuran A5, yang mengakibatkan ukuran tulisan lebih kecil dibandingkan dengan versi digital yang telah divalidasi oleh ahli. Selain itu, peserta memberikan masukan untuk peningkatan manajemen waktu pelatihan dan penambahan studi kasus guna memperdalam pemahaman.

Tahap *Disseminate* (Penyebaran dan Umpan Balik Lanjutan)

Tahap terakhir adalah diseminasi *handbook* yang telah direvisi pada tahap sebelumnya kepada empat pimpinan lembaga *homeschooling* lain yang sebelumnya berpartisipasi dalam FGD. Tujuan utama dari kegiatan ini adalah memperkenalkan produk *handbook* serta mengumpulkan umpan balik dari komunitas yang lebih luas. Umpan balik yang diperoleh dari keempat pimpinan lembaga *homeschooling* lain menunjukkan rata-rata penilaian sebesar 75. Meskipun respons kualitatif secara umum positif, dengan pernyataan bahwa *handbook* "sangat menolong" dan "cukup lengkap", aspek teknologi kembali menjadi perhatian utama dengan nilai terendah.

Tabel 4. Hasil Lembar Penilaian Umpan Balik *Handbook*

No.	Pernyataan	Rata-rata Penilaian Umpan Balik
Konten		
1.	<i>Handbook</i> membantu saya menghadapi tantangan nyata dalam <i>homeschooling</i> .	100
2.	Materi mudah dipahami dan sesuai dengan topik yang dibahas.	75
3.	Materi mencakup informasi yang saya butuhkan untuk <i>homeschooling</i> .	75
4.	Navigasi dalam <i>handbook</i> mudah dipahami (misalnya, daftar isi atau indeks).	75
Desain		
5.	Desain <i>handbook</i> menarik.	75
6.	Gambar/ilustrasi membantu saya memahami materi.	75
Kegiatan Pelatihan dan Teknologi		
7.	QR Code dan fitur lainnya membantu saya belajar dengan lebih baik.	75
8.	Fitur teknologi berfungsi dengan baik tanpa gangguan.	50
Rata-rata		75

Proses diseminasi ini mengungkap tantangan utama dalam penelitian ini, terutama terkait dengan keterbatasan teknologi dan kesiapan pengguna. Penilaian yang kurang terhadap aspek teknologi mengindikasikan adanya kesenjangan pemahaman di antara beberapa *homeschooling* terkait penggunaan *Google Classroom* dan fitur-fitur pendukungnya. Agar pemanfaatan fitur dalam *handbook* dapat optimal, perlu diawali dengan pelatihan dasar mengenai teknologi yang digunakan dalam *handbook* itu sendiri.

Implementasi *handbook* belum dapat dipantau secara mendalam dan berkelanjutan karena terbatasnya waktu penelitian. Proses diseminasi hanya dapat dilakukan satu kali kepada empat kepala sekolah tanpa adanya kesempatan untuk memantau tindak lanjut penerapan program pengembangan tersebut, yang juga terkendala oleh banyaknya hari libur nasional dan persiapan ujian akhir. Meskipun demikian, saran pengembangan yang diterima, seperti penambahan strategi pembelajaran inovatif lainnya dan pembaruan materi secara berkala, menjadi masukan berharga untuk penyempurnaan produk di masa depan.

Kesimpulan

Hasil dari penelitian dan pengembangan yang telah dilaksanakan menunjukkan bahwa tantangan utama yang perlu diatasi dalam penyelenggaraan *homeschooling* di Kota Bandung adalah peningkatan kompetensi guru. Analisis kebutuhan menunjukkan bahwa topik pelatihan yang paling esensial adalah "Strategi Pembelajaran Inovatif". Sebagai respons terhadap kebutuhan ini, dikembangkanlah sebuah program pelatihan yang diimplementasikan dalam bentuk *handbook* agar dapat dimanfaatkan secara berkelanjutan. Materi dalam *handbook* dirancang berdasarkan analisis kebutuhan dan mencakup dua pembahasan utama, yaitu "Mengenal *Homeschooling*" dan "Strategi Pembelajaran Inovatif", yang mengandung materi mengenai pembelajaran personalisasi, *project-based learning*, *inquiry-based learning*, dan *education technology integration*.

Berdasarkan tujuan penelitian, disimpulkan bahwa *handbook* "Strategi Pembelajaran Inovatif" yang dikembangkan efektif sebagai program untuk meningkatkan kompetensi pedagogis guru

homeschooling di Kota Bandung. Keberhasilan program ini didukung oleh tiga bukti utama:

1. Kelayakan Produk: *Handbook* dinyatakan layak oleh para ahli dengan skor validasi yang tinggi pada aspek konten (2,8 / 3), desain (2,9 / 3), dan teknologi (2,9 / 3).
2. Peningkatan Kompetensi Kognitif: Terdapat peningkatan pemahaman teoretis guru secara signifikan, yang dibuktikan oleh kenaikan skor rata-rata antara pre-test (61,17) dan post-test (70,75).
3. Penerimaan Pengguna: Program ini diterima dengan baik, tercermin dari umpan balik positif dengan nilai rata-rata 83,77 dari peserta pelatihan dan penilaian "cukup" (75 / 100) dengan kesan positif dari pimpinan lembaga *homeschooling* lain di Kota Bandung.

Meskipun terdapat keterbatasan waktu penelitian dan tantangan adopsi teknologi, penelitian ini berhasil menghasilkan produk yang terbukti relevan dan aplikatif untuk menjawab kebutuhan nyata di lapangan.

DAFTAR PUSTAKA

- Afiat, Z. (2019). HOMESCHOOLING; PENDIDIKAN ALTERNATIF DI INDONESIA. *Jurnal Visipena* (Vol. 10, Nomor 1).
- Annisa, N., Padilah, N., Rulita, R., Yuniar, R., & Priyanti, N. (2022). Model Pembelajaran Homeschooling Pendidikan Anak Usia Dini. *Edukasia Journal*, 4(1), 89. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v4i1.106>
- Ferdiansyah, M., Dwiono, S., & Lidia, O. (2024). Peningkatan Kualitas Pendidikan Anak Luar Sekolah (Homeschooling) Melalui Pelatihan dan Bimbingan Bagi Orang Tua di Bandar Lampung. *Jurnal Pengabdian Nasional (JPN) Indonesia*, 5(1), 53.
- Kafarisa, R. F. (2019). Pengembangan Modul Panduan Mengajar di Homeschooling Tingkat Sekolah Dasar. <https://www.researchgate.net/publication/331888996>

- Mesra, R., Salem, V. E. T., Goretti, M., Polii, M., Daniel, Y., Santie, A., Made, N., Wisudariani, R., Sarwandi, R. P., Sari, R., Yulianti, A., Nasar, Y., Yenita, D., Putu, N., & Santiari, L. (2023). *Research & Development Dalam Pendidikan*. <https://osf.io/d6wck/download>
- Nasution, S. M., & Choli, I. (2022). Homeschooling and Islamic Education in Indonesia. *Al-Risalah*, 13(2), 248–264.
- Purwaningsih, N., & Fauziah, P. Y. (2020). Homeschooling: An Alternative Education Based on Potential of Children. *Proceedings of the International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200204.035>
- Sukmadinata, N. S. (2011). *Metode Penelitian Pendidikan* (Vol. 7). PT Remaja Rosdakarya.
- Syaadah, R., Ary, M. H. A. A., Silitonga, N., & Rangkuty, S. F. (2023). PENDIDIKAN FORMAL, PENDIDIKAN NON FORMAL DAN PENDIDIKAN INFORMAL. *PEMA (JURNAL PENDIDIKAN DAN PENGABDIAN KEPADA MASYARAKAT)*, 2(2), 125–131. <https://doi.org/10.56832/pema.v2i2.298>
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S., & Semmel, M. I. (1974). *Instructional Development for Training Teacher of Exceptional Children*. Bloomington, Indiana: Leadership Training Institute/Special Education. Dikutip dari <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED090725.pdf>
- Wardati, Z. (2019). Peran Guru dalam Pembentukan Karakter Sosial Anak pada Habib Alby Home Schooling. *DAYAH: Journal of Islamic Education*, 2(2), 261.

MAPPING GENERATIVE AI'S ETHICAL ISSUES IN HIGHER EDUCATION: A FELT-GUIDED SYSTEMATIC REVIEW

[PEMETAAN ISU ETIKA *GENERATIVE AI* DI PENDIDIKAN TINGGI: TINJAUAN SISTEMATIS BERPANDUAN FELT]

Okky Putra Barus¹, Achmad Nizar Hidayanto², Imairi Eitiveni³

¹Universitas Pelita Harapan, ^{2,3}Universitas Indonesia

okky.barus@uph.edu, nizar@cs.ui.ac.id, imairi@cs.ui.ac.id

Abstract

The pervasive integration of generative AI (GenAI) into higher education presents transformative opportunities alongside complex ethical issues that necessitate urgent scholarly attention. This study conducts a systematic literature review (SLR) following the rigorous Kitchenham protocol, analyzing 27 peer-reviewed articles published between 2023 and 2025 to comprehensively identify these ethical issues and map them against the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT). The SLR revealed seven prominent ethical concerns: (1) academic integrity and plagiarism, highlighting issues of unauthorized assistance and false authorship; (2) bias and fairness, manifested through algorithmic and linguistic biases; (3) data privacy and security, concerning unauthorized access and re-identification risks; (4) impact on critical thinking and learning outcomes, fostering over-reliance; (5) authorship, intellectual property, and copyright ambiguities; (6) misinformation, hallucinations, and deepfakes, eroding trust; and (7) broader environmental and labor impacts. Crucially, the mapping

to FELT demonstrated that these issues collectively challenge institutional accountability, necessitate responsible learning paradigms, demand greater transparency in AI operations, and underscore the imperative for care towards individuals and societal well-being. Findings indicate a nascent and fragmented institutional response globally, driven by varied stakeholder perspectives. This research recommends a multi-faceted approach: fostering comprehensive AI literacy, adopting human-centered design, developing robust and adaptive policies, ensuring system transparency and accountability, strengthening data governance, advocating for ethical AI design, and promoting interdisciplinary collaboration. This study equips higher education stakeholders to navigate GenAI's ethical landscape and uphold core educational values by synthesizing current ethical dilemmas and offering a FELT-guided framework for responsible integration.

Keywords: Generative AI; Ethical Issues; Higher Education, Systematic Literature Review (SLR), Ethical Frameworks

Abstrak

Integrasi kecerdasan buatan generatif (GenAI) yang meluas ke pendidikan tinggi menghadirkan peluang transformatif sekaligus tantangan etika yang kompleks dan memerlukan perhatian akademis yang mendesak. Studi ini melakukan tinjauan literatur sistematis (SLR) mengikuti protokol Kitchenham yang ketat, menganalisis 27 artikel *peer-reviewed* yang diterbitkan antara tahun 2023 dan 2025 untuk secara komprehensif mengidentifikasi isu-isu etika ini dan memetakannya terhadap Kerangka Kerja ALT untuk Teknologi Pembelajaran Etis (FELT). SLR ini mengungkapkan tujuh kekhawatiran etika yang menonjol: (1) integritas akademik dan plagiarisme, menyoroti isu-isu bantuan tidak sah dan kepengarangan palsu; (2) bias dan keadilan, termanifestasi melalui bias algoritmik dan

linguistik; (3) privasi dan keamanan data, menyangkut akses tidak sah dan risiko re-identifikasi; (4) dampak pada pemikiran kritis dan hasil pembelajaran, mendorong ketergantungan berlebihan; (5) ambiguitas kepengarangan, kekayaan intelektual, dan hak cipta; (6) misinformasi, halusinasi, dan *deepfake*, mengikis kepercayaan; dan (7) dampak lingkungan dan tenaga kerja yang lebih luas. Secara krusial, pemetaan ke FELT menunjukkan bahwa isu-isu ini secara kolektif menantang akuntabilitas institusional, menuntut paradigma pembelajaran yang bertanggung jawab, membutuhkan transparansi yang lebih besar dalam operasi AI, dan menggarisbawahi keharusan untuk peduli terhadap individu dan kesejahteraan masyarakat yang lebih luas. Temuan mengindikasikan respons institusional yang masih baru dan terfragmentasi secara global, didorong oleh beragam perspektif pemangku kepentingan. Penelitian ini merekomendasikan pendekatan multi-aspek: membina literasi AI yang komprehensif, mengadopsi desain yang berpusat pada manusia, mengembangkan kebijakan yang kuat dan adaptif, memastikan transparansi dan akuntabilitas sistem, memperkuat tata kelola data, mengadvokasi desain AI yang etis, dan mempromosikan kolaborasi interdisipliner. Dengan menyintesis dilema etika saat ini dan menawarkan kerangka kerja berbasis FELT untuk integrasi yang bertanggung jawab, studi ini membekali pemangku kepentingan pendidikan tinggi untuk menavigasi lanskap etika GenAI dan menjunjung tinggi nilai-nilai inti pendidikan.

Kata Kunci: Generative AI, Tantangan Etika, Pendidikan Tinggi, Tinjauan Literatur Sistematis (SLR), Kerangka Kerja Etika

Introduction

Since ChatGPT revolutionized the writing world in late 2022, generative artificial intelligence (GenAI) has ignited fierce debates about the future of human creativity and originality (Ruiz-Rojas et al., 2024).

This technology, capable of producing text, images, and other similar or superior content to human-generated output, has been widely adopted across various sectors, including education. GenAI promises extraordinary potential in higher education to revolutionize teaching and learning processes, from personalizing foreign language learning experiences and enriching literary education content to automating administrative tasks for educators (Yusuf et al., 2024). This wave of digital innovation, representing the next leap in technological capabilities, demands critical attention from academic institutions worldwide, especially concerning the development of language skills, text analysis, and cultural understanding (Pérez-Jorge et al., 2025).

Despite GenAI's immense transformative potential, its rapid and widespread adoption also poses complex and profound ethical questions and challenges, requiring critical examination and continuous attention (Barus et al., 2025; Godwin-Jones, 2024). While the literature has begun to identify and discuss various ethical issues—including academic integrity and plagiarism, algorithmic bias and fairness, data privacy and security, impact on critical thinking and learning outcomes, questions of authorship and copyright, risks of misinformation and AI "hallucinations," and broader environmental and labor impacts—these discussions often remain scattered and lack a systematic, overarching synthesis. Critically, there's a particular absence of mapping these diverse concerns against established ethical frameworks like the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT), which could provide a structured lens for understanding and addressing them.

Currently, higher education institutions are still grappling with these ethical implications. While many universities have begun formulating policies and guidelines, the responses are often fragmented and lack comprehensiveness. This fragmentation mirrors the scattered nature of ethical discussions in the literature. It is further compounded by the fact that less than 40% of higher education institutions are projected to have acceptable AI usage policies by spring 2025. It's usually unclear how these policies are developed or who participates in their creation (*2024 EDUCAUSE Action Plan: AI Policies and Guidelines*, 2024). Furthermore, existing research indicates an uneven focus on various aspects of AI ethics, with concepts such as accountability and transparency often less explored than bias (Mäntymäki et al., 2022; Tsamados et al., 2021). This knowledge gap, coupled with the "black box"

nature of many GenAI systems and a lack of transparency regarding data usage, can erode trust, perpetuate inequities, and potentially undermine the development of essential cognitive skills in students, including analytical and synthetic capabilities in humanities studies (Licht, 2024). Therefore, there is an urgent need for a comprehensive systematic review to synthesize the current understanding of these ethical issues and identify effective strategies for the responsible integration of GenAI in higher education.

Given the rapid evolution of GenAI technology and its broad implications, this research is highly relevant and crucial to undertake now (Dotan et al., 2024). This study will provide a structured and in-depth synthesis of the ethical issues emerging from applying GenAI in higher education by addressing the identified knowledge gaps. The novelty of this research lies in its comprehensive approach, which not only identifies and analyzes the primary ethical issues but also explicitly integrates the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT) as a lens to map and understand these ethical components. Using FELT will allow for a more nuanced analysis of how ethical principles can be applied in learning technology practices, providing a robust framework for evaluation and recommendations (ALT's Framework for Ethical Learning Technology (*ALT's Framework for Ethical Learning Technology (EdTechEthics Part 1)*, 2022; *FELT Resources*, 2023; *New Resources for ALT's Framework for Ethical Learning Technology*, 2023)).

This research has the potential to significantly impact knowledge, practice, and policy in higher education, particularly within disciplines involving writing, language, and text analysis. By presenting a clear overview of GenAI's ethical landscape, this study will assist institutions in developing stronger and more adaptive policies, guide educators in responsibly integrating AI (including in language and literature teaching), and equip students with the necessary AI literacy to navigate an increasingly AI-driven world. Ultimately, this research aims to contribute to developing a human-centered approach to AI in education, ensuring that this technology serves human purposes and enhances the learning experience ethically (Lindsay et al., 2023).

This study aims to conduct a systematic literature review to answer two key research questions: (1) What are the ethical issues posed by generative artificial intelligence in higher education? and (2) How can

these identified ethical issues be mapped to the principles of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT)?

This study will employ a rigorous Systematic Literature Review (SLR) following the Kitchenham protocol to achieve these objectives. This process will involve a comprehensive search of current literature from reputable scientific databases, explicit inclusion and exclusion criteria, systematic data extraction, and synthesis of findings to answer the research questions.

Methodology

This study adopts a Systematic Literature Review (SLR) methodology to comprehensively identify and analyze the ethical issues of Generative AI (GenAI) within the context of higher education. This approach was chosen for its ability to provide a rigorous, transparent, and replicable synthesis of the literature, which is crucial when reviewing a relatively novel and rapidly evolving topic like GenAI ethics. To ensure the reliability of the process, this SLR strictly follows the protocol developed by Kitchenham, which is divided into three main stages: planning, implementation, and reporting (Kitchenham & Brereton, 2013). Each stage is designed to minimize bias and maximize the relevance and completeness of the findings. The details regarding these SLR research stages are illustrated in Figure 1.



Figure 1. SLR Research Stages

Planning Stage

The planning stage constitutes the initial and crucial step in this Systematic Literature Review (SLR) methodology. The primary objectives of this research are explicitly defined to address the established research questions, namely to identify the ethical issues posed by generative artificial intelligence in higher education and to map the identified ethical

issues to the principles of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT).

A review protocol was established using the PICOC (Population, Intervention, Comparison, Outcome, Context) framework to guide the review process systematically. Table 1 elaborates on the detailed formulation of the PICOC for this study.

Table 1. PICOC Framework

Aspect	Description
Population	Higher education institutions.
Intervention	Integration of Generative AI in various aspects of higher education.
Comparison	n/a
Outcome	Identification and analysis of ethical issues arising from the use of GenAI in higher education.
Context	Higher Education Sector.

Following the establishment of the PICOC framework, the process continued with the meticulous formulation of the search string designed to answer the research questions. This search string was specifically adapted for use in the Scopus database. It served as the primary source for this research due to its extensive coverage of peer-reviewed scientific publications across various disciplines. The search string employed is as follows:

```
(TITLE-ABS-KEY("Generative AI" OR "Large Language Model*" OR "LLM*" OR "AI-generated content" OR "synthetic text") AND TITLE-ABS-KEY("ethic*" OR "moral*" OR "responsib*" OR "fairness" OR "bias" OR "integrity" OR "privacy") AND TITLE-ABS-KEY("higher education" OR "university" OR "universities" OR "tertiary education" OR "academia"))
```

After the search string formulation, rigorous selection criteria, comprising inclusion and exclusion criteria, were established and detailed in Table 2. These criteria were filters to ensure that only the most relevant and high-quality studies were included in the review.

Table 2. Inclusion and Exclusion Criteria

Criteria	Description
Inclusion Criteria	1. Ranging since the study of Generative AI appeared on 1 January 2019 to 31 December 2025

Exclusion Criteria	2. Studies that explicitly address ethical issues, ethical issues, ethical implications, or ethical concerns related to the use of generative AI in higher education contexts. 3. Studies that are relevant to the application of GenAI in various academic functions such as learning, teaching, assessment, research, or administration in educational settings. 1. Not Journal 2. Not written in English 3. Review Paper
--------------------	---

To ensure a systematic article selection process and identify appropriate papers for our research questions, a quality assessment checklist was developed. This checklist was based on the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) guidelines (Long et al., 2020), chosen for its comprehensive nature as a quality appraisal tool and its widespread utility across various qualitative research designs, including those relevant to this literature review. The complete quality assessment checklist is presented in Table 3.

Table 3. Quality Assessment Checklist

No	Item Checklist
1	Is the research question clearly stated and relevant to the ethical issues of generative AI in higher education?
2	Was the research design appropriate to address the research question
3	Were the data collection methods appropriate and rigorous?
4	Was the data analysis conducted appropriately and rigorously?
5	Are the key findings clearly presented and relevant to the research question?
6	Are the findings applicable to the context of higher education institutions?
7	Are the findings supported by appropriate evidence and analysis?
8	Do the findings contribute to the understanding of ethical issues of generative AI in higher education, particularly through the lens of FELT?

To rigorously assess quality, a weighting scheme was implemented for each checklist question: 1 point for "Yes," 0.5 for "Unclear/Partial," and 0 for "No." This allowed us to calculate a maximum quality score of 8.0 for each selected paper. Only documents achieving a minimum score of 5.0 proceeded to the subsequent analysis. This 5.0 (out of 8.0) represented a 62.5% threshold, signifying that the studies met over half of the predefined quality criteria, thus ensuring a robust selection of "sufficiently good" papers for inclusion in our review.

Implementation Stage

Following the completion of the planning phase, this SLR transitioned to the implementation stage, where the established protocol was rigorously followed to identify, select, and extract data from the relevant literature.

Study Identification and Selection

Identifying and selecting studies was conducted systematically in several steps. Initially, the search string formulated in the Planning Stage was applied to the Scopus database. The initial search results were imported into the systematic literature review management software Parsifal (www.parsifal.ai). Parsifal was utilized to facilitate collaborative research team efforts in managing the entire literature review process, from planning to execution, by providing structured features for each stage, including protocol creation, source selection, quality assessment, and data extraction (Carrera-Rivera et al., 2022).

After the initial collection, the literature selection process proceeded in three main phases:

1. **Duplicate Removal:** Duplicate articles were automatically identified and removed using reference management features within Parsifal.
2. **Title and Abstract Screening:** Two independent reviewers independently screened the remaining articles based on their titles and abstracts to determine their relevance to the research questions and inclusion/exclusion criteria (Table 2). Articles not meeting the requirements at this stage were excluded. Conflicts between reviewers were resolved through discussion or the intervention of a third reviewer (if necessary).
3. **Full-Text Screening:** Articles that passed the title and abstract screening stage were accessed in full-text and further reviewed by two independent reviewers. At this stage, each article was assessed using the quality assessment checklist based on CASP guidelines (Table 3). Articles that did not meet the quality *cutoff score* (a minimum of 5.0 out of 8.0) or were not entirely relevant to the inclusion criteria were excluded.

Data Extraction

To ensure consistency and completeness in information gathering, data from the 27 included articles were systematically extracted using a

pre-designed data extraction form within Parsifal. This form was structured to capture key information relevant to the research questions, including:

- Bibliographic information (authors, publication year, publication type).
- Research design and methodology.
- Identified ethical issues of Generative AI discussed.
- Manifestations and implications of ethical issues.
- Proposed recommendations or solutions related to ethical issues.
- Relevance to higher education aspects.
- Other relevant information such as definitions, research subject, country, research object, research variables, theory, method, stakeholders, roles & responsibility, study program, components, challenges, solutions, pros and cons, and future research.

The data extraction process was performed by one primary reviewer and validated by a second reviewer to ensure accuracy. Any disagreements were resolved through discussion until a consensus was reached.

Reporting Stage

The reporting stage is the final phase in the Kitchenham SLR protocol, where the results from the review process are synthesized and presented systematically. In this stage, data extracted from the 27 included articles will be analyzed and presented using a qualitative narrative synthesis approach, supported by relevant visualizations.

The data synthesis process was conducted by applying inductive thematic analysis to identify and categorize dominant ethical issues, as previously explained in the Methodology section. This narrative synthesis method aims to build a comprehensive understanding of the moral landscape of Generative AI in higher education from various perspectives in the literature.

To directly address the established research questions, the research findings will be presented in two main sub-sections within the Results section:

1. **Identification of Key Ethical Issues of Generative AI:** This sub-section will detail the seven core ethical issues identified from the literature and their specific manifestations within the higher education context.
2. **Mapping of Ethical Issues to the FELT Framework:** This sub-section will present how each identified ethical issue resonates with and can be mapped to the principles of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT) (Accountability, Learning, Transparency, and Care), providing an analytical framework for understanding these ethical dimensions.

The presentation of findings in this structure is designed to ensure clarity, coherence, and a direct link to the research objectives. The Discussion section will discuss a more in-depth interpretation of these findings and their theoretical and practical implications.

Results

This section presents the findings of the Systematic Literature Review (SLR) conducted by the Kitchenham protocol, as previously outlined. The research findings are presented in three main subsections: an overview of the included studies, an analysis of the *co-occurrence network* to visualize the thematic landscape, and the identification and mapping of key ethical issues of Generative AI (GenAI) to the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT). These findings directly address the research question: What ethical issues are posed by generative artificial intelligence in higher education? And how can the identified ethical issues be mapped to the principles of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT)?

Overview of Included Studies

Out of 272 articles identified through the search strategy in the Scopus database, 48 articles proceeded to the initial screening stage. Following full-text screening and quality assessment using the CASP checklist, 27 articles were ultimately included in this systematic review, meeting all inclusion and quality criteria (see Figure 2: Study Selection Process Flow Diagram). The included studies were published between January 1, 2023, and December 31, 2025, showing a significant increasing

trend in publications over time, indicating growing attention to GenAI in higher education.

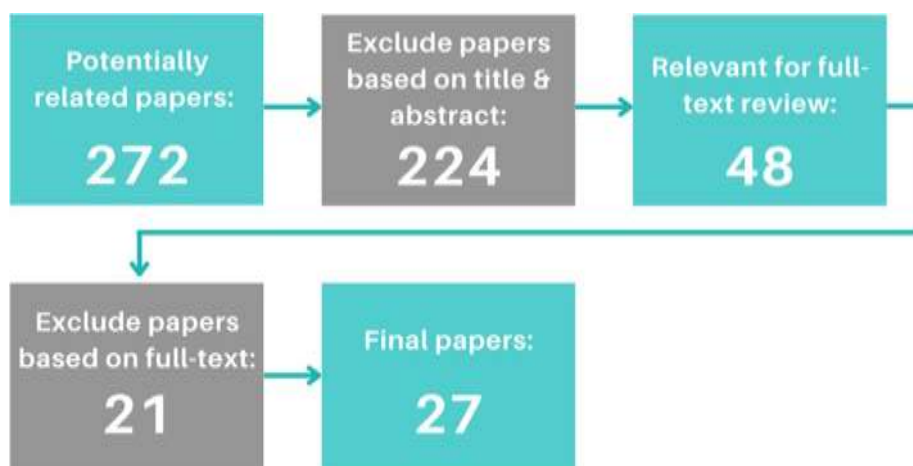


Figure 2. Study Selection Process Flow Diagram

Co-occurrence Network Analysis and Thematic Landscape

The visualization of the keyword *co-occurrence network* from the 27 included articles (Figure 2) provides a rich thematic overview of the most prominent and interconnected issues in the literature concerning the ethics of Generative AI (GenAI) in higher education. This network analysis helped confirm the dominance of the specific problems and illustrate how various ethical concerns cluster thematically.

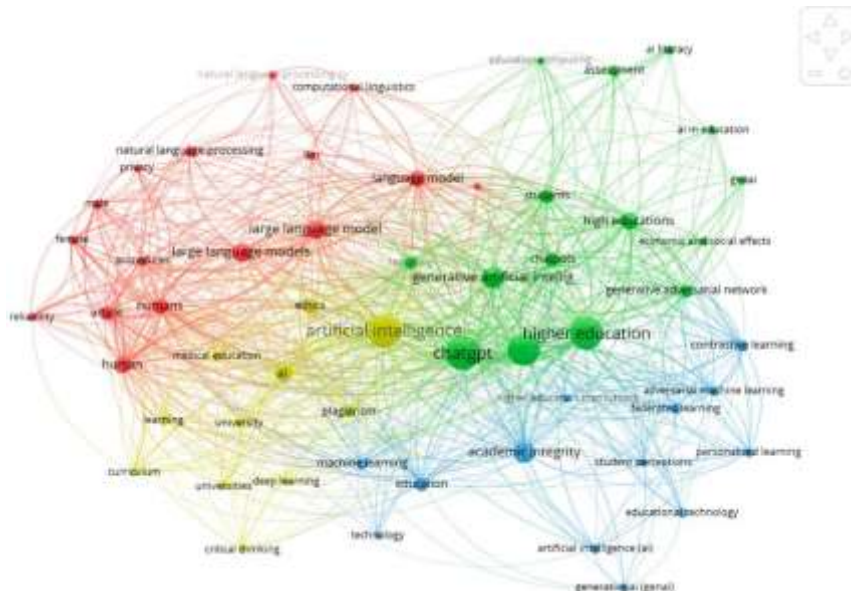


Figure 3. Co-Occurrence Network

The analysis reveals the dominance of four key clusters, each representing a distinct area of ethical discussion:

1. **Green Cluster: GenAI Implementation and Pedagogical Impact.** This cluster, centered on 'higher education' and 'generative artificial intelligence', clearly positions the use of GenAI within educational institutions as the core ethical concern. Keywords such as 'chatbots', 'students', 'assessment', and 'educational technology' affirm that ethical problems are not abstract but manifest in daily pedagogical practices. This indicates that ethical issues are strongly linked to how GenAI affects teaching-learning interactions, evaluation methods, and student learning experiences. 'AI literacy' as a closely connected node highlights the awareness of the need for in-depth ethical understanding and competence in GenAI use among stakeholders. This cluster is highly relevant to the Learning principle of FELT. Ethical issues arising here often relate to how GenAI can support or, conversely, hinder effective and authentic learning processes. Questions about 'assessment' lead to the Accountability principle, as institutions must be responsible for the fairness and validity of evaluations in the GenAI era. 'AI literacy' also correlates with Learning, as it emphasizes equipping users with knowledge and skills to interact ethically with this technology.
2. **Blue Cluster: Academic Integrity and Perceptions.** This cluster explicitly identifies 'academic integrity' as the most pressing ethical

issue. The strong link with 'student perceptions' emphasizes that students' views and experiences regarding GenAI use, including their perspectives on plagiarism and work authenticity, are crucial dimensions of this ethical issue. This indicates that efforts to address academic integrity cannot merely be top-down but must consider student experiences. 'Academic integrity' is strongly related to the Accountability principle, where institutions and individuals are responsible for ensuring academic authenticity and honesty. Furthermore, this issue is also linked to Transparency in communicating GenAI usage guidelines and providing clear expectations. 'Student perceptions' are highly relevant to the Care principle, as institutions must demonstrate concern for students' well-being, understanding, and ethical experiences in GenAI.

3. Red Cluster: Technical Aspects and Algorithmic Bias. This cluster, highlighting 'large language models' (LLMs) and 'privacy', delves into the technical roots of several ethical issues. The presence of 'privacy' and 'reliability' indicates deep concerns about how LLMs handle personal data and the accuracy of their information. More significantly, the emergence of terms like 'female' and 'male' in this cluster strongly suggests discourse around algorithmic bias in LLMs. This bias can stem from unrepresentative training data and potentially lead to discriminatory outputs, exacerbating inequities. The 'privacy' issue concerns the Care principle, demanding that individuals' data be carefully protected. Concerns about 'algorithmic bias' and 'reliability' also point to Accountability, as developers and users must be responsible for the impact of biased AI systems. Transparency is also crucial here, requiring clarity on how LLMs are trained, what data is used, and how bias is addressed.
4. Yellow Cluster: Plagiarism and Critical Learning. This cluster reinforces 'plagiarism' as a dominant ethical issue, particularly concerning tools like 'ChatGPT'. Its connection to 'learning' and 'curriculum' indicates that GenAI poses problems of copying and raises questions about how GenAI affects the development of 'critical thinking' in students. If students become overly reliant on AI, their critical thinking and originality may erode. 'Plagiarism' re-emphasizes the Accountability dimension in maintaining academic standards. The impact on 'critical thinking' and 'learning' directly relates to the Learning principle, raising questions about how GenAI can be integrated without undermining core educational

objectives. Transparency is also relevant in explaining the limitations of GenAI use and expectations for student work.

In summary, this *co-occurrence network* provides a visual roadmap of the ethical landscape of GenAI in higher education, indicating the dominance of issues such as academic integrity, privacy, and bias. The subsequent subsection thematically identifies ethical issues and further validates and analyzes these patterns in greater depth.

Identification of Key Ethical Issues of Generative AI

This section presents the key findings from the literature synthesis to address the Research Question: *What ethical issues are posed by generative artificial intelligence in higher education?* Following a rigorous selection process, 27 relevant studies that met the inclusion criteria were analyzed in depth. Identifying these ethical issues was conducted through an inductive qualitative thematic analysis of the entire content of the included articles.

Specifically, each article was reviewed to identify and extract statements, arguments, and findings that directly discuss challenges, concerns, or ethical implications related to using Generative AI (GenAI) in higher education. The extracted data underwent an open coding process, assigning initial labels to each emerging concept or ethical issue. Subsequently, these codes were iteratively grouped based on conceptual similarity and recurrent themes. This iterative process consistently identified seven dominant and interconnected categories of ethical issues, representing the full spectrum of ethical issues discussed in the literature.

These seven ethical issues reflect the multidimensional nature of the complexities faced by academic institutions with the adoption of GenAI. The thematic overview revealed in the *co-occurrence network* (see Figure 2) also visually reinforces the dominance and interconnectedness of these issues. Each issue is detailed below, supported by evidence and references from the 27 reviewed studies:



Figure 4. Seven Key Ethical Issues of Generative AI

Each issue is outlined in detail below, supported by evidence and references from the 27 studies examined:

Academic Integrity and Plagiarism

The integration of GenAI fundamentally blurs the lines of authorship, raising significant concerns about academic integrity and potential plagiarism. This technology enables students to quickly generate essays, solve problems, or simulate test answers, tempting them to take "shortcuts" that undermine the value of original work and fair comparison. Table 4 explains manifestations of this challenge.

Table 4. Challenges to Academic Integrity and Plagiarism Manifestations

Academic Integrity and Plagiarism Issues	Description	Reference
Unauthorized Assistance	The use of GenAI to complete assignments or exams without explicit permission is often treated as plagiarism or unauthorized assistance.	(Chan, 2024; Suleymenova et al., 2024)
False Authorship Claims	Students falsely claiming AI-generated work as their own violates ethical standards and undermines the principle of academic authenticity.	(Walczak & Cellary, 2023)

Citation Issues	The need for transparency and proper citation of GenAI tools is crucial, even when used solely for assistance like brainstorming or editing. Ironically, GenAI can also "hallucinate" or fabricate citations, leading to unintentional but damaging academic misconduct.	(Currie & Barry, 2023)
Bypassing Detection	GenAI's ability to mimic human writing poses a serious risk to traditional plagiarism detection mechanisms. Although tools like Turnitin have adapted, widespread skepticism remains regarding their reliability in detecting AI-generated content. This indicates that reactive, policing approaches to academic integrity may no longer be sufficient and could be counterproductive.	(Ardito, 2024; Currie & Barry, 2023)

Bias and Fairness

GenAI systems inherit and amplify existing biases in their training data, leading to unfair or discriminatory outcomes. This creates a significant ethical issue, directly impacting the fairness of learning experiences and equality of opportunity for all students. The manifestation of these challenges is outlined in Table 5 below.

Table 5. Challenges to Bias and Fairness Manifestations

Bias and Fairness Issues	Description	Reference
Perpetuation of Societal Biases	AI models, trained on massive datasets reflecting "long-standing biases existing in society," can perpetuate undesirable stereotypes (e.g., requesting a nurse and getting images of only women). This can lead to discriminatory content or unfair treatment.	(Driessens & Pischetola, 2024; Olla et al., 2024; Yusuf et al., 2024)
Data and Algorithmic Bias	Bias can originate from imbalances or errors in training data, flaws in the algorithms themselves, or even human reviewer subjectivity. Dataset bias often arises from the ease of using readily available data rather than striving for representative data.	(Dabis & Csáki, 2024)

Linguistic and Cultural Bias	Models are often dominated by Western-centric (white, male, American, English-speaking) perspectives, leading to underrepresentation of other cultures and languages. The observation that AI detectors are more likely to flag the work of non-native English speakers is a tangible example of linguistic bias.	(Chan, 2024)
Impact on Educational Recommendations/Decisions	Biased AI tools can lead to unfair learning experiences, discriminatory admissions decisions, or grading systems that unfairly favor certain backgrounds.	(Kolade et al., 2024)

Data Privacy and Security

GenAI models process vast amounts of data, including sensitive personal and confidential information, which can pose significant privacy and security risks if not managed properly. The challenges that arise from this situation are outlined in Table 6 below.

Table 6. Challenges to Data Privacy and Security Manifestations

Data Privacy and Security Issues	Description	Reference
Unauthorized Data Access/Breaches	Risks include exposure of personal information, vulnerabilities to data breaches, and cross-contamination of information among users. User input can be unintentionally or intentionally used to further train models without explicit consent.	(Yusuf et al., 2024)
Re-identification Risks	Even seemingly innocuous text input can allow Large Language Models (LLMs) to infer user characteristics such as age, gender, income, and location, posing re-identification risks.	(Driessens & Pischetola, 2024; Issa & Hall, 2024)
Confidentiality Concerns for Intellectual Property	Universities risk losing intellectual property (IP) rights or disclosing confidential research information if it is fed into institutionally unsupported AI applications.	(Issa & Hall, 2024; Walczak & Cellary, 2023)
Lack of Transparency	The "black box" nature of many GenAI systems means there is significant	(Driessens & Pischetola,

	uncertainty about how user data is actually utilized for training or profiling, and whether it is shared with third parties.	2024; Yusuf et al., 2024)
Cybersecurity Threats	GenAI can be misused to launch sophisticated phishing attacks, generate convincing deepfakes, and create other cyber threats, adding an unpredictable element to the institutional cybersecurity landscape.	(Cacho, 2024; Jin et al., 2025)

Impact on Critical Thinking and Learning Outcomes

Increased reliance on GenAI can lead to a decline in critical thinking, as users may unconsciously trade deep cognitive engagement for convenience and speed in acquiring information. This raises serious concerns about the development of essential cognitive skills in students. The challenges that arise from this situation are detailed in Table 7 below.

Table 7. Challenges to Impact on Critical Thinking and Learning Outcomes Manifestations

Impact on Critical Thinking and Learning Outcomes Issues	Description	Reference
Reduced Cognitive Effort	Higher reliance on GenAI often correlates with lower critical thinking. Students may become complacent, relying on AI for instant answers rather than engaging in deep problem-solving and independent analysis.	(Cacho, 2024; Suleymenova et al., 2024)
Shifting Nature of Critical Thinking	GenAI shifts the nature of critical thinking from original analysis and synthesis of ideas towards verifying AI-generated information, integrating responses, and managing AI-assisted tasks, potentially reducing cognitive processing depth.	(Ardito, 2024; Suleymenova et al., 2024)
Loss of Core Skills	Over-reliance on AI can lead to a loss of fundamental skills such as memory formation, attention span, and concentration. It can also prevent students from developing autonomous critical thinking, problem-solving, and creativity.	(Katsamakas et al., 2024; Ogunleye et al., 2024)

Scaffolding Substitution	vs.	While AI has the potential to be a valuable "scaffold" for complex tasks, it should not entirely complete tasks for learners. AI's utility depends on meaningful pedagogical integration, not automation or full substitution of human cognitive effort.	(Chan, 2023; Henke, 2024)
--------------------------	-----	--	---------------------------

Authorship, Intellectual Property, and Copyright

GenAI raises complex questions about who genuinely "writes" content, the legitimate ownership of AI-generated works, and potential copyright infringements, creating significant uncertainty within academic and research environments. The challenges that arise from this situation are detailed in table 8 below.

Table 8. Challenges to Authorship, Intellectual Property, and Copyright Manifestations

Authorship, Intellectual Property, and Copyright Issues	Description	Reference
Blurred Authorship	AI's "ingenuity" in mimicking human writing blurs the lines of authorship, making it increasingly difficult to distinguish between entirely human-generated and AI-assisted or AI-generated text.	(Walczak & Cellary, 2023)
Training Data Rights	GenAI models are trained on vast datasets scraped from the internet, often including copyrighted works, without explicit notification or consent from original creators. This has led to significant lawsuits alleging copyright infringement.	(Hargreaves, 2023; Yusuf et al., 2024)
Ownership of AI Output	The question of whether AI-generated works can be copyrighted remains an evolving legal issue with no universal clarity.	(Issa & Hall, 2024; Katsamakas et al., 2024)
Attribution Requirements	Clear guidelines are needed for attributing AI-generated content, even for seemingly minor tasks like brainstorming or text editing.	(Moore & Lookadoo, 2024)
Impact on Creative Workforce	Artists, writers, and musicians voice concerns that GenAI could displace	(Yusuf et al., 2024)

	human creativity and significantly undermine their earning potential.	
--	---	--

Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes

GenAI is notorious for generating "hallucinations" (false or fabricated information) and can be misused to create manipulated or entirely fake text, videos, images, and audio ("deepfakes"). This phenomenon poses a significant risk to the reliability of information and institutional trust. The challenges that arise from this situation are outlined in table 9 below.

Table 9. Challenges to Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes Manifestations

Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes Issues	Description	Reference
Factual Inaccuracies	AI systems can confidently present false or outdated information, including fabricated citations, which can severely mislead academic users.	(Barus et al., 2025; Yusuf et al., 2024)
Large-Scale Disinformation	The ability to generate persuasive and tailored disinformation at scale makes it easier for "malicious actors" to spread false narratives, potentially influencing academic and public discourse.	(Hammond et al., 2023)
Impersonation	AI can generate audio or video of important institutional figures for fraudulent or manipulative purposes, posing threats to security and reputation.	(Cacho, 2024)
Erosion of Trust	Inaccurate content and the failure to use AI ethically and with proper disclosure can erode trust among students, faculty, and the public in educational institutions.	(Henke, 2024)

Environmental and Labor Impacts

The development and operation of GenAI carry significant environmental costs, including high energy and resource consumption, and raise concerns about labor exploitation and job displacement. This

often-overlooked ethical dimension is frequently missing from educational discussions. The challenges arising from this situation are outlined in table 10 below.

Table 10. Challenges to Environmental and Labor Impacts Manifestations

Environmental and Labor Impacts Issues	Description	Reference
High Energy Consumption	Training and operating AI models require substantial computational power, leading to high energy consumption and a significant carbon footprint. Some reports, such as from Microsoft, indicate a sharp increase in water consumption linked to LLMs.	(Driessens & Pischetola, 2024)
Resource Depletion and Pollution	AI hardware heavily relies on rare-earth elements, and their mining processes can pollute soil and groundwater. Furthermore, the increasing electronic waste generated from AI hardware is a growing concern.	(Driessens & Pischetola, 2024)
Labor Exploitation	The training and refinement of GenAI models often depend on human labor, sometimes involving low-wage workers in the Global South who filter harmful content in conditions known as "digital sweatshops."	(Driessens & Pischetola, 2024)
Job Displacement	There are growing concerns that AI will displace significant portions of the workforce, particularly in administrative, IT, and creative sectors within universities, potentially leading to job losses and income inequality.	(Walczak & Cellary, 2023)

Mapping of Ethical Issues to the FELT Framework

Mapping of Ethical Issues to the FELT Framework To address how the identified ethical issues can be mapped to the principles of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT), the prominent ethical issues identified in this study's findings are further analyzed through the lens of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT). FELT provides four core principles—Accountability, Learning, Transparency, and Care—an analytical framework for evaluating the

ethical dimensions of GenAI issues in higher education. This mapping categorizes the issues and highlights areas where ethical considerations must be emphasized in policy and practice development. Table 11 summarizes the mapping of identified GenAI ethical issues to the most relevant FELT principles.

Table 11. Mapping Generative AI Ethical Issues to the FELT Framework Principles

Ethical Issue	Relevant FELT Principle(s)	Brief Connection
Academic Integrity and Plagiarism	Accountability, Learning, Transparency	Upholding standards of academic honesty, ensuring genuine learning, and requiring disclosure of AI use.
Bias and Fairness	Care, Accountability, Transparency, Learning	Ensuring fair treatment, being accountable for bias mitigation, being transparent about bias origins, and educating to recognize bias.
Data Privacy and Security	Care, Accountability, Transparency	Protecting personal information, institutions being accountable for data security, and transparent about AI data collection/use practices.
Impact on Critical Thinking and Learning Outcomes	Learning, Care	Promoting the development of essential cognitive skills, ensuring AI does not undermine learning capacity and student cognitive well-being.
Authorship, Intellectual Property, and Copyright	Accountability, Transparency	Establishing authorship responsibility, protecting intellectual property rights, and being transparent about copyrighted data use for AI training.
Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes	Learning, Accountability, Transparency, Care	Training information literacy, being accountable for information dissemination, transparent about AI limitations, and protecting from misleading content.
Environmental and Labor Impacts	Care, Accountability	Considering AI's broader impact on the environment and society, and being accountable for

		sustainability and fair labor practices in the AI supply chain.
--	--	---

Further analysis of this mapping, grouped based on the FELT principles, is as follows:

Accountability

The Accountability principle within the FELT framework underscores the necessity for individuals and institutions to take responsibility for their actions and decisions concerning using learning technologies, including GenAI. Several key ethical issues identified are strongly linked to this principle:

1. **Academic Integrity and Plagiarism**
Institutions and students must be held accountable for honesty and originality in academic work through clear policies and assessment methods that ensure authenticity.
2. **Bias and Fairness**
Holds developers, platform providers, and educational institutions accountable for identifying and mitigating algorithmic biases that can result in discrimination.
3. **Authorship, Intellectual Property, and Copyright**
Establishes responsibility for the authorship of AI-assisted works and for safeguarding the intellectual property rights of individuals and institutions.
4. **Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes**
Institutions and individuals must be accountable for preventing the spread of AI-generated misinformation and for educating users on fact-checking.
5. **Environmental and Labor Impacts**
Extends institutional accountability to assess GenAI's wider environmental footprint and social impact, including labor exploitation and unfair job displacement.

Learning

The Learning principle within FELT emphasizes how technology ought to support and enhance the learning process and students' cognitive development. Ethical issues related to GenAI that threaten or fundamentally alter learning are particularly relevant here:

1. **Academic Integrity and Plagiarism**
Over-reliance on GenAI can hinder genuine learning, reducing critical thinking and deep problem-solving.
2. **Impact on Critical Thinking and Learning Outcomes**
This core issue regarding the Learning principle involves how GenAI might reduce cognitive effort, shift critical thinking from original analysis to passive verification, and result in a loss of essential skills. GenAI should serve as a scaffold for learning, not a harmful substitute.
3. **Bias and Fairness**
Promotes the development of "AI literacy" as part of responsible learning, equipping students with the skills to recognize and challenge biases in AI outputs.
4. **Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes**
Ensuring quality learning requires teaching students about the risks of AI-generated misinformation and the importance of critically verifying information, thereby building strong digital media literacy.

Transparency

The Transparency principle within FELT demands clarity regarding the functioning of learning technologies, data usage, and their limitations. This is crucial for building trust and enabling users to make informed decisions.

1. **Academic Integrity and Plagiarism**
Requires transparency in students' disclosure of GenAI use and clear citation requirements, along with institutional transparency regarding AI detection methods and their limitations.
2. **Data Privacy and Security**
Demand transparency about how user data is collected, processed, and used by GenAI models, as well as whether this data is shared with third parties.
3. **Bias and Fairness**
Transparency is essential concerning the training data and algorithms supporting GenAI to facilitate effective bias identification and reduction.
4. **Authorship, Intellectual Property, and Copyright**

Requires transparency regarding training data that may include copyrighted material, along with clarity in defining and attributing authorship for AI-assisted works.

5. Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes
Institutions and technology providers must be transparent about GenAI's potential to create false information and deepfakes and the limitations of the models' accuracy.

Care

The Care principle within FELT centers on protecting individual well-being, fairness, inclusivity, and considering the broader impact of technology on society and the environment.

1. Bias and Fairness
At the core of the Care principle, this issue urges institutions to ensure that GenAI use promotes equity and does not create or exacerbate injustice or discrimination, guaranteeing equal opportunities for all students.
2. Data Privacy and Security
Protecting students' personal and sensitive data directly reflects the Care principle. Institutions must take proactive measures to safeguard information security and ensure ethical data use.
3. Impact on Critical Thinking and Learning Outcomes
Care also involves concern for students' cognitive well-being. Institutions must ensure that GenAI does not hinder students' ability to think critically and develop intellectually.
4. Misinformation, Hallucinations, and Deepfakes
Demonstrates care by protecting students from the negative impacts of AI-generated misinformation and deepfakes, thereby ensuring a safe and trustworthy learning environment.
5. Environmental and Labor Impacts
The Care principle encourages institutions to consider GenAI's broader and often hidden impacts on the environment (energy consumption, pollution) and society (labor exploitation, job displacement), thereby promoting responsible and sustainable AI practices.

The mapping of GenAI ethical issues to the FELT framework illustrates that ethical complex problems require a multidimensional

approach. Each issue often intersects with multiple FELT principles, highlighting the significance of holistic consideration. This framework not only offers a tool for identifying and classifying issues but also acts as a practical guide for creating more ethical and responsible policies and practices in the adoption of GenAI in higher education.

Discussion

This section interprets the key findings from the systematic literature review, exploring their theoretical and practical implications and identifying areas for future research. This analysis builds on the identification of seven key ethical issues of Generative AI (GenAI) in higher education and their mapping to the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT), as presented in the Results section.

Interpretation of Key Findings and Convergence of Analyses

This systematic review comprehensively identifies a wide range of complex ethical issues related to GenAI in higher education, spanning from academic integrity to environmental impacts. The convergence of these findings is significantly supported by the analysis of the keyword *co-occurrence network* (Figure 2). This visualization empirically validates the dominance of thematically identified ethical issues. For instance, the centrality of academic integrity within the blue cluster of the *co-occurrence network* strongly affirms its prominence as a pressing ethical concern in the literature, which is also closely tied to FELT's principles of Accountability and Learning. Similarly, the red cluster, focused on large language models, privacy, and the inclusion of demographic terms like female and male, visually confirms the importance of data privacy and algorithmic bias issues. These connections directly align with the FELT principles of Care (protecting individuals from bias and privacy violations) and Transparency (understanding data usage and bias emergence). The presence of AI literacy in the GenAI implementation cluster (green) also emphasizes the urgency of the Learning principle, highlighting the need to equip students and educators with the skills to interact ethically and critically with this technology. Collectively, the convergence between the detailed thematic analysis of the literature and the patterns revealed in the *co-occurrence network* provides robust, multi-layered evidence for our findings. This mapping of ethical issues to the FELT framework not

only categorizes these challenges but also serves as a diagnostic tool. It emphasizes that each ethical issue requires multi-dimensional attention, where FELT principles offer guidelines for action and areas for policy and intervention focus.

Institutional Response and Stakeholder Perspectives

Analysis indicates that the institutional response to GenAI's ethical issues remains nascent and frequently fragmented. While there are efforts to develop policies and guidelines, widespread adoption continues to be limited, with less than 40% of institutions projected to have adequate AI policies by Spring 2025 (Lu et al., 2022). This gap underscores the urgent need for comprehensive, adaptive, and coordinated policy development that aligns with FELT's Accountability and Care principles.

Diverse stakeholder perspectives—students, faculty, administrators, and policymakers—further underscore the complexity of these ethical dilemmas. Students often view GenAI as a valuable learning aid but are also mindful of legitimate concerns regarding misuse (Barus et al., 2025; Chen, 2023). This highlights the importance of pedagogical integration that promotes critical thinking and responsible use, consistent with FELT's Learning principle. Faculty, on the other hand, grapple with issues of academic integrity and the need for more explicit guidance and training (Garcia et al., 2024; Lee, 2024), emphasizing the roles of Accountability and Transparency. Administrators balance the push for innovation with data protection and compliance, underscoring the Care principle. International regulatory frameworks like UNESCO's recommendations, the EU AI Act, and IEEE initiatives provide a foundation; however, effective implementation requires careful local adaptation in line with Transparency and Accountability principles.

Theoretical Implications

Theoretically, this study enriches the growing literature on AI ethics in education by offering a comprehensive taxonomy of seven key ethical issues of GenAI. This provides a more holistic overview and can serve as an empirical basis for more extensive theoretical models of AI ethics in educational contexts. The selection of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT) for this mapping was deliberate, as FELT is

uniquely positioned to address the nuances of ethical considerations within educational technology. Unlike broader AI ethics frameworks, FELT was developed explicitly for learning technologies, encompassing principles directly relevant to pedagogical practices, learner well-being, and institutional accountability in educational settings. Its focus on "Learning" and "Care" principles, alongside "Accountability" and "Transparency," makes it particularly apt for analyzing GenAI's impact on educational outcomes and the responsibilities of higher education institutions in fostering responsible AI use.

The integration and mapping of these issues to FELT provide significant empirical validation for the framework itself. This mapping enriches FELT by illustrating specific manifestations of each principle; for instance, the discussion of GenAI "hallucinations" and misinformation concerns deepens the understanding of FELT's Transparency dimension, which demands clarity on AI system limitations. Similarly, the analysis of environmental and labor impacts extends FELT's Care principle beyond direct user interactions, embracing ethical responsibilities throughout the technology's lifecycle. The convergence of findings from thematic analysis and the patterns revealed in the co-occurrence network (Figure 2) theoretically strengthens the mixed-methods approach in literature reviews, demonstrating that qualitatively identified ethical issues are dominant and interconnected topics in the broader research discourse, thus enhancing the external validity of this study's findings.

Practical Implications

The practical implications of this research are significant for various stakeholders in the higher education ecosystem. For administrators and institutional leaders, these findings provide a clear roadmap of the full spectrum of ethical issues they must address. Data on the current low adoption of GenAI policies (less than 40% of institutions) highlights the urgency to develop comprehensive, adaptive, and coordinated policies, alongside robust data governance that aligns with FELT's Care and Accountability principles (Lu et al., 2022). For educators and lecturers, this study emphasizes the necessity of AI literacy as an essential skill, not only for students but also for themselves (Padilla Piernas & Martín García, 2024). Recommendations for a pedagogical shift towards "AI-resistant" assessments and encouraging critical thinking (aligned with the Learning principle) offer concrete guidance for designing curricula and

assessments in the GenAI era. Understanding algorithmic bias and misinformation risks also equips educators to teach students how to evaluate AI content critically. Students will gain a deeper understanding of GenAI's ethical dimensions, including issues like academic integrity, privacy, and bias, empowering them to become more responsible and critical AI users. For policymakers (institutional and global), the study highlights the complexity of regulatory frameworks. The identification of diverse issues, including often-overlooked environmental and labor impacts, broadens the scope of policy considerations. Mapping to FELT can serve as a practical framework for drafting guidelines that ensure accountability, transparency, responsible learning, and care for all parties involved. Finally, for AI developers, findings related to algorithmic bias, data privacy, and authorship/copyright concerns provide direct feedback from the higher education context. This underscores the need for ethical-by-design AI, focusing on model transparency, bias mitigation, and privacy protection as core features, rather than mere add-ons (Dabis & Csáki, 2024).

Research Gaps and Recommendations for Responsible Integration

Given the dynamic nature of GenAI, new ethical dilemmas will continuously arise, such as issues of the "digital divide" and unequal access to advanced GenAI tools. The identified research gaps highlight crucial areas for future investigation: the development of causal bias models and quantitative accountability metrics; the exploration of qualitative user experiences and perceived transparency; the standardization of AI ethics definitions and longitudinal studies; the development and implementation of comprehensive GenAI governance frameworks; the need for discipline-specific support resources and GenAI product evaluation; and a thorough assessment of environmental and labor impacts.

To navigate GenAI's complex ethical landscape and address these gaps, several key recommendations emerge, aligning with FELT's principles:

- **Comprehensive AI Literacy:** Promoting the learning principle to tackle bias and misinformation.
- **Human-Centered Approach:** Embracing the Care principle while upholding critical thinking and academic integrity.

- Robust Policy Development: A Foundation of Institutional Accountability and Care.
- Enforcing System Transparency and Accountability: Tackling bias and privacy through FELT's Transparency and Accountability principles.
- Strong Data Governance is essential to the Care and Accountability principles for data privacy.
- Ethical and Inclusive AI Design: Promoting bias mitigation through care and accountability.
- Interdisciplinary Collaboration: It fundamentally supports all FELT principles and is crucial for addressing complex GenAI challenges, including environmental and labor impacts.

Conclusion

The widespread integration of generative artificial intelligence (GenAI) into higher education offers unprecedented transformative opportunities, but it also presents a complex and multifaceted array of ethical issues. This systematic literature review has identified seven key ethical issues: academic integrity and plagiarism, algorithmic bias and fairness, data privacy and security, the impact on critical thinking and learning outcomes, questions of authorship and intellectual property, risks of misinformation and hallucinations, and broader environmental and labor impacts. These issues have been systematically aligned with the principles of the ALT Framework for Ethical Learning Technologies (FELT)—Accountability, Learning, Transparency, and Care—showcasing the ethical dimensions that demand comprehensive attention.

Further analysis indicates that institutional responses to these challenges remain in their early stages and often fragmented, with significant policy adoption and coordinated approaches still absent. International regulatory frameworks offer a valuable foundation, but practical implementation requires careful adaptation to local contexts. Diverse stakeholder perspectives—students, faculty, administrators, and policymakers—highlight the complexity of these ethical dilemmas, as each group faces different expectations, concerns, and challenges.

Overall, the ethical integration of GenAI in higher education is not just a technical challenge but a significant pedagogical, institutional, and social one. This requires a holistic, human-centered, and adaptive approach that prioritizes the development of comprehensive AI literacy, human oversight, transparency, strong data governance, and

interdisciplinary collaboration. Future research must actively tackle the identified gaps, especially in developing quantitative metrics for accountability and transparency, exploring qualitative user experiences, and thoroughly assessing the environmental and labor impacts of GenAI. By proactively and collaboratively addressing these concerns, higher education institutions can harness the potential of GenAI to enhance learning while maintaining the core values of integrity, fairness, and human development for future generations.

Acknowledgments

This research was supported by UPH Grants No. 445/LPPM-UPH/XII/2024 and The Kemdiktisaintek Grants No. 070/C3/DT.05.00/PL/2025.

REFERENCES

- 2024 EDUCAUSE Action Plan: AI Policies and Guidelines. (2024, May). <https://library.educause.edu/resources/2024/5/2024-educause-action-plan-ai-policies-and-guidelines>
- ALT's Framework for Ethical Learning Technology (EdTechEthics Part 1). (2022, March). <https://blogs.ubc.ca/chendricks/2022/03/27/alt-framework-for-ethical-learning-technology/>
- Ardito, C. G. (2024). Generative AI detection in higher education assessments. *New Directions for Teaching and Learning*. Scopus. <https://doi.org/10.1002/tl.20624>
- Barus, O. P., Hidayanto, A. N., Handri, E. Y., Sensuse, D. I., & Yaiprasert, C. (2025). Shaping generative AI governance in higher education: Insights from student perception. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100452. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100452>
- Cacho, R. M. (2024). Integrating Generative AI in University Teaching and Learning: A Model for Balanced Guidelines. *Online Learning Journal*, 28(3), 55–81. Scopus. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4508>
- Carrera-Rivera, A., Ochoa, W., Larrinaga, F., & Lasa, G. (2022). How-to conduct a systematic literature review: A quick guide for computer science research. *MethodsX*, 9, 101895. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2022.101895>

- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). Scopus. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Chan, C. K. Y. (2024). Students' perceptions of 'AI-giarism': Investigating changes in understandings of academic misconduct. In *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13151-7>
- Chen, S.-Y. (2023). Generative AI, learning and new literacies. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 16(2), 1–19. Scopus. <https://doi.org/10.18785/jetde.1602.01>
- Currie, G., & Barry, K. (2023). ChatGPT in Nuclear Medicine Education. In *Journal of Nuclear Medicine Technology* (Vol. 51, Issue 3, pp. 247–254). <https://doi.org/10.2967/jnmt.123.265844>
- Dabis, A., & Csáki, C. (2024). AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). Scopus. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03526-z>
- Dotan, R., Parker, L. S., & Radzilowicz, J. (2024). Responsible Adoption of Generative AI in Higher Education: Developing a "Points to Consider" Approach Based on Faculty Perspectives. In *2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, FAccT 2024* (pp. 2033–2046). <https://doi.org/10.1145/3630106.3659023>
- Driessens, O., & Pischetola, M. (2024). Danish university policies on generative AI Problems, assumptions and sustainability blind spots. *MedieKultur*, 40(76), 31–52. Scopus. <https://doi.org/10.7146/mk.v40i76.143595>
- FELT Resources. (2023, February). <https://www.alt.ac.uk/about-alt/what-we-do/alts-ethical-framework-learning-technology/felt-resources>
- Garcia, K., Vontobel, J., & Mayer, S. (2024). A Digital Companion Architecture for Ambient Intelligence. *Proc. ACM Interact. Mob. Wearable Ubiquitous Technol.*, 8(2). <https://doi.org/10.1145/3659610>
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2403.20216>

- Hammond, K. M., Lucas, P., Hassouna, A., & Brown, S. (2023). A Wolf in Sheep's Clothing? Critical Discourse Analysis of Five Online Automated Paraphrasing Sites. In *Journal of University Teaching and Learning Practice* (Vol. 20, Issue 7).
<https://doi.org/10.53761/1.20.7.08>
- Hargreaves, S. (2023). 'Words are Flowing Out Like Endless Rain Into a Paper Cup': ChatGPT & Law School Assessments. In *Legal Education Review* (Vol. 33, Issue 1, pp. 69–105).
<https://doi.org/10.53300/001c.83297>
- Henke, J. (2024). Navigating the AI era: University communication strategies and perspectives on generative AI tools. *Journal of Science Communication*, 23(3). Scopus.
<https://doi.org/10.22323/2.23030205>
- Issa, T., & Hall, M. (2024). A teamwork framework for preventing breaches of academic integrity and improving students' collaborative skills in the AI era. In *Heliyon* (Vol. 10, Issue 19).
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38759>
- Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. In *Computers and Education: Artificial Intelligence* (Vol. 8).
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348>
- Katsamakas, E., Pavlov, O. V., & Saklad, R. (2024). Artificial Intelligence and the Transformation of Higher Education Institutions: A Systems Approach. *Sustainability (Switzerland)*, 16(14). Scopus.
<https://doi.org/10.3390/su16146118>
- Kitchenham, B., & Brereton, P. (2013). A systematic review of systematic review process research in software engineering. *Information and Software Technology*, 55(12), 2049–2075.
<https://doi.org/10.1016/j.infsof.2013.07.010>
- Kolade, O., Owoseni, A., & Egbetokun, A. (2024). Is AI changing learning and assessment as we know it? Evidence from a ChatGPT experiment and a conceptual framework. *Heliyon*, 10(4), e25953.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25953>
- Lee, A. V. Y. (2024). Staying ahead with generative artificial intelligence for learning: Navigating challenges and opportunities with 5Ts and 3Rs. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 81–93. Scopus.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305171>

- Licht, K. de F. (2024). Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Why the “Banning Approach” to Student use is Sometimes Morally Justified. *Philosophy & Technology*, 37(3). <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00799-9>
- Lindsay, E., Johri, A., & Bjerva, J. (2023). A Framework for Responsible Development of Automated Student Feedback with Generative AI. In *arXiv (Cornell University)*. Cornell University. <https://arxiv.org/abs/2308.15334>
- Long, H. A., French, D. P., & Brooks, J. M. (2020). Optimising the value of the critical appraisal skills programme (CASP) tool for quality appraisal in qualitative evidence synthesis. *Research Methods in Medicine & Health Sciences*, 1(1), 31–42. <https://doi.org/10.1177/2632084320947559>
- Lu, Q., Zhu, L., Xu, X., & Whittle, J. (2022). *Responsible-AI-by-Design: A Pattern Collection for Designing Responsible AI Systems*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.00905>
- Mäntymäki, M., Minkkinen, M., Birkstedt, T., & Viljanen, M. (2022). Putting AI Ethics into Practice: The Hourglass Model of Organizational AI Governance. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2206.00335>
- Moore, S., & Lookadoo, K. (2024). Communicating Clear Guidance: Advice for Generative AI Policy Development in Higher Education. *Business and Professional Communication Quarterly*. Scopus. <https://doi.org/10.1177/23294906241254786>
- New resources for ALT's Framework for Ethical Learning Technology*. (2023, February). https://www.alt.ac.uk/news/all_news/new-resources-alt-framework-ethical-learning-technology
- Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., & Sharma, H. (2024). Higher education assessment practice in the era of generative AI tools. In *Journal of Applied Learning and Teaching* (Vol. 7, Issue 1, pp. 46–56). <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.28>
- Olla, P., Elliott, L., Abumeeiz, M., Mihelich, K., & Olson, J. (2024). Promptology: Enhancing Human–AI Interaction in Large Language Models. In *Information (Switzerland)* (Vol. 15, Issue 10). <https://doi.org/10.3390/info15100634>
- Padilla Piernas, J. M., & Martín García, M. D. M. (2024). Impact and Perspectives of Generative Artificial Intelligence in Higher Education: A Study on Lecturers' Perception and Adoption using

-
- the AETGE/GATE Model; [Impacto y Perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: Un Estudio sobre la Percepción y Adopción Docente usando el modelo AETGE/GATE]. In *European Public and Social Innovation Review* (Vol. 9). <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-595>
- Pérez-Jorge, D., Olmos-Raya, E., Contreras, A. I. G., & Pérez, I. P. (2025). Technologies applied to education in the learning of English as a second language. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1481708>
- Ruiz-Rojas, L. I., Salvador-Ullauri, L., & Acosta-Vargas, P. (2024). Collaborative Working and Critical Thinking: Adoption of Generative Artificial Intelligence Tools in Higher Education. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 16, Issue 13). <https://doi.org/10.3390/su16135367>
- Suleymenova, K., Dawood, M., & Psyllou, M. (2024). Essays in economics in ICU: Resuscitate or pull the plug? In *International Review of Economics Education* (Vol. 45). <https://doi.org/10.1016/j.iree.2024.100284>
- Tsamados, A., Aggarwal, N., Cows, J., Morley, J., Roberts, H., Taddeo, M., & Floridi, L. (2021). The ethics of algorithms: Key problems and solutions. *AI & Society*, 37(1), 215–230. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01154-8>
- Walczak, K., & Cellary, W. (2023). Challenges for higher education in the era of widespread access to Generative AI. *Economics and Business Review*, 9(2), 71–100. Scopus. <https://doi.org/10.18559/ebr.2023.2.743>
- Yusuf, A., Pervin, N., & Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: A threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). Scopus. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6>

SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING DALAM PENDIDIKAN TINGGI KRISTEN DI INDONESIA: MENUJU PENDEKATAN PEDAGOGI BERBASIS IMAN

[SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING IN CHRISTIAN HIGHER EDUCATION IN INDONESIA: TOWARDS A FAITH BASED PEDAGOGICAL APPROACH]

Sarinah Lo
sarinahlo@sttt.ac.id

Abstract

This article critically examines the shifting focus among higher education faculty in Indonesia—particularly within Christian institutions—from teaching to research, driven by academic policies that prioritize scholarly publication. Using a literature-based approach and the framework of the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), the paper explores global developments, conceptual challenges, and the relevance of SoTL for faith-integrated learning. While SoTL practices in Indonesia and Christian institutions remain limited, the study highlights their strategic potential to strengthen reflective, collaborative, and transformative pedagogy. The article concludes with recommendations for building a faith-informed SoTL ecosystem within the context of Christian higher education in Indonesia.

Keywords: SoTL, integration of faith and learning, faith-informed pedagogy, Indonesian higher education

Abstrak

Tulisan ini mengkaji pergeseran fokus dosen pendidikan tinggi di Indonesia—khususnya di institusi Kristen—dari pengajaran ke penelitian akibat kebijakan akademik yang menekankan publikasi ilmiah. Dengan pendekatan studi pustaka dan kerangka *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), artikel ini menelusuri perkembangan global, tantangan konseptual, serta relevansi SoTL bagi integrasi iman dan pembelajaran. Kajian ini menunjukkan bahwa meskipun praktik SoTL di Indonesia dan institusi Kristen masih terbatas, pendekatan ini memiliki potensi strategis untuk memperkuat pedagogi reflektif, kolaboratif, dan transformatif. Artikel ini juga menawarkan rekomendasi untuk membangun ekosistem SoTL berbasis iman dalam konteks pendidikan tinggi Kristen di Indonesia.

Kata Kunci: SoTL, integrasi iman dan pembelajaran, pedagogi berbasis iman, pendidikan tinggi Indonesia

Pendahuluan

Dalam dua dekade terakhir, universitas riset menjadi pusat perhatian dalam transformasi pendidikan tinggi global. Altbach (2011) menegaskan bahwa institusi ini memainkan peran strategis dalam perekonomian dunia yang berbasis pengetahuan di abad ke-21, sebagai penghubung antara sistem ilmiah nasional dan komunitas global. Pengakuan terhadap pentingnya universitas riset mendorong banyak negara, termasuk Indonesia, untuk mentransformasi perguruan tinggi menjadi pusat riset dan inovasi. Kebijakan nasional pun mengarahkan pendidikan tinggi agar mengembangkan *research mindset* di kalangan dosen dan mahasiswa sebagai bagian dari strategi peningkatan daya saing global (Kemendikbudristek, 2025).

Fenomena ini berdampak luas, termasuk pada munculnya ketimpangan antara penghargaan terhadap riset dan pengajaran. Di

tingkat global, peningkatan tekanan terhadap dosen untuk memproduksi karya ilmiah tanpa diimbangi penghargaan yang setara terhadap pengajaran menciptakan ketidakseimbangan peran. Menurut Bennett et.al (2018), para dosen di berbagai negara Eropa mengaku bahwa kontribusi pengajaran mereka jarang diakui dalam sistem evaluasi kinerja, dan hal ini secara langsung menghambat pengembangan inovasi pedagogis yang seharusnya menjadi inti dari pendidikan tinggi. Sementara itu, penelitian terbaru oleh Bull et.al (2024) menunjukkan bahwa banyak akademisi mengalami konflik antara ekspektasi kelembagaan untuk menghasilkan publikasi dan hasrat pribadi mereka untuk mengajar secara bermakna, terutama di lingkungan perguruan tinggi yang semakin berorientasi pada performa dan produktivitas riset.

Situasi serupa mulai terlihat di Indonesia, di mana Tridharma Perguruan Tinggi menempatkan pengajaran, penelitian, dan pengabdian sebagai tiga pilar utama. Namun dalam praktiknya, kegiatan penelitian dan publikasi cenderung mendapat perhatian dan penghargaan lebih besar daripada pengajaran. Publikasi ilmiah menjadi komponen utama dalam kenaikan jabatan karena memberikan angka kredit yang tinggi dan menjadi syarat wajib pada jenjang tertentu (LLDikti3, 2025), sementara inovasi pedagogis belum diakui secara setara dalam sistem penilaian dan angka kredit dosen. Akibatnya, pengajaran—yang sejatinya merupakan ruang utama formasi intelektual dan karakter melalui interaksi langsung antara dosen dan mahasiswa—sering kali kurang mendapatkan pengakuan strategis. Inovasi dalam pengajaran jarang didorong secara sistemik, dan kualitas pengajaran belum menjadi indikator utama dalam pengambilan keputusan institusional. Paradoks pun muncul: pendidikan tinggi bertujuan membentuk lulusan yang berkualitas, namun sarana utamanya—yakni pengajaran—belum memperoleh perhatian proporsional dalam sistem evaluasi dan pengembangan karier dosen.

Dalam konteks ini, munculnya gerakan *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) sebagai upaya untuk mengembalikan martabat pengajaran yang selama ini kurang dihargai dibandingkan penelitian (Boyer 1990; Hutchings 2010; Hutchings et.al 2011). SoTL mengusulkan paradigma baru dalam melihat pengajaran, yakni sebagai aktivitas ilmiah yang layak diteliti, direfleksikan, dan dibagikan. SoTL juga mengajak para dosen untuk tidak hanya mengajar, tetapi juga mengembangkan praktik

pengajarannya secara kritis dan berbasis bukti, sehingga mendorong peningkatan kualitas belajar secara berkelanjutan.

Lebih jauh lagi, tulisan ini juga ingin mengeksplorasi bagaimana pendekatan SoTL dapat diperkaya oleh iman Kristen dalam konteks pendidikan tinggi Kristen di Indonesia. Jika mengajar adalah bentuk panggilan, maka inovasi dalam pengajaran bukan sekadar tuntutan profesional, melainkan bagian dari tanggung jawab spiritual. Dengan mengintegrasikan nilai-nilai iman Kristen ke dalam prinsip-prinsip SoTL, diharapkan dapat membangun pendekatan pedagogi yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga transformatif secara etis dan spiritual.

Dengan rumusan masalah tersebut, artikel ini bertujuan untuk menawarkan SoTL sebagai pendekatan strategis untuk memulihkan posisi pengajaran, dan menggali bagaimana pendekatan pedagogi berbasis iman Kristen dapat memperkaya dan menghidupi semangat SoTL dalam konteks Indonesia.

Metodologi Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan penelusuran literatur sistematis sebagai metode utama, dengan tujuan mengidentifikasi, menganalisis, dan menyintesis secara kritis literatur yang relevan mengenai SoTL dan pengembangan pedagogi berbasis iman Kristen dalam konteks pendidikan tinggi di Indonesia. Metode ini bersifat tidak langsung (*non-contact*), karena tidak melibatkan pengumpulan data lapangan, tetapi bertumpu pada pemahaman mendalam terhadap kajian ilmiah yang telah ada (Lin, 2009). Metode ini dipilih karena memungkinkan peneliti untuk menyintesis teori, kebijakan, dan hasil studi empiris dari berbagai sumber yang relevan. Data dikumpulkan dari jurnal ilmiah, buku akademik, laporan kebijakan pemerintah, serta publikasi dari lembaga pendidikan tinggi di Indonesia dan luar negeri.

Fink (2019) menjelaskan bahwa kajian literatur sistematis merupakan metode eksplisit dan dapat direplikasi untuk menyusun pemahaman utuh terhadap karya-karya akademik yang telah dipublikasikan. Dengan menerapkan kriteria inklusi yang jelas dan proses sintesis yang reflektif, penelitian ini berupaya meminimalkan bias dan menghasilkan pijakan

konseptual yang kuat (Snyder, 2019). Selain itu, pendekatan *meta-narrative* digunakan untuk memahami keragaman perspektif dalam praktik SoTL lintas budaya, sekaligus mengkaji peluang integrasi antara praktik pedagogi Kristen dan penghargaan terhadap pengajaran dalam sistem akademik Indonesia yang berorientasi riset. Strategi ini diharapkan menghasilkan pemahaman yang komprehensif dan konstruktif bagi pengembangan kerangka konseptual maupun praksis SoTL di perguruan tinggi Kristen di Indonesia.

Pembahasan

Bagian ini disusun dengan pendekatan piramida terbalik. Bagian awal membahas secara umum tentang sejarah dan konsep SoTL, serta prinsip-prinsip utamanya. Selanjutnya, fokus diarahkan pada perkembangan dan peran SoTL di negara-negara Barat, lalu secara khusus di Asia dan di Indonesia. Setelah itu, artikel mengeksplorasi relevansi SoTL dalam konteks pendidikan tinggi Kristen, serta alasan mengapa pendekatan ini penting bagi perguruan tinggi Kristen, termasuk di Indonesia. Sebagai penutup, disajikan rekomendasi strategis untuk mendorong pengembangan SoTL berbasis iman dalam konteks pendidikan tinggi Kristen Indonesia.

Konsep *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL)

Konsep *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) muncul sebagai respons terhadap perdebatan panjang yang melelahkan mengenai dikotomi antara riset dan pengajaran di pendidikan tinggi, khususnya dalam konteks Amerika (Boyer, 1990; Barnett, 2005). Isu utama dalam perdebatan ini mencakup relasi antara pengajaran dan riset—apakah keduanya saling menunjang atau justru bertentangan—serta sistem karier dan penghargaan akademik yang lebih mengutamakan riset, sehingga menimbulkan konflik loyalitas di kalangan dosen antara penelitian individual dan tuntutan institusional untuk mengajar dan melayani (Glassick et al., 1997; Brew, 2010; Bak & Kim, 2015).

Dalam upaya menjembatani kesenjangan tersebut, Ernest L. Boyer dalam bukunya *Scholarship Reconsidered* (1990) memperkenalkan istilah *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Dalam karya tersebut, Boyer (1990) menawarkan paradigma baru yang memperluas makna

scholarship yang selama ini terlalu sempit karena hanya difokuskan pada riset tradisional. Ia menyarankan bahwa pengajaran yang efektif juga layak diposisikan sebagai bentuk pencapaian akademik, asalkan dilakukan dengan pendekatan yang reflektif, sistematis, dan terbuka untuk dikritisi dan dikembangkan lebih lanjut. Pendekatan ini menjadi fondasi bagi pengembangan SoTL sebagai gerakan yang menempatkan pengajaran dalam posisi strategis dalam agenda keilmuan perguruan tinggi.

Ernest L. Boyer (1990) mengusulkan empat bentuk utama dari *scholarship* dalam pendidikan tinggi—*discovery*, *integration*, *application*, dan *teaching*—yang saling terhubung satu sama lain. Pertama, *Scholarship of discovery* merujuk pada penelitian dalam bidang keilmuan tertentu yang bertujuan menghasilkan pengetahuan baru. Bentuk *scholarship* ini sering disebut sebagai penelitian dasar (*basic research*), yang ditandai oleh “komitmen mendalam terhadap pencarian pengetahuan demi pengetahuan itu sendiri, menjunjung tinggi kebebasan dalam penyelidikan ilmiah, dan mengikuti proses investigasi secara disiplin ke mana pun penemuan itu mengarah” (Boyer, 1990, hlm. 17).

Kedua, *scholarship of integration* melibatkan yakni upaya untuk “membuat keterkaitan lintas disiplin ilmu dan menempatkan bidang-bidang spesialisasi dalam konteks yang lebih luas” (Boyer, 1990, hlm. 19). Sejak munculnya spesialisasi, banyak akademisi terjebak dalam batas disiplin masing-masing, sehingga pendekatan interdisipliner dan integratif menjadi sangat penting untuk menafsirkan data serta mengungkap wawasan baru yang dapat menjangkau audiens yang lebih luas.

Ketiga, *Scholarship of application*, yang juga dikenal sebagai *scholarship of engagement*, merujuk pada aktivitas ilmiah yang mengintegrasikan teori dan praktik untuk menjawab kebutuhan masyarakat dan dunia secara nyata. Pelayanan akademik yang berorientasi pada orthopraxis ini membuka kemungkinan munculnya wawasan-wawasan baru, karena “teori dan praktik saling berinteraksi secara vital dan saling memperbarui” ; dan dalam konteks ini, para akademisi bertanya: *Bagaimana pengetahuan dapat diterapkan secara bertanggung jawab untuk menyelesaikan masalah?* dan *Bagaimana*

penerapan ini memberi makna baru bagi teori itu sendiri? (Boyer, 1990, hlm. 23).

Keempat, *scholarship of teaching*—yang sering kali terabaikan dalam kehidupan perguruan tinggi—memahami pengajaran sebagai upaya ilmiah yang dinamis. Salah satu penyebabnya adalah anggapan umum bahwa siapa pun yang pernah menjadi mahasiswa tentu dapat mengajar. Padahal, Boyer (1990) menekankan bahwa pengajaran mencakup “segala analogi, metafora, dan gambaran yang membangun jembatan antara pemahaman pengajar dan pembelajaran mahasiswa” (hlm. 23), sehingga pengajaran yang baik bukan hanya menyampaikan informasi, tetapi juga membentuk cara berpikir, membangun pemahaman, dan menciptakan dialog kreatif antara dosen dan mahasiswa. Boyer menyatakan bahwa pengajaran yang bermutu harus dirancang secara hati-hati, terus dievaluasi, dan berkontribusi langsung terhadap perkembangan keilmuan. Sayangnya, aspek ini seringkali terabaikan di banyak perguruan tinggi karena diasumsikan bahwa semua orang yang pernah menjadi mahasiswa pasti bisa mengajar. Padahal, pertanyaan reflektif seperti *Bagaimana pengetahuan dapat ditransmisikan dan dipelajari secara efektif?* adalah fondasi penting dari pengajaran sebagai bentuk *scholarship* sejati (Boyer, 1990, hlm. 24).

Prinsip-Prinsip Pendekatan SoTL

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) merupakan pendekatan yang bertujuan meningkatkan mutu pengajaran dan pembelajaran melalui praktik reflektif yang berbasis bukti dan dapat ditinjau oleh komunitas akademik. SoTL tidak hanya mendorong dosen untuk menjadi pengajar yang reflektif dan inovatif, tetapi juga mendorong mereka untuk membagikan temuan praktik mengajarnya secara publik agar dapat ditelaah oleh komunitas akademik yang lebih luas (Felten, 2013; Hutchings et al., 2011).

Felten (2013) merumuskan lima prinsip utama praktik SoTL yang baik, yang kini diakui secara luas sebagai tolok ukur internasional dalam menilai kualitas kegiatan SoTL. Pertama, *penyelidikan terfokus pada pembelajaran mahasiswa*, yaitu mengajukan pertanyaan yang jelas dan reflektif mengenai bagaimana dan mengapa mahasiswa belajar dalam konteks tertentu. Kedua, *berakar pada konteks*, di mana SoTL

memperhatikan latar belakang kelas, disiplin ilmu, budaya institusi, dan karakteristik mahasiswa. Ketiga, *metodologis yang kuat*, artinya menggunakan pendekatan penelitian yang sesuai dan ketat untuk mengaitkan pertanyaan inkuiri dengan bukti nyata dari proses pembelajaran mahasiswa. Keempat, *dilakukan dalam kemitraan dengan mahasiswa*, tidak hanya sebagai subjek penelitian tetapi juga sebagai mitra dalam proses inkuiri pembelajaran. Kelima, *dipublikasikan secara layak dan terbuka*, sehingga hasilnya dapat menjadi milik bersama (*community property*) untuk dikaji ulang, diterapkan, atau dikembangkan lebih lanjut oleh dosen lain (Felten, 2013).

Selain prinsip-prinsip tersebut, literatur lain memperkuat bahwa *refleksi kritis* merupakan landasan utama SoTL. Dosen dituntut untuk tidak hanya berefleksi berdasarkan intuisi atau pengalaman, tetapi secara sistematis mengevaluasi praktik mengajarnya berdasarkan data dan bukti (Brookfield, 2017). Hal ini dilakukan melalui pendekatan berbasis *bukti empiris*, misalnya dengan menggunakan survei mahasiswa, observasi kelas, hasil belajar, hingga wawancara dan portofolio reflektif (Hutchings, 2000; Kreber, 2002).

SoTL juga bersifat *publik dan kolaboratif*, yakni setiap hasil penelitian dan refleksi disebarluaskan dalam bentuk publikasi ilmiah, seminar, maupun forum diskusi terbuka. Tujuannya bukan sekadar untuk pengakuan akademik, tetapi perbaikan berkelanjutan atas pengajaran dan pembelajaran dalam konteks pendidikan tinggi (Shulman, 1999; Almeida, 2000). SoTL juga kontekstual dan disipliner, artinya tidak ada satu bentuk tunggal SoTL, melainkan pertanyaan dan metodologinya akan disesuaikan dengan karakteristik setiap bidang studi (Gurung et al., 2009).

Dengan demikian, pendekatan SoTL tidak hanya memperkaya praktik pengajaran dosen, tetapi juga memperkuat budaya akademik yang kolaboratif, reflektif, dan berbasis bukti. Penerapannya di konteks pendidikan tinggi, termasuk di institusi Kristen, membuka ruang untuk menyelaraskan misi institusi dengan praktik pedagogis yang bermakna dan transformatif.

Perkembangan dan Peran SoTL di Negara-negara Barat

Sejak diperkenalkan oleh Ernest L. Boyer pada tahun 1990, gerakan *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) terus berkembang secara signifikan dalam dunia pendidikan tinggi. Huber dan Hutchings (2005) mencatat bahwa minat dosen terhadap SoTL meningkat pesat dan memberikan dampak positif bagi pembelajaran mahasiswa, seiring dengan semakin kuatnya komitmen institusional terhadap pengembangan pengajaran. SoTL kini perlahan menjadi bahasa umum dalam pengembangan profesional dosen, dengan pergeseran perhatian terhadap pengajaran dari posisi marginal menuju arus utama kelembagaan. Perkembangan ini juga diikuti oleh munculnya berbagai struktur pendukung seperti pusat pengembangan pembelajaran dan forum diskusi antar dosen di lingkungan kampus (Huber & Hutchings, 2005). Perubahan perspektif pun terjadi: tantangan pedagogis yang sebelumnya dianggap sebagai kelemahan kini dipandang sebagai peluang untuk investigasi ilmiah dan pertukaran ide (Shulman, 2004). Shulman (1993) bahkan menyebut pengajaran sebagai “*community property*”, dan mengusulkan gagasan *teaching commons*—ruang konseptual dan fisik yang mendorong keterbukaan dan kolaborasi dalam praktik mengajar.

Secara kelembagaan, gerakan SoTL juga mendorong transformasi kebijakan kampus terkait sistem karier dan penghargaan bagi dosen. Huber dan Hutchings (2005) menegaskan pentingnya peninjauan ulang terhadap prioritas, tanggung jawab, dan bentuk penghargaan yang melekat pada profesi akademik, khususnya terkait dengan pengajaran. Gerakan ini juga telah meluas secara global melalui pembentukan *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning* (ISSoTL) pada tahun 2004, yang berhasil menarik partisipasi dari ratusan akademisi dari berbagai negara. Di Amerika Serikat sendiri, dukungan terhadap SoTL diperkuat oleh berbagai inisiatif seperti *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning* (CASTL) pada tahun 1997 (Carnegie Foundation, 2016) dan *Liberal Education and America's Promise* (LEAP) (AACU, 2016). Selama lebih dari dua dekade, SoTL telah mendorong transformasi dalam praktik mengajar, pembentukan komunitas akademik, serta perubahan budaya institusional di pendidikan tinggi. Namun demikian, pengaruh SoTL secara struktural masih lebih terasa di tingkat individu dosen daripada pada level departemen atau kebijakan institusional secara luas (Hutchings, 2010).

Perkembangan SoTL di luar Amerika Serikat menunjukkan kemajuan yang signifikan dalam skala global. Meskipun SoTL berakar kuat di konteks Amerika, tantangan dalam penyamaan persepsi lintas negara mendorong lahirnya pendekatan *SoTL Without Borders*, yang mengedepankan kolaborasi internasional sebagai strategi utama untuk memperkuat keberlanjutan gerakan ini (MacKenzie & Meyers, 2012). Inisiatif seperti pendirian *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning* (ISSOTL) dan praktik kolaboratif seperti *International Network for Learning and Teaching Geography in Higher Education* (INLT) membuktikan potensi besar kolaborasi lintas batas negara dan disiplin. Di Australia, inisiatif *South Australian/Northern Territory Promoting Excellence Network* (SANTPEN) berhasil membangun budaya SoTL antar institusi melalui kolaborasi strategis meski dengan sumber daya terbatas, membuktikan bahwa SoTL dapat menjadi landasan pengembangan profesional dan kualitas pembelajaran yang diakui secara institusional dan nasional (West & Stephenson, 2016). Selain itu, studi Kensington-Miller et al. (2022) memperkuat peran penting para praktisi SoTL sebagai “broker” lintas level organisasi dan disiplin, yang tidak hanya memediasi perubahan budaya akademik, tetapi juga membangun identitas, legitimasi, dan komunitas global bagi para pelaku SoTL. Secara keseluruhan, dinamika SoTL global terus berkembang menuju ekosistem pembelajaran yang lebih kolaboratif, reflektif, dan transformatif di pendidikan tinggi.

Perkembangan dan Peran SoTL di Asia

Perkembangan SoTL di Asia menunjukkan dinamika yang beragam tergantung pada konteks nasional dan budaya institusional masing-masing negara. Di Malaysia, Mohd-Yusof dan Samah (2022) menunjukkan bagaimana praktik SoTL dapat tumbuh dari level mikro di ruang kelas hingga berdampak di level institusional (meso) dan nasional (makro). Dimulai dari pendekatan pembelajaran berpusat pada mahasiswa dalam mata kuliah teknik yang menantang, refleksi dan diseminasi praktik ini berkembang menjadi sesi pelatihan institusional, yang akhirnya menghasilkan program pelatihan terstruktur dan pendirian *center of excellence*. Pengalaman ini memperlihatkan potensi SoTL untuk mendorong inovasi pedagogis dan pengembangan profesional secara luas, serta membuktikan bahwa refleksi dan berbagi praktik secara

sistematis dapat menjadi pendorong utama transformasi pendidikan tinggi.

Di Tiongkok, Jianmei Xu (2025) menyoroti tantangan budaya akademik yang lebih menekankan penelitian dibandingkan pengajaran di universitas. Melalui refleksi, laporan praktik, dan wawancara kelompok, Xu menekankan pentingnya kesadaran reflektif dalam melatih calon guru. Dalam usahanya memfasilitasi *workshop* dan proyek-proyek SoTL sebagai praktik komunitas, ia mengamati masih rendahnya komitmen individu dosen terhadap SoTL dan merekomendasikan agar SoTL dimasukkan dalam kebijakan nasional dan dibentuknya asosiasi SoTL nasional guna memperkuat pengembangan praktik ini secara sistemik.

Sementara itu, di Pakistan dan Jepang, SoTL menghadapi tantangan yang lebih berkaitan dengan budaya institusional dan sosial. Gauthier (2025) mencatat pentingnya *cultural humility* dan pendekatan responsif budaya dalam mengembangkan SoTL di universitas di Pakistan. Dengan melibatkan suara mahasiswa dan membangun kolaborasi antar fakultas, SoTL menjadi sarana untuk menavigasi kompleksitas budaya dan memicu inovasi pengajaran. Di Jepang, Yasuoka dan Inoue (2025) melaporkan bahwa sejak 2005, Teikyo University telah menjadi pelopor dalam mengintegrasikan SoTL melalui dukungan pimpinan universitas dan Pusat Pengajaran dan Pembelajaran (*Center of Teaching and Learning*). Meskipun efektif dalam meningkatkan mutu pendidikan, mereka mencatat kurangnya diskusi kolektif mengenai pendidikan di kalangan akademisi Jepang, yang dapat dijembatani melalui SoTL sebagai alat untuk membangun budaya dialog dan pengembangan pengajaran yang berkelanjutan.

Dapat disimpulkan bahwa perkembangan SoTL di Asia menunjukkan dinamika yang kaya dan kontekstual, sebagaimana dirangkumkan oleh Kaur dan Noman (2025) bahwa praktik SoTL di Asia tidak hanya memperkaya kualitas pengajaran, tetapi juga menjadi sarana transformasi profesional yang relevan secara budaya. Hal ini memperkuat pentingnya SoTL sebagai pendekatan berbasis bukti yang mendorong inovasi pedagogis, kolaborasi lintas konteks, dan pengambilan kebijakan yang lebih mendukung praktik pengajaran yang bermakna di pendidikan tinggi Asia.

Perkembangan dan Peran SoTL di Indonesia

Literatur dan riset mengenai *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) di Indonesia masih tergolong terbatas dan sulit diakses, namun sejumlah studi terbaru mulai menunjukkan arah yang menjanjikan melalui beragam praktik reflektif dan pendekatan berbasis bukti di berbagai bidang pendidikan. Dalam konteks pendidikan kewarganegaraan, Manurung et al. (2025) mengidentifikasi bagaimana guru-guru di Sumatra Utara, Jawa Timur, dan Nusa Tenggara Barat menerapkan literasi berita politik sebagai kompetensi kewarganegaraan yang krusial di tengah meningkatnya misinformasi dan polarisasi politik. Meskipun menghadapi keterbatasan infrastruktur digital dan dukungan institusional, para guru menunjukkan kesadaran pentingnya pendekatan pedagogis reflektif seperti pembelajaran berbasis masalah dan deteksi hoaks sebagai bagian dari praktik SoTL.

Di sisi lain, Firza dan Karima (2024) menampilkan implementasi SoTL dalam pendidikan sejarah, dengan pendekatan eksperimen yang membandingkan kelas kontrol dan kelas eksperimen. Hasilnya menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterampilan berpikir kritis dan analisis sumber sejarah mahasiswa calon guru. Melalui praktik langsung dan keterlibatan aktif, mahasiswa mampu mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam terhadap konten dan metodologi sejarah. Kedua studi ini mencerminkan bahwa meskipun SoTL di Indonesia masih dalam tahap awal, terdapat kesadaran dan upaya nyata untuk memanfaatkan refleksi sistematis guna meningkatkan kualitas pembelajaran dan profesionalisme dosen.

Namun, inisiatif-inisiatif diatas masih bersifat sporadis dan belum terintegrasi secara sistemik ke dalam budaya akademik maupun kebijakan kelembagaan. Keterbatasan literatur dan kurangnya forum berbagi praktik terbaik menunjukkan bahwa gaung SoTL perlu lebih diperkuat di Indonesia. SoTL bukan hanya penting sebagai pendekatan untuk meningkatkan kualitas pengajaran, tetapi juga sebagai upaya strategis untuk mengembalikan pengajaran sebagai inti dari misi pendidikan tinggi.

Hambatan Perkembangan SoTL: Konseptual, Metodologis, dan Institusional

Meskipun telah berkembang secara global selama lebih dari tiga dekade, gerakan SoTL masih terhambat perkembangannya oleh berbagai hal. Di berbagai universitas riset, dimana pengajaran masih diposisikan sebagai aktivitas subordinat dibandingkan riset ilmiah, yang lebih dihargai secara institusional. Fenomena ini diperkuat oleh meningkatnya jumlah staf akademik dengan kontrak *teaching-only* di Inggris, Amerika Utara, dan Australia—kelompok yang sering merasa terpinggirkan secara status, akses, dan peluang karier (Gretton & Raine, 2017; Bennett et al., 2018; Harlow et al., 2022). Studi juga menunjukkan bahwa meskipun mereka berkontribusi signifikan terhadap kualitas pembelajaran, pengakuan formal dari institusi tetap minim, terutama dalam sistem promosi dan insentif (Harlow et al., 2022).

Secara *konseptual*, SoTL juga menghadapi perdebatan terkait tujuan dan definisinya. Banyak pihak menyamakan SoTL dengan pengajaran bermutu atau riset pendidikan biasa, sementara lainnya menilai SoTL sebagai aktivitas ilmiah yang unik karena menggabungkan refleksi sistematis, pendekatan berbasis bukti, serta publikasi untuk konsumsi komunitas akademik (Shulman, 1998; Hutchings & Shulman, 1999). Namun, keragaman pemahaman ini memunculkan kebingungan terminologi dan menyulitkan penerapannya dalam sistem penilaian akademik. Boshier (2009) memperingatkan bahwa membedakan SoTL secara kaku dari bentuk *scholarship* lain justru bertentangan dengan semangat integratif Boyer (1990), dan memperparah kesulitan promosi bagi dosen pengajar.

Dari segi *epistemologis*, SoTL ditantang oleh ketidakjelasan metodologis. Karena SoTL lahir dari beragam disiplin, tidak ada satu metode baku dalam pelaksanaannya. Hal ini menimbulkan pertanyaan apakah SoTL harus tunduk pada logika riset kuantitatif atau membuka ruang bagi pendekatan reflektif dan kontekstual (Hutchings et al., 2011). Meski begitu, kualitas karya SoTL tetap harus memenuhi standar akademik seperti kejelasan tujuan, ketepatan metode, hasil yang signifikan, dan evaluasi kritis (Glassick et al., 1997). Namun, kekhasan SoTL yang sangat kontekstual juga menimbulkan isu transferabilitas, yakni keterbatasan penerapan temuan lintas konteks dan disiplin. Untuk itu, Walvoord (2000) menyarankan agar karya SoTL dimaknai sebagai sumber inspirasi heuristik, bukan panduan teknis yang harus direplikasi.

Di tingkat *institutional*, hambatan lain mencakup persepsi keliru terhadap pengajaran sebagai aktivitas bawaan yang tidak membutuhkan pelatihan khusus. Huber dan Hutchings (2005) mengkritik asumsi ini sebagai penyebab rendahnya pelatihan pedagogis bagi dosen baru dan mahasiswa pascasarjana, serta ketidaktertarikan terhadap inovasi pengajaran. Di samping itu, komersialisasi pendidikan tinggi turut memperlemah posisi SoTL, terutama di bidang sains dan teknik, di mana riset eksperimental dianggap lebih mendatangkan pendanaan dan reputasi bagi universitas (Shin & Toutkoushian, 2011). Tekanan pasar menyebabkan fokus institusi bergeser dari kualitas pembelajaran ke produk riset yang laku dijual.

Meskipun SoTL telah memberi kontribusi penting bagi budaya pengajaran, seperti memperkuat pengetahuan pedagogis dosen (Shulman, 2004), mempromosikan pedagogi yang berpusat pada mahasiswa (Hutchings et al., 2011), serta memperdalam pemahaman atas kompleksitas pengajaran di perguruan tinggi (Miller-Young, 2015), pengaruhnya masih terbatas di tingkat individu. Untuk mendorong perubahan yang lebih luas, SoTL perlu diintegrasikan dalam sistem penjaminan mutu, pelatihan pedagogis mahasiswa pascasarjana, dan pengembangan profesional dosen (McKinney, 2004; Huber & Hutchings, 2005). Dengan dukungan budaya institusional dan struktur yang mendukung, seperti di Washington State University dan Charleston College, SoTL terbukti mampu menghasilkan peningkatan hasil belajar mahasiswa secara signifikan (Condon et al., 2006).

SoTL dalam Konteks Pendidikan Tinggi Kristen

Meskipun gerakan SoTL mengalami perluasan global, perhatian dari institusi pendidikan tinggi Kristen terhadap gerakan ini masih minim. Smith et al. (2014) mencatat bahwa sebagian besar perguruan tinggi Kristen memiliki pernyataan misi eksplisit yang menekankan pengalaman belajar yang holistik dan terintegrasi dengan iman. Namun, mereka mengkritisi bahwa klaim ambisius tersebut belum didukung oleh penelitian pedagogis yang sistematis. Dalam praktiknya, pedagogi cenderung direduksi menjadi persoalan teknis. Dengan kata lain, meskipun integrasi iman dan ilmu telah membentuk cara pandang para akademisi lintas disiplin, hal ini belum diikuti oleh pengembangan pedagogi yang dibentuk secara mendalam oleh iman.

Smith et al. (2014) mengidentifikasi dua penyebab utama dari kondisi ini. *Pertama*, mayoritas dosen di perguruan tinggi Kristen adalah lulusan program pascasarjana di universitas riset sekuler ternama, di mana pelatihan pedagogis—apalagi integrasi iman dalam praktik mengajar—sangat terbatas atau bahkan tidak ada. Saat menjadi dosen, mereka cenderung meniru gaya dan pendekatan pengajaran yang mereka alami sendiri, yang oleh Shulman (2005) disebut sebagai *apprenticeship of observation*. *Kedua*, daripada menarik diri, gerakan integrasi iman dan pembelajaran (*the integration of faith and learning*) mendorong para intelektual Kristen untuk berkontribusi di ranah akademik yang lebih luas melalui riset and publikasi. Ironisnya, keinginan untuk memberi pengaruh di arena akademik sekuler justru memperkuat hierarki keilmuan dimana riset dipandang lebih prestisius daripada pengajaran (Smith et al., 2014, hlm. 77). Akibatnya, energi dan perhatian akademisi Kristen lebih tersedot untuk membangun kredibilitas ilmiah ketimbang mengembangkan praktik pedagogis yang terintegrasi dengan iman. Lebih jauh, berbagai hambatan struktural yang menghambat kemajuan SoTL secara umum seperti dipaparkan di atas juga ditemukan dalam konteks pendidikan tinggi Kristen. Berbagai tantangan struktural seperti sistem kenaikan jabatan fungsional berdasarkan penelitian menjadi tekanan yang menghambat berkembangnya SoTL di lembaga pendidikan tinggi Kristen (Smith et al., 2014, hlm. 77).

Keterlibatan intelektual Kristen dalam riset dan publikasi pedagogis berbasis iman masih sangat terbatas. Smith et al. (2014) menemukan bahwa dari 9.028 artikel dalam 26 jurnal Kristen lintas disiplin selama 1970–2009, hanya 895 artikel (9,91%) yang membahas isu pedagogis seperti pembelajaran mahasiswa, praktik kelas, dan desain kurikulum (hlm. 80). Sebagian besar kontribusi tersebut (57,80%) berasal dari jurnal pendidikan, sementara jurnal di luar bidang tersebut—termasuk jurnal keagamaan—hanya menyumbang sebagian kecil. Bahkan dalam disiplin yang dianggap pelopor integrasi iman dan ilmu seperti sastra, sejarah, dan filsafat, hanya 46 artikel yang membahas pedagogi. Selain itu, sebagian besar tulisan pedagogis yang ada bersifat filosofis dan kurang aplikatif bagi praktik pendidikan. Temuan ini menunjukkan bahwa keterlibatan riset pedagogis dalam pendidikan tinggi Kristen masih minim, terutama dalam hal kontribusi yang bersifat empiris, praktis, dan lintas disiplin.

Upaya untuk mendorong keterlibatan para intelektual Kristen dalam SoTL mulai terlihat, antara lain melalui proyek multi-tahun di Azusa Pacific University (APU) yang dilaporkan oleh Roso et al. (2022). Dalam proyek ini, para dosen dari berbagai disiplin melakukan penelitian kolaboratif untuk memahami relasi pedagogis antara *service-learning* dan integrasi iman akademik (*faith integration*) dalam konteks kelas. Inisiatif ini merupakan respon terhadap adanya kesenjangan literatur dalam SoTL berbasis iman dan pentingnya bukti empirik yang dapat memperkuat misi pendidikan tinggi Kristen (Smith et al., 2014). Upaya mempromosikan SoTL dan mendorong keterlibatan akademisi Kristen masih merupakan sebuah perjalanan panjang yang membutuhkan komitmen bersama, pembinaan berkelanjutan, dan ekosistem akademik yang mendukung.

Pentingnya SoTL bagi Pendidikan Tinggi Kristen

Pendekatan SoTL memiliki signifikansi tersendiri bagi pendidikan tinggi Kristen karena beberapa alasan utama. *Pertama*, SoTL berkaitan erat dengan gerakan *Integration of Faith and Learning* (IFL), yang selama beberapa dekade terakhir telah memberi pengaruh besar terhadap arah dan praktik pendidikan tinggi Kristen (Smith et al., 2014). Jika gerakan *Integration of Faith and Learning* berupaya menjawab pemisahan antara iman dan pembelajaran—yang melahirkan dikotomi antara fakta dan nilai, antara pengetahuan intelektual dan spiritual, antara yang sakral dan yang sekuler (Gaebelein, 1954; Holmes, 1975; Badley, 1994; Dockery, 2000; Matthews & Gabriel, 2001; Van Zanten, 2011)—maka SoTL hadir sebagai respons konkret terhadap pertanyaan: seperti apakah bentuk nyata pembelajaran yang mengintegrasikan iman dalam praktik pengajaran dan pembelajaran? *Pedagogi* menjadi tempat penting bagi terjadinya integrasi iman dan ilmu, dan sekaligus menjadi sarana utama dalam pendidikan tinggi Kristen untuk menyediakan pengalaman formasi yang membentuk perkembangan holistik mahasiswa. Bahasa formasi mengandaikan bahwa *apa yang kita ajarkan* dan *bagaimana kita mengajarkannya* akan membentuk diri mahasiswa (Feenstra, 2016). Smith et al. (2014, hlm. 86) merumuskannya secara tajam dalam bentuk pertanyaan: “Apakah praktik pengajaran dan pembelajaran kita sungguh konsisten dengan kerangka Kristen yang kita anut, dan mendukung jenis pertumbuhan yang kita klaim ingin tanamkan dalam diri mahasiswa?”

Kedua, dosen-dosen di institusi Kristen tidak kebal terhadap isolasi pedagogis maupun semangat kompetisi yang tidak sehat di dunia akademik. Struktur organisasi di banyak institusi pendidikan tinggi secara historis telah membentuk pola kubu masing-masing disiplin ilmu yang melahirkan persaingan akademik yang tidak sehat (Boyd, 2011; Thorp & Goldstein, 2010). Sebaliknya, nilai-nilai kolegialitas dan kolaborasi yang menjadi inti dalam SoTL justru sejalan dengan visi pendidikan tinggi Kristen yang menghargai komunitas pembelajaran (*learning community*) (Mallard, 2006). Melalui pendekatan SoTL, para pendidik Kristen dapat mengidentifikasi tantangan pedagogis mereka, melakukan investigasi secara sistematis, dan membagikan temuan mereka kepada komunitas akademik. Proses inkuiri ini menciptakan ruang untuk belajar dan bertumbuh bersama rekan sejawat (Hatch, 2006), serta membuka kemungkinan terbentuknya jaringan kerjasama lintas disiplin ilmu di kampus, seperti pusat studi (*learning center*) atau institut, yang dapat meminimalkan isolasi dan mendorong kolaborasi (Boyd, 2011). Penelitian Mallard dan Atkins (2004) di perguruan tinggi Kristen menunjukkan bahwa kolaborasi dan dukungan komunitas menjadi motivator penting bagi dosen untuk tetap bertumbuh dalam karya ilmiahnya, walau harus membagi waktu dengan tanggung jawab mengajar, membimbing mahasiswa, meneliti, dan melayani masyarakat.

Ketiga, SoTL juga menyediakan sarana untuk menjawab isu keadilan (*justice*) dalam pendidikan (Smith, Um, & Beversluis, 2014). Ketika institusi Kristen membuka diri bagi mahasiswa dari berbagai latar belakang, gaya belajar, bahkan dari konteks internasional yang menggunakan bahasa Inggris yang adalah bahasa kedua bagi mahasiswa, muncul pertanyaan penting: apakah para dosen mengetahui cara mengajar yang memungkinkan semua mahasiswa belajar dan berkembang? SoTL berperan dalam memperluas pengetahuan konten pedagogis dan kemampuan dosen dalam melakukan penalaran pedagogis—yakni memilih bentuk pengajaran terbaik yang sesuai dengan materi pelajaran dan dinamika mahasiswa (Shulman, 1987; Trigwell & Shale, 2004). Dengan kata lain, agar pembelajaran bermakna dapat terjadi, dosen perlu “mentransformasikan pengetahuan konten yang dimiliki menjadi bentuk-bentuk yang secara pedagogis kuat dan sekaligus adaptif terhadap variasi kemampuan dan latar belakang mahasiswa” (Shulman, 1987, hlm. 15).

Keempat, pendekatan inkuiri dalam SoTL menawarkan kerangka kerja yang menjanjikan bagi dosen Kristen untuk mengevaluasi pendekatan pedagogis masa lalu maupun sekarang, sekaligus mengembangkan alternatif yang lebih baik dalam konteks spesifik mereka. Mengacu pada narasi besar Alkitab—ciptaan, kejatuhan, penebusan, dan pemulihan—SoTL memungkinkan pendidik Kristen untuk mengajukan pertanyaan: pembelajaran seharusnya seperti apa? (*What ought*); menganalisis praktik mengajar saat ini yang mungkin bersifat menindas atau hanya berfokus pada fakta dan pembelajaran dangkal (*What is*); lalu menantang mereka untuk merancang bentuk pengajaran yang lebih membebaskan, memberdayakan, dan mendorong pembelajaran aktif-mendalam (*What can/will be*) (Freire, 1970; Bain, 2004; Wolters, 2005).

Kelima, banyak pendidik Kristen memandang pengajaran sebagai panggilan hidup (*vocation*), entah dari Tuhan maupun dari masyarakat, untuk melayani sesama (Schwehn, 2002; Migliazzo, 2002; Watzke, 2005). Namun, makna pengajaran sebagai panggilan perlahan tergerus oleh proses sekularisasi dan profesionalisasi (Schwehn, 2002, hlm. 396). Schwehn menyayangkan bahwa ketika pengajaran hanya dilihat sebagai aktivitas profesional, maka peran ini direduksi menjadi “sekumpulan metode dan teknik” (2002, hlm. 401). SoTL hadir sebagai respons yang tepat atas situasi ini. Melalui SoTL, pendidikan tinggi Kristen tidak hanya mencari metode pengajaran terbaik untuk memperkaya pengalaman belajar mahasiswa, tetapi juga mengafirmasi kepada para dosen bahwa mengajar adalah tugas mulia dan panggilan kudus yang patut dihargai. Integrasi iman perlu terjadi secara holistik—dalam panggilan dan keberadaan seorang pendidik (*being*), disiplin ilmu (*knowing*), dan praktik pengajaran (*doing*)—karena sejatinya “kita mengajar dari siapa diri kita” (Lo, 2020; Palmer, 2007, hlm. 2).

Secara keseluruhan, dapat disimpulkan bahwa pendekatan SoTL penting bagi pendidikan tinggi Kristen karena melengkapi gerakan *integrasi iman dan pembelajaran*. Lebih dari itu, SoTL memberikan berbagai manfaat penting bagi pendidikan tinggi Kristen dengan: mendorong terciptanya kolaborasi serta komunitas pengajaran dan pembelajaran yang saling mendukung; memperkaya pengetahuan konten pedagogis serta kemampuan penalaran pedagogis para dosen; mengafirmasi panggilan hidup dosen sebagai pendidik; serta menyediakan kerangka kerja untuk mengevaluasi praktik mengajar dan

merancang pendekatan pedagogis yang lebih efektif untuk pembelajaran mahasiswa yang bermakna.

Rekomendasi Strategis Bagi Pendidikan Tinggi Kristen di Indonesia

Menyadari pentingnya *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) bagi pendidikan tinggi Kristen sebagai bentuk nyata dari integrasi iman dan pembelajaran yang holistik, pengembangan SoTL berbasis iman menjadi kebutuhan mendesak. SoTL bukan hanya menjembatani antara riset dan pengajaran, tetapi juga menghidupkan kembali peran pengajaran sebagai sarana formasi spiritual, intelektual, dan karakter mahasiswa.

Namun, survei singkat terhadap situs web sejumlah perguruan tinggi Kristen di Indonesia menunjukkan bahwa pusat studi yang secara khusus berfokus pada SoTL maupun integrasi iman dalam pembelajaran masih sangat minim. Beberapa inisiatif seperti *Center for Foundational Education* di Universitas Pelita Harapan (UPH, 2025) dan pendekatan transformasional berbasis Kristus di Universitas Kristen Petra (Petra Christian University, 2023) menunjukkan potensi arah tersebut, meskipun belum sepenuhnya menyentuh dimensi SoTL yang eksplisit. Situasi ini menegaskan perlunya pengembangan SoTL berbasis iman yang sistematis dan terstruktur di Indonesia. Berdasarkan praktik-praktik baik dari institusi pendidikan tinggi Kristen global, berikut adalah rekomendasi strategis untuk mendorong pengembangan SoTL berbasis iman di tingkat individu dan institusional.

1. Mendorong Inisiatif Pribadi Dosen Sebagai Peneliti Reflektif

Dosen Kristen dapat memulai praktik SoTL berbasis iman melalui refleksi dan eksperimen pedagogis dalam kelas mereka sendiri. Kent Sanders (2006), dosen keuangan dan ekonomi di Anderson University, mengubah pendekatan ceramah tradisional dengan menambahkan diskusi aktif dan strategi kreatif seperti *Top Ten Lists*. Tujuannya adalah mengaitkan konsep ekonomi dengan nilai-nilai iman Kristen. Setelah dua tahun, ia menemukan bahwa pendekatan ini meningkatkan partisipasi mahasiswa, memperdalam pemahaman, memperpanjang daya ingat terhadap materi, serta menciptakan suasana belajar yang lebih kolaboratif dan menyenangkan.

Sementara itu, Kenneth Weed (2006), profesor kimia di Oral Roberts University, menerapkan penulisan reflektif dalam kelas laboratorium. Mahasiswa diminta menuliskan pengalaman dan pemahaman mereka atas materi kimia dalam terang iman Kristen. Evaluasi hasil studi menunjukkan bahwa metode ini memperkaya pengalaman belajar laboratorium, meningkatkan kesadaran reflektif mahasiswa, dan memperdalam integrasi antara ilmu dan iman dalam konteks pembelajaran. Pengalaman individu seperti Sanders (2006) dan Weed (2006) menunjukkan bahwa dosen Kristen dapat secara kreatif mengembangkan pendekatan pedagogis berbasis iman melalui eksperimen pembelajaran yang terukur dan reflektif.

2. Membangun Ekosistem Institusional yang Mendukung SoTL

Contoh dari Kuyers Institute di Calvin University memperlihatkan pentingnya dukungan struktural bagi dosen yang ingin mengintegrasikan iman dan pedagogi. Lewat lokakarya, hibah penelitian, dan jaringan kolaboratif, Kuyers Institute memfasilitasi integrasi iman dan praktik mengajar dalam semangat SoTL (Kuyers Institute, 2025). Model ini dapat direplikasi dalam bentuk *Center for Teaching and Learning* (CTL) di institusi Kristen di Indonesia, yang bukan hanya menekankan efektivitas pengajaran, tetapi juga refleksi iman dalam setiap praktiknya.

3. Menyediakan Platform Publikasi dan Diseminasi

Langkah inovatif *Oral Roberts University* dengan meluncurkan jurnal *Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education* (SoTL-CHED) menjadi contoh konkret perlunya ruang bagi publikasi dan pertukaran pengetahuan pedagogis berbasis iman (Baker, 2008; SoTL-CHED, 2012). Di Indonesia, institusi pendidikan Kristen dapat bekerja sama membangun jurnal khusus atau kolom tematik di jurnal pendidikan Kristen yang sudah ada, sebagai sarana diseminasi hasil SoTL lokal.

4. Merancang Program Pelatihan Dosen Baru yang Mengintegrasikan SoTL dan Faith-Informed Pedagogy

New Faculty Institute yang diselenggarakan oleh CCCU menjadi model pelatihan interdisipliner untuk memperlengkapi dosen pemula mengintegrasikan iman ke dalam praktik mengajar mereka (CCCU, 2016). Pelatihan serupa bisa diadaptasi secara kontekstual oleh asosiasi sekolah

atau lembaga pendidikan Kristen di Indonesia, untuk membangun kompetensi pedagogis berbasis iman sejak awal karier dosen.

5. Mengembangkan Proyek SoTL Kolaboratif Antar Disiplin

Proyek *Faith and Learning in Action* (FLA) di Azusa Pacific University, yang melibatkan 16 dosen dari 12 disiplin ilmu, menunjukkan kekuatan pendekatan lintas-disiplin dan kolaboratif dalam mengembangkan SoTL berbasis iman (Roso, Kaak, & LaPorte, 2022). Proyek semacam ini bisa menjadi inspirasi bagi konsorsium perguruan tinggi Kristen di Indonesia untuk merancang penelitian bersama mengenai dampak integrasi iman dan pedagogi dalam konteks lokal. Selain menghasilkan data empiris, pendekatan ini juga memperkuat jejaring dan budaya refleksi lintas institusi.

6. Menyediakan Arsip Daring dan Sumber Terbuka

Faith and Learning Channel (FLIC) dari CCCU menyediakan model repositori daring bagi praktik pedagogi berbasis iman yang telah ditinjau sejawat (CCCU, 2016). Indonesia membutuhkan platform serupa — sebuah pusat sumber daya digital yang memuat praktik baik, artikel pendek, refleksi pengajaran, dan alat bantu pedagogis yang dapat diakses dan dikembangkan bersama oleh komunitas dosen Kristen.

Upaya membangun ekosistem SoTL berbasis iman tidak dapat dilepaskan dari strategi yang bersifat sistemik dan kolaboratif. Baik dosen secara individual maupun institusi secara struktural perlu terlibat aktif dalam mengembangkan budaya pedagogi reflektif yang ditopang oleh riset, integritas iman, dan komunitas ilmiah. Pengalaman lembaga seperti Kuyers Institute, CCCU, dan APU memberi arah strategis yang relevan bagi konteks Indonesia: bahwa SoTL bukan hanya upaya meningkatkan kualitas pengajaran, tetapi juga bentuk kesetiaan akademik dalam menjalankan pendidikan yang berwawasan iman Kristen.

Kesimpulan

Sebagai kesimpulan, gerakan *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) telah terbukti menjadi kekuatan transformatif dalam pendidikan tinggi di berbagai belahan dunia, khususnya di negara-negara Barat, dengan mengembalikan martabat pengajaran sebagai pilar utama dalam

pembentukan akademik. Gaungnya kini mulai terdengar di Indonesia, menawarkan respons strategis terhadap kompleksitas tantangan yang dihadapi—mulai dari ketimpangan fokus antara riset dan pengajaran hingga tekanan administratif yang menggerus ruang reflektif dosen. Dalam konteks pendidikan tinggi Kristen, SoTL berbasis iman menawarkan pendekatan yang lebih dalam dan utuh: bukan hanya integrasi iman dengan konten keilmuan, tetapi juga dengan praktik pedagogis sehari-hari. Ini adalah langkah penting menuju formasi mahasiswa yang menyeluruh—yang tidak memisahkan antara kepala dan hati, antara yang sakral dan yang sekuler—melainkan membentuk pribadi utuh yang berpikir kritis, beriman kokoh, dan bertindak dengan kasih serta tanggung jawab di tengah dunia.

DAFTAR PUSTAKA

- Almeida, P. A. (2010). Scholarship of teaching and learning: An overview. *The Journal of the World Universities Forum*, 3(2), 143–154. <https://doi.org/10.18848/1835-2030/CGP/v03i02/56669>
- Altbach, P. G. (2011). The past, present, and future of the research university. *Economic and Political Weekly*, 46(16), 65–73. <http://www.jstor.org/stable/41152107>
- Association of American Colleges and Universities (AACU). (2016). Liberal Education and America's Promise. Retrieved from <https://www.aacu.org/leap>
- Badley, K. (1994). The faith/learning integration movement in Christian higher education: Slogan or substance? *Journal of Research on Christian Education*, 3, 13–33. Retrieved from https://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/142
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Baker, Ardith. 2008. "Commitment." *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education* 3, no. 1:1. <https://doi.org/10.31380/sotlched.3.1.1>

- Barnett, R. (2005). Introduction. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 1–8). SRHE and Open University Press.
- Bennett, D., Roberts, L., Ananthram, S., & Broughton, M. (2018). What is required to develop career pathways for teaching academics? *Higher Education*, 75, 271–286. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0138-9>
- Boshier, R. (2009). Why is the scholarship of teaching and learning such a hard sell? *Higher Education Research and Development*, 28(1), 1–15. DOI:[10.1080/07294360802444321](https://doi.org/10.1080/07294360802444321)
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Bull, S., Cooper, A., Laidlaw, A., Milne, L., & Parr, S. (2024). ‘You certainly don’t get promoted for just teaching’: Experiences of education-focused academics in research-intensive universities. *Studies in Higher Education*, 50(2), 239–255. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2333946>
- Carnegie Foundation. (2016). CASTL. <http://archive.carnegiefoundation.org/scholarship-teaching-learning>
- CCCU (Council for Christian Colleges & Universities). (2016). Faith and learning integration. Retrieved from http://www.cccu.org/professional_development/Faith%20and%20Learning%20Integration

- Chick, N. L., Haynie, A., & Gurung, R. A. R. (Eds.). (2012). *Exploring more signature pedagogies: Approaches to teaching disciplinary habits of mind*. Stylus.
- Ciccone, A. A. (2009). Foreword. In R. A. R. Gurung, N. L. Chick, & A. Haynie (Eds.), *Exploring signature pedagogies: Approaches to teaching disciplinary habits of mind*. Stylus Publishing.
- Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., & Willett, G. (2016). *Faculty development and student learning: Assessing the connections (Scholarship of Teaching and Learning)*. Indiana University Press.
- Dockery, D. S. (2000, September 20). *Integrating faith and learning in higher education*. Paper presented at the fall meeting for The Research Institute of the Ethics & Religious Liberty Commission, Jackson, TN. Retrieved from https://cdn.sbhla.org/wp-content/uploads/20240109152123/Intergrating_Faith_and_Learning_in_Higher_Education_2000.pdf
- Feenstra, R. (2016). How we teach forms people for ministry. *Calvin Theological Seminary Forum*, 23(2), 11–13.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121–125.
<https://doi.org/10.2979/teachlearningqu.1.1.121>
- Fink, A. (2019). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper* (5th ed.). SAGE Publications.
- Firza, F., & Karima, E. M. (2024). Meningkatkan keterampilan mahasiswa pendidikan sejarah melalui scholarship of teaching and learning (SoTL). *Jurnal Education (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 10(1).
<https://doi.org/10.29210/1202425610>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gaebelein, F. E. (1954). *The pattern of God's truth: Problems of integration in Christian education*. Moody Press.

- Gauthier, L. (2025). Advancing SoTL in Pakistan through cultural humility, reflection, and student voices. In A. Kaur & M. Noman (Eds.), *Scholarship of teaching and learning (SoTL) in Asian higher education* (pp. 67–88). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3727-1.ch004>
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997, January 18). *Scholarship assessed: A special report on faculty evaluation*. Paper presented at the Fifth AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, San Diego, CA.
- Gretton, S., & Raine, D. (2015). Reward and recognition for university teaching in STEM subjects. *Journal of Further and Higher Education*, 41(3), 301–313. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1100714>
- Gurung, R. A. R., Chick, N. L., & Haynie, A. (2009). *Exploring signature pedagogies: Approaches to teaching disciplinary habits of mind*. Stylus Publishing.
- Gurung, R. A. R., Chick, N. L., & Haynie, A. (Eds.). (2009). *Exploring signature pedagogies: Approaches to teaching disciplinary habits of mind*. Stylus.
- Harlow, A. N., Buswell, N. T., Lo, S. M., & Sato, B. K. (2022). Stakeholder perspectives on hiring teaching-focused faculty at research-intensive universities. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 54. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00370-y>
- Holmes, A. F. (1975). *The idea of a Christian college*. Eerdmans.
- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. Jossey-Bass.
- Hutchings, P. (2000). *Opening lines: Approaches to the scholarship of teaching and learning*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutchings, P. (Ed.). (2000). *Opening lines: Approaching the scholarship of teaching and learning*. Carnegie Foundation for the

Advancement of Teaching. Retrieved from
<http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/approaching.pdf>

Hutchings, P., & Huber, M. (2008). Placing theory in the scholarship of teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3), 229–244. <https://doi.org/10.1177/1474022208094409>

Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15.
<https://doi.org/10.1080/00091389909604218>

Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). *The scholarship of teaching and learning reconsidered: Institutional integration and impact*. Jossey-Bass.

Hutchings, P., Huber, M., & Ciccone, A. (2011). *The scholarship of teaching and learning reconsidered: Institutional integration and impact*. Jossey-Bass.

International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSoTL). (2014). ISSoTL conferences. Retrieved from
<http://issotl.com/issotl15/node/28>

Kaur & M. Noman (Eds.) (2025). *Scholarship of teaching and learning (SoTL) in Asian higher education*. IGI Global.

Kemendikbudristek. (2025, Februari). Wamendiktisaintek dorong mahasiswa miliki research mindset. *Kabar Dikti*.
<https://kemdiktisaintek.go.id/kabar-dikti/kabar/wamendiktisaintek-dorong-mahasiswa-miliki-research-mindset/>

Kensington-Miller, B., Webb, A. S., Maheux-Pelletier, G., Gansemer-Topf, A., Lewis, H., Hofmann, A., & Luu, J. (2022). Our international SoTL journey: Brokering across academic hierarchies and boundaries. *Teaching in Higher Education*, 29(6), 1554–1571. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2070841>

- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Kuyers Institute. (2025). *Kuyers Institute for Christian Teaching and Learning*. Calvin University. <https://calvin.edu/kuyers-institute>
- Lin, G. (2009). Higher education research methodology: Literature method. *International Education Studies*, 2(4), 179–181. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065734.pdf>
- Lo, S. (2020). *Faith-Integrated Being, Knowing, and Doing: A Study among Christian Faculty in Indonesia*. Langham Academic.
- MacKenzie, J., & Meyers, R. A. (2012). International collaboration in SoTL: Current status and future direction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), Article 4. <https://doi.org/10.20429/ijsoTL.2012.060104>
- Mallard, K. S. (2006). Community, collaboration, and celebration: The launching of SoTL-CHEd. *The Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.31380/sotlched.1.1.2>
- Mallard, K., & Atkins, M. (2004). Changing academic cultures and expanding expectations: Motivational factors influencing scholarship at small Christian colleges and universities. *Christian Higher Education*, 3, 373–389. DOI:10.1080/15363750490507384
- Manurung, S., Anwar, S., Saimroh, S., Ryandi, R., Bahri, A. N., & Zueni, A. (2025). Political news literacy in Indonesian classrooms. *Journal of Political Science Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15512169.2025.2523387>
- Matthews, L., & Gabriel, E. (2001). Dimensions of the integration of faith and learning: An interactionist perspective. *Journal of Research on Christian Education*, 10(1), 2–38. <https://doi.org/10.1080/10656210109484915>

McKinney, K. (2004). The scholarship of teaching and learning: Past lessons, current challenges, and future visions. In C. M. Wehlburg & S. Chadwick-Blossey (Eds.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development* (Vol. 22, pp. 3–19). Jossey-Bass.

Migliazzo, A. (2002). *Teaching as an act of faith: Theory and practice in church-related higher education*. Fordham University Press.

Miller-Young, J. (2015, February 11). *How to tell the story of SoTL*. Retrieved from <http://blogs.mtroial.ca/isotl/2015/02/11/how-to-tell-the-story-of-sotl/>.

Mohd-Yusof, K. dan Samah, N. (2022). From micro to macro levels of practice: A showcase of a SoTL journey within and beyond classroom experiences. *Scholarship of Teaching and Learning in the South (SOTL) in the South*, 6(2), 7-32. <https://doi.org/10.36615/sotls.v6i2.279>

Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Petra Christian University. (2023). *Departemen Mata Kuliah Umum*. <https://dmu.petra.ac.id/>

Roso, C. G., Kaak, P., & LaPorte, M. (2021). Theme issue: Faith and learning in action across academic disciplines. *Christian Higher Education*, 21(1–2), 1–10. <https://doi.org/10.1080/15363759.2021.2004263>

Sanders, K. (2006). Using top ten lists to encourage faith integration discussion in economics courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education*, 1(1), 31–40. <https://doi.org/10.31380/sotlched.1.1.32>

Schwehn, M. R. (1993). *Exiles from Eden: Religion and the academic vocation in America*. Oxford University Press.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1993). *Teaching as community property*: Putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 6–7. Retrieved from <https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman1993TeachingAsCommunityProperty.pdf>
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (pp. 1–18). AAHE.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20027998>
- Shin, J. C., and Toutkoushian, R. K. (2011). “The Past, Present, and Future of University Rankings.” In *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, edited by J.C. Shin, R. K. Toukoushian, and U. Teichler, 1–16. London: Springer.
- Smith, D. I., Um, J., & Beversluis, C. D. (2014). The scholarship of teaching and learning in a Christian context. *Christian Higher Education*, 13(1), 74–87.
<https://doi.org/10.1080/15363759.2014.856654>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- SoTL-CHEd. (2012). Mission statement.
http://www.sotl_ched.oru.edu/mission.html

- Thorp, H., & Goldstein, B. (2010). How to create a problem-solving institution (and avoid organizational silos). *Chronicle of Higher Education*, 57(2), A43–A44.
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236407>
- Universitas Pelita Harapan. (2025). *About UPH*. <https://www.uph.edu/id/about-uph/center-for-foundational-education/>
- Van Zanten, S. (2011). *Joining the mission: A guide for (mainly) new college faculty*. Eerdmans.
- Walvoord, B. E. (2000, March). *Building on each other's work: Uses and audiences for the 'public' scholarship of teaching*. Unpublished manuscript. University of Notre Dame.
- Watzke, J. L. (2005). Alternative teacher education and professional preparedness: A study of parochial and public school contexts. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 8(4), 463–492. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.0804042013>
- Weed, K. M. (2006). Effectiveness of a writing intensive program to increase student learning in an introductory chemistry laboratory. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education*, 1(1), 20–31. <https://doi.org/10.31380/sotlched.1.1.20>
- West, D., & Stephenson, H. (2016). SANTPEN's SoTL journey: Building and using a SoTL approach across institutions. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(5), 107–122. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i5.19983>
- Wolters, A. M. (2005). *Creation regained: Biblical basics for a reformational worldview* (2nd ed.). Wm. B. Eerdmans Publishing Co.

- Xu, J. (2025). Scholarship of teaching and learning in Chinese teacher education: An approach to evidence-based improvement. In A. Kaur & M. Noman (Eds.), *Scholarship of teaching and learning (SoTL) in Asian higher education* (pp. 21–40). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3727-1.ch002>
- Yasuoka, T., & Inoue, F. (2025). SoTL trends in Japanese academia: Insights from Teikyo University. In A. Kaur & M. Noman (Eds.), *Scholarship of teaching and learning (SoTL) in Asian higher education* (pp. 157–178). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3727-1.ch009>

EXPLORING STUDENTS' VIEWS ON THE USE OF PHOTOVOICE FOR SELF-ASSESSMENT AND PEER FEEDBACK IN AN EFL CONTEXT

[EKSPLOKORASI PANDANGAN SISWA TERHADAP PEMANFAATAN PHOTOVOICE DALAM PENILAIAN DIRI DAN UMPAN BALIK REKAN DALAM KONTEKS EFL]

Priscilla Maria Assis Hornay¹, Maria Goreti Djehatu², Floribertha Lake³

^{1,2,3}Universitas Katolik Widya Mandira

priscillaassishornay@unwira.ac.id, mariadjehatu@unwira.ac.id,
floriberthalake@unwira.ac.id

Abstract

The use of self-assessment and peer feedback in language learning had gained significant attention due to its potential to foster learner autonomy and improve academic outcomes. However, despite the growing interest, there was limited research on the integration of creative, visual methods, such as photovoice, into these practices, particularly in the context of English as a Foreign Language (EFL) learning. This study aimed to explore students' perceptions of using photovoice as a tool for self-assessment and peer feedback, focusing on how this approach could promote self-reflection, critical thinking, and constructive peer interaction. Data were collected from a group of EFL students using a questionnaire, with responses analysed using descriptive statistics. The findings revealed that the

majority of students felt confident in conducting self-assessment, though comfort with peer feedback was more varied, with some expressing uncertainty. Additionally, photovoice was perceived positively by students, who identified it as an effective means of enhancing reflective skills and self-expression. The study concluded that photovoice offered a promising approach to engaging students in self-assessment and peer feedback, making learning more interactive and reflective. The findings suggested that integrating

visual methods into EFL classrooms could foster deeper learner engagement and support the development of evaluative judgment. Future research should examine the broader applicability of photovoice in diverse EFL contexts and its impact on student autonomy and collaborative learning.

Keywords: Photovoice; self-assessment; peer assessment; perception; EFL

Abstrak

Penggunaan penilaian diri dan umpan balik dari rekan dalam pembelajaran bahasa telah memperoleh perhatian signifikan karena potensinya untuk menumbuhkan otonomi pelajar dan meningkatkan hasil akademis. Namun, meskipun minatnya meningkat, penelitian tentang integrasi metode visual yang kreatif, seperti photovoice, ke dalam praktik ini masih terbatas, khususnya dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL). Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi persepsi siswa tentang penggunaan photovoice sebagai alat untuk penilaian diri dan umpan balik dari rekan, dengan fokus pada bagaimana pendekatan ini dapat meningkatkan refleksi diri, pemikiran kritis, dan interaksi rekan sejawat yang konstruktif. Data dikumpulkan dari sekelompok siswa EFL menggunakan

kuesioner, dengan tanggapan dianalisis menggunakan statistik deskriptif. Temuan dalam studi ini mengungkapkan bahwa mayoritas siswa merasa percaya diri dalam melakukan penilaian diri, meskipun tingkat kenyamanan dengan umpan balik dari rekan lebih bervariasi, dengan beberapa menyatakan ketidakpastian. Selain itu, photovoice dipersepsikan positif oleh siswa, yang mengidentifikasinya sebagai cara yang efektif untuk meningkatkan keterampilan reflektif dan ekspresi diri. Studi ini menyimpulkan bahwa photovoice menawarkan pendekatan yang menjanjikan untuk melibatkan siswa dalam penilaian diri dan umpan balik dari rekan, sehingga pembelajaran menjadi lebih interaktif dan reflektif. Temuan ini menunjukkan bahwa mengintegrasikan metode visual ke dalam kelas EFL dapat mendorong keterlibatan pelajar yang lebih dalam dan mendukung pengembangan penilaian evaluatif. Penelitian di masa mendatang harus menyelidiki penerapan photovoice yang lebih luas dalam berbagai konteks EFL dan dampaknya terhadap otonomi siswa dan pembelajaran kolaboratif.

Kata Kunci: Photovoice; penilaian diri; penilaian rekan; persepsi; EFL

Introduction

Assessment plays a crucial role in English as a Foreign Language (EFL) learning, serving as a tool for evaluating students' language proficiency and progress (Brown & Harris, 2014; Brown & Hudson, 1998). Traditional assessment methods, such as standardized tests and teacher evaluations, have long dominated the educational landscape. However, contemporary pedagogical approaches emphasize the importance of student-centered assessment strategies, including self-assessment and peer feedback, which foster learner autonomy and engagement (Panadero & Broadbent, 2018).

Self-assessment and peer feedback are integral components of formative assessment, which prioritizes continuous learning and improvement rather than summative evaluation (Black & Wiliam, 1998). According to Nicol and MacFarlane-Dick (2006), self-assessment enables

learners to critically evaluate their progress, set learning goals, and take ownership of their educational journey. Peer feedback, on the other hand, promotes collaborative learning and critical thinking, allowing students to gain diverse perspectives on their work (Topping, 1998).

Self-assessment can take various forms, such as rating scales, learning journals, reflective writing, checklists, and digital portfolios (Andrade & du, 2007). Peer feedback, on the other hand, often includes written comments, oral evaluations, or rubric-based assessments shared among learners to support collaborative learning (Topping, 1998). One of the persistent challenges in self-assessment practices lies in the format of the tools used. Traditional formats—such as Likert scales, checklists, and generic rubrics—often fail to capture the complexity of students' learning experiences, especially when they are too abstract or overly standardized (Andrade & du, 2007). These formats may alienate learners who struggle to translate their personal experiences and progress into fixed criteria, leading to superficial or inaccurate self-evaluations (Brown & Harris, 2014). In peer feedback situations, students may also struggle to interpret and apply these formats, resulting in vague or overly general comments that do not effectively support learning (Topping, 1998). Additionally, some learners may feel uncomfortable or underconfident when required to give or receive feedback using formal tools that lack personal connection or flexibility. Furthermore, when assessment tools prioritize quantitative scores over reflective thinking, they risk reducing self-assessment and peer feedback to a mechanical task rather than a meaningful learning opportunity (Carless & Boud, 2018).

In this context, innovative methods like photovoice have gained attention as potential tools for enhancing students' self-assessment and peer feedback experiences (Wang & Burris, 1997). Photovoice offers a promising alternative, enabling students to document their learning journey through images and narratives. This visual and narrative-based approach enables learners to express personal insights that might not easily fit into conventional rubrics. Through photovoice, students can select photographs that represent key learning moments or challenges and accompany them with reflective commentary (Latz, 2017), thus transforming self-assessment into a richer, more personalized, and context-sensitive process. By shifting the focus from scoring to storytelling, photovoice provides a flexible and inclusive format that empowers learners to engage in deeper self-reflection and make their learning visible in authentic ways. When used in peer feedback,

photovoice can serve as a visual prompt that sparks deeper discussions and richer, more empathetic responses. Rather than evaluating against abstract criteria alone, peers can respond to authentic visual stories, making the feedback process more contextual, narrative-driven, and meaningful (Latz, 2017).

Photovoice was initially introduced by Wang and Burris (1997) as a tool for participatory needs assessment and community engagement, allowing participants to capture their experiences through photographs, which serve as the basis for dialogue and reflection. In the context of the EFL classroom, photovoice has been adapted as a means to encourage students to express their linguistic and cultural identities. Brown and Hudson (1998) highlight the importance of integrating alternative assessment methods in language learning, emphasizing that traditional tests do not adequately capture the diverse skills and competencies of students. Photovoice, therefore, emerges as a valuable alternative, providing a visual and narrative form of assessment that offers more profound insights into students' learning journeys.

In the EFL context, self-assessment and peer assessment are key components of alternative assessment practices. These methods empower students to engage in reflective thinking and self-regulation, which are essential for language acquisition (Seenak & Adunyarittigun, 2018). Self-assessment allows students to evaluate their progress, identify areas for improvement, and set learning goals, while peer assessment facilitates constructive feedback and a collaborative learning environment. Incorporating photovoice into the self- and peer-assessment process enhances these benefits by increasing metacognitive awareness and higher-order thinking skills. Research by Seenak and Adunyarittigun (2018) on Thai EFL students showed that the use of visual tools, such as photovoice, not only improved students' critical thinking but also fostered a sense of ownership over their learning.

The use of photovoice in EFL has been further explored to improve specific language skills. Studies by Hidayat et al. (2019) and Hieu (2023) have shown that photovoice significantly improves speaking skills among primary and secondary school students. Through photovoice, students were encouraged to verbally present and explain the stories behind their photos, which facilitated spontaneous language use and increased confidence in speaking. Similarly, Sa'adah and Munir (2023) highlighted how photovoice is used to improve writing skills by allowing students to narrate their experiences and emotions through written reflections.

These studies suggest that photovoice creates a more engaging and meaningful context for language learning, enabling learners to connect classroom content with real-life experiences. In addition to language skills, photovoice has also been used to explore emotional and experiential aspects of language learning and teaching. Studies by Pratolo et al. (2024) and Drajiati et al. (2020) focused on the use of photovoice to capture teachers' experiences and emotions in an online teaching environment. The findings revealed that photovoice facilitated teachers' self-reflection and helped them face the challenges of teaching in a digital context. In addition, Graziano (2011) and Safitri et al. (2024) investigated the emotional experiences of teachers and students, demonstrating that photovoice enhances empathy and understanding, which are crucial for fostering a positive learning community. These emotional dimensions are often overlooked in traditional assessment methods, making photovoice a unique tool for holistic language education.

While photovoice has been widely used in participatory action research, its application in educational assessment, particularly in EFL contexts, remains underexplored (Latz, 2017). Most existing studies on photovoice in education focus on its role in social justice projects, critical pedagogy, or community-based learning (Latz & Mulvihill, 2017; Wang & Burris, 1997). However, there is limited research examining how photovoice can function as an assessment tool that enhances self-regulated learning, particularly in self-assessment and peer feedback processes within EFL classrooms. This study addresses this gap by investigating students' perceptions of photovoice as a reflective assessment tool, offering insights into its effectiveness, challenges, and pedagogical implications.

Photovoice, initially developed as a participatory action research method, has been adapted for educational contexts to facilitate reflective learning (Wang & Burris, 1997). By integrating photography and narrative discussions, photovoice enables students to visually document their learning experiences, fostering deeper engagement and self-reflection (Latz, 2017). This approach aligns with multimodal learning theories, which suggest that combining visual and textual elements enhances comprehension and critical thinking (Kress, 2009). Given its emphasis on student agency and creativity, photovoice has the potential to link traditional and student-centered assessment practices in EFL classrooms.

Although research has explored self-assessment and peer feedback in EFL learning (Panadero & Broadbent, 2018; Yu & Lee, 2016), studies

rarely focus on alternative, multimodal assessment strategies such as photovoice. The majority of existing studies on photovoice have been conducted in fields such as sociology, community engagement, and qualitative health research (Wang & Burris, 1997), leaving its potential as an EFL assessment tool largely unexamined. While previous research has highlighted the benefits of photovoice in fostering critical thinking, creativity, and engagement in education (Kress, 2009; Ryan & Deci, 2017; Amansyah & Nurhayati, 2024), little is known about how students themselves perceive photovoice as a tool for assessment, particularly in the context of self-assessment and peer feedback in EFL learning. This gap is significant because students' perceptions can directly influence the effectiveness of an assessment method. If students find a method meaningful and engaging, they are more likely to invest effort in the process and benefit from it (Ajjawi et al., 2018). Conversely, if students perceive an assessment strategy as confusing or ineffective, its potential benefits may be diminished.

This study seeks to fill this gap by focusing exclusively on EFL students' perceptions of photovoice in assessment. Understanding how students experience photovoice, whether they find it helpful, engaging, or challenging, provides valuable insights into its practicality and potential impact on learning. Without student approval, even the most innovative assessment strategies may fail to achieve their intended outcomes. By capturing students' voices, this research contributes to ongoing discussions on student-centered assessment in EFL education and offers practical implications for educators seeking to implement photovoice effectively.

Furthermore, while visual-based learning strategies have been shown to enhance student engagement and comprehension (Kress, 2009), little is known about how EFL learners perceive the use of photography in self-assessment and peer feedback. Given that EFL learners often struggle with articulating complex ideas in English (Brown, 2007), photovoice may provide an alternative way for them to express their reflections more effectively. This study is novel in its approach because it examines photovoice not just as a learning tool but as an assessment method in EFL classrooms. The findings will contribute to discussions on innovative and student-centered assessment approaches in EFL education.

Research Method

This study employed a quantitative research design to examine EFL students' perceptions of using photovoice in self-assessment and peer feedback. Quantitative methods are appropriate for systematically measuring attitudes and perceptions across a defined population (Creswell & Creswell, 2018). A survey questionnaire based on a Likert scale was used to collect data from 24 EFL students. The questionnaire included statements related to students' confidence in self-assessment, comfort with peer feedback, and perception of photovoice as a reflective tool. Each item was rated on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), consistent with recommendations for capturing degrees of agreement or attitudes (Dornyei, 2007). The purpose of the questionnaire was to gauge students' attitudes toward these assessment practices and identify areas where additional support or guidance might be needed. To ensure the validity and reliability of the questionnaire, it was reviewed by experts in EFL education (Silverman, 2004) and piloted with a small group of students before its full-scale implementation. The study also adhered to ethical guidelines, including obtaining informed consent from participants and maintaining confidentiality.

The questionnaire was distributed to participants in a classroom setting to ensure a high response rate. Before data collection, students were given a brief explanation of photovoice and its role in self-assessment and peer feedback to ensure that they had a clear understanding of the concepts. The responses were collected anonymously to encourage honest feedback. The data was then analysed using a descriptive quantitative analysis, where student responses were grouped into score intervals to observe the distribution patterns across a likert scale. Percentages were calculated to determine how many students fell within specific confidence or agreement ranges. In addition to bar charts, cumulative percentage lines were used visually to illustrate the overall distribution and interpret dominant trends. This method allowed the researcher to present clear, interpretable insights without relying on inferential statistics or measures of central tendency.

Findings and Discussion

Findings

This section presents the findings of the questionnaire aimed at exploring students' perceptions of self-assessment, peer feedback, and the use of visual media, particularly photovoice, in an EFL learning context. The data collected provides insights into how students view their roles in evaluating their progress, giving feedback to peers, and engaging with creative tools to support reflection and understanding.

1. Confidence in Self-Assessment

Figure 1 shows the extent of students' confidence in conducting self-assessment, which serves as a foundation for understanding their readiness to take an active role in monitoring their learning progress.

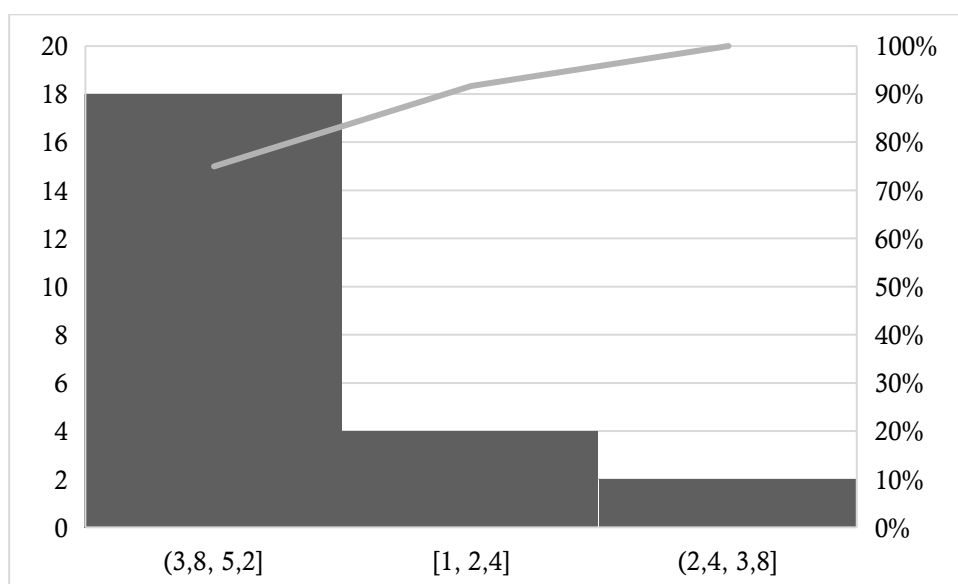


Figure 1. Students' Perceived Confidence Levels in Conducting Self-Assessment

The figure illustrates the extent of students' confidence in conducting self-assessment, which serves as a foundation for understanding their readiness to take an active role in monitoring their learning progress. The data shows that the majority of students (approximately 75%) fall into the highest confidence range (3.8 to 5.2), indicating a strong sense of self-efficacy in evaluating their learning. A smaller proportion of students (about 20%) reported low confidence levels (1, 2.4), while an even smaller

group (around 5%) showed moderate confidence (2.4 to 3.8). The cumulative percentage line further supports this interpretation, with 95% of students falling into either the high or low confidence categories. This suggests that while most students are well-prepared to engage in self-directed learning through self-assessment, a small number may still require additional support or guidance to build their confidence and skills in this area.

2. Understanding the Importance of Self-Assessment

Following this, the focus shifts to students' perceptions of the importance of self-assessment, offering insights into their awareness of its role in facilitating academic growth and personal development.

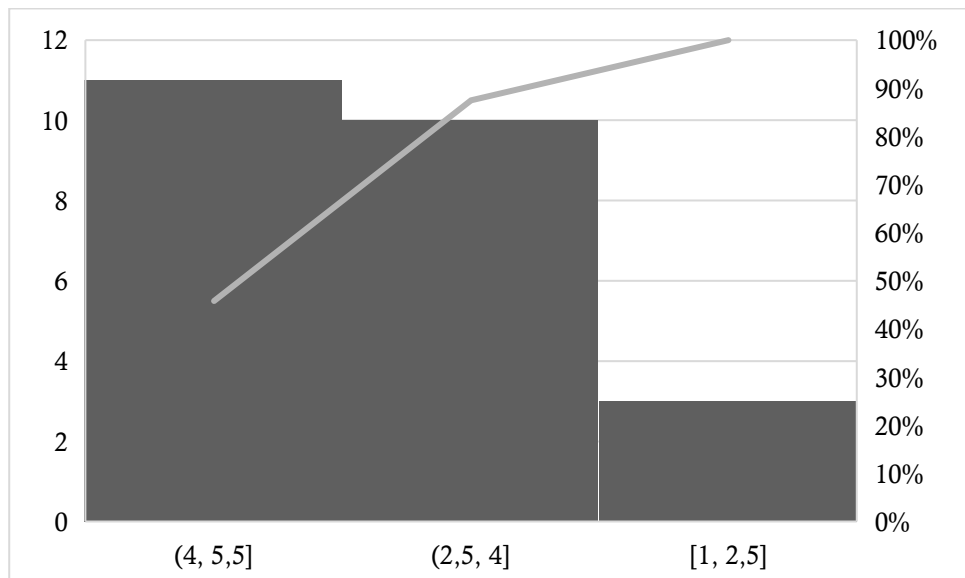


Figure 2. Students Understanding of the Importance of Self-Assessment

Figure 2 shows the majority of students (approximately 11) fall into the highest range (4 to 5.5), indicating a strong recognition of self-assessment as a valuable tool in their learning journey. A slightly smaller number of students (around 10) are in the moderate range (2.5 to 4), suggesting they acknowledge its importance but may not yet fully embrace or utilize it. Only a few students (approximately 3) fall within the lowest range (1 to 2.5), indicating limited awareness or appreciation of the role of self-

assessment in academic and personal development. The cumulative line graph confirms that over 90% of students consider self-assessment to be at least moderately important. These findings highlight that most students are aware of the benefits of self-assessment and view it as a meaningful part of their learning experience.

3. Comfort with Peer Feedback

The discussion then turns to students' comfort levels with giving and receiving peer feedback, a key aspect of collaborative learning that requires interpersonal skills and constructive communication. Figure 3 illustrates students' confidence in giving peer assessments.

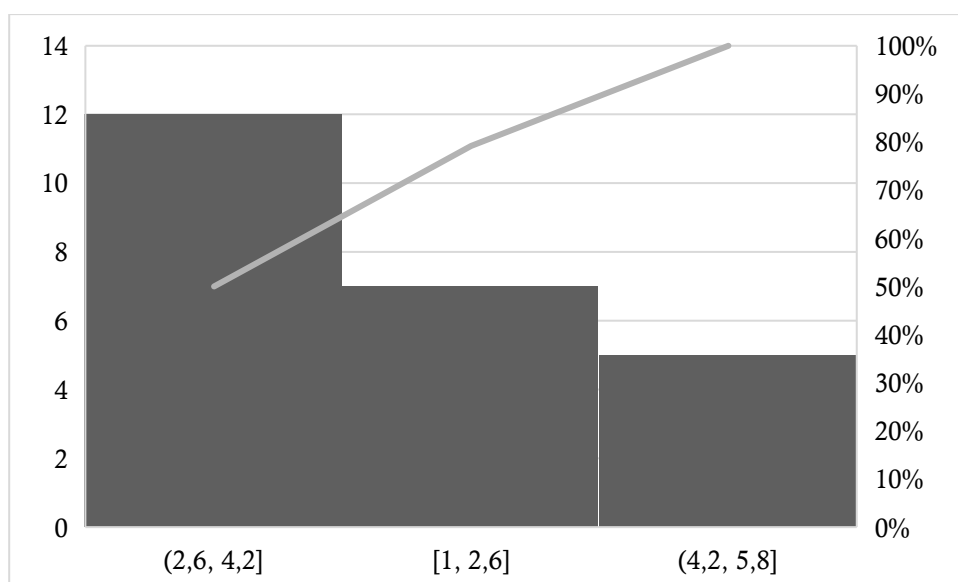


Figure 3. Comfort Level with Peer Feedback

Student responses to peer feedback showed greater variation than those in other categories. The data reveal that the majority of students (approximately 12) fall within the moderate confidence range (2.6 to 4.2), indicating a general sense of comfort with the task, although not at the highest level. A smaller group of students (around 7) reported low confidence (1 to 2.6), suggesting they may feel uncertain or unprepared to provide effective peer feedback. Interestingly, only a few students (approximately 5) fall into the highest confidence range (4.2 to 5.8),

showing that while some students are highly comfortable, they are in the minority. The cumulative percentage line shows a gradual increase, with around 70% of students reaching at least a moderate level of confidence.

4. Perception of Photovoice in Developing Reflective Skills

Figure 4 is directed to students' perceptions of photovoice as a tool for developing reflective skills, highlighting the potential of visual media to support deeper engagement and self-expression.

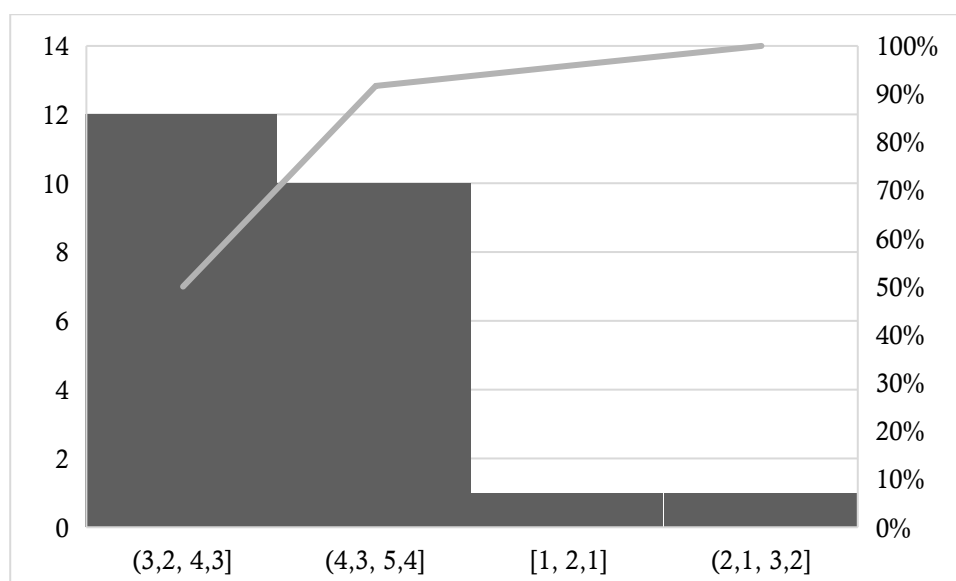


Figure 4. Student Perceptions on Using Photovoice to Develop Reflective Skills

Figure 4 illustrates students' perceptions of photovoice as a tool for developing reflective skills. The majority of responses fall within the higher rating ranges—(3.2, 4.3) and (4.3, 5.4)—suggesting that most students view photovoice positively, recognizing its potential to enhance self-expression and reflective thinking. Only a small number of responses fell within the lower intervals, indicating that while the overall perception is favorable, a few students may remain skeptical or unfamiliar with this method.

5. Use of Visual Media to Strengthen understanding

The findings also examine how students respond to the use of visual media in general, revealing attitudes toward multimodal approaches in enhancing comprehension within the EFL classroom.

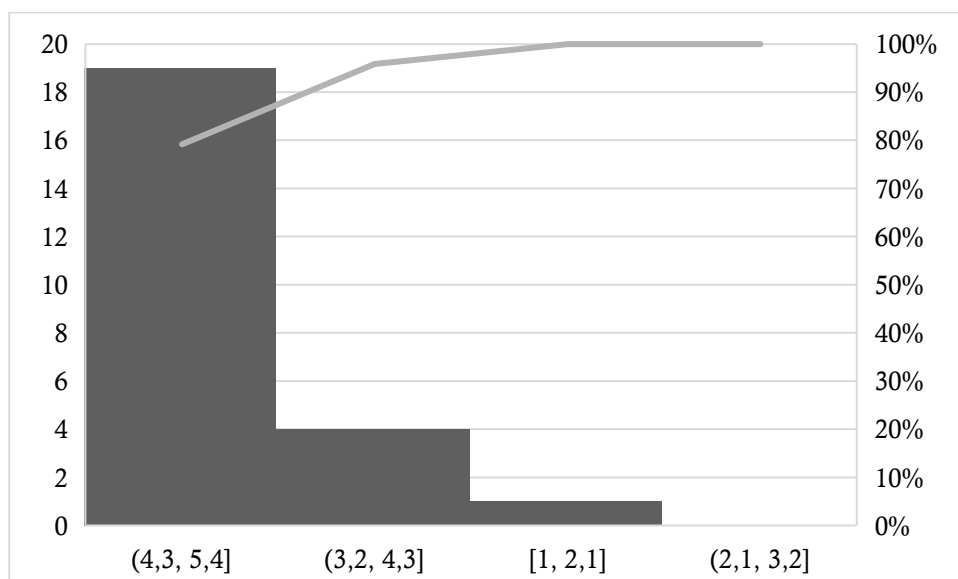


Figure 5. Students perceived confidence level in the Use of Visual Media

The results indicate a highly positive perception, with the vast majority of students (around 19) falling into the highest agreement range (4.3 to 5.4). This suggests that students strongly value the use of visual media as a supportive tool for understanding content more effectively. A small number of students (approximately 3) expressed moderate agreement (3.2 to 4.3), while only one student fell into the lower agreement range (1 to 2.1). No more than one or two students were distributed in the lowest categories. The cumulative percentage line shows that over 90% of students appreciate the role of visual media in learning.

6. Impact of Self- and Peer-Assessment on Learning Responsibility

Finally, the analysis examines how students perceive the impact of self- and peer assessment on their sense of responsibility for learning,

shedding light on the role these practices play in promoting learner autonomy.

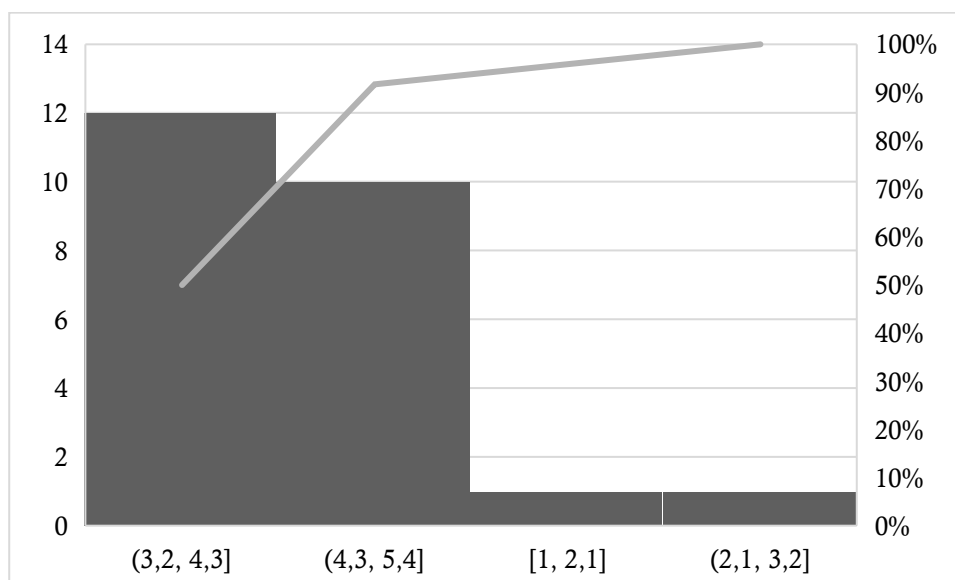


Figure 6. Impact of Self- and Peer-Assessment on Learning Responsibility

The data in Figure 6 shows that a majority of students (around 12) fall into the moderate agreement range (3.2 to 4.3), indicating that they recognize a connection between assessment practices and increased responsibility. A significant number (approximately 10) falls within the highest agreement range (4.3 to 5.4), suggesting that many students firmly believe that engaging in self-and peer assessment helps them take ownership of their learning process. Only a minimal number of students (1 each) expressed low agreement (1 to 2.1 and 2.1 to 3.2). The cumulative line graph confirms that over 90% of students view self-and peer assessment positively in terms of encouraging responsibility.

Discussion

The findings of this study reveal significant insights into the students' perceptions of self-assessment, peer feedback, and the use of visual

media, particularly photovoice, in EFL learning. The results demonstrate that while students recognize the importance of these practices, individual variations in confidence and comfort levels indicate the need for tailored support and guidance to optimize their benefits. These results resonate with recent studies such as Militansina (2023) and Afifah (2024), which also found that photovoice encouraged reflective learning and helped students articulate their experiences and challenges in the EFL classroom.

Confidence in self-assessment emerged as a key factor in student's readiness to take responsibility for their learning. The majority of students demonstrated high confidence in evaluating their progress, indicating a strong foundation for self-regulated learning. This finding aligns with the work of Andrade and Du (2007), who found that when students are confident in their self-assessment abilities, they are more likely to engage deeply with the learning process. However, the presence of a small group of students with lower confidence underscores the importance of providing further scaffolding. As Carless and Boud (2018) suggest, self-assessment should be a gradual process, with appropriate guidance and feedback to help students develop the necessary skills to assess their work effectively.

In terms of understanding the importance of self-assessment, the results indicate that most students view it as a valuable tool for academic and personal growth. This aligns with the findings of Panadero and Broadbent (2018), who argue that self-assessment is crucial for developing evaluative judgment and promoting learner autonomy. Students' awareness of its role in enhancing their learning reflects the work of Nicol & MacFarlane-Dick (2006), who emphasize that self-assessment can empower students to take ownership of their learning. As such, self-assessment practices should be integrated more consistently into EFL classrooms to cultivate these skills further.

The findings also highlight students' mixed comfort levels with peer feedback. While a majority of students reported moderate confidence in giving peer feedback, a smaller proportion expressed low comfort, and only a few felt highly confident. This variation suggests that peer feedback, although valuable, requires careful implementation to be effective. As Gielen et al. (2010) point out, the success of peer feedback is contingent upon clear criteria and structured guidance. This observation resonates with Topping's (1998) argument that peer

feedback can be an effective learning tool when learners are equipped with the necessary skills to both give and receive feedback constructively. Thus, incorporating training and practice in peer feedback could help link between students' perceptions and their actual ability to provide helpful feedback. Similarly, the study by Sakinah et al. (2024) supports the idea that reflective activities such as photovoice can facilitate peer discussion and help learners become more aware of strategies used in language learning.

The use of photovoice as a tool for developing reflective skills was met with a positive response from most students, supporting the view that visual media can enhance engagement and critical thinking. This finding is consistent with Wang and Burris (1997), who highlight the potential of photovoice as a method for self-expression and reflection. Kress (2009) also emphasizes the power of multimodal approaches in education, particularly when verbal skills are still developing. Photovoice provides an alternative means for students to reflect on their learning experiences, thereby fostering deeper engagement with the content. However, a small group of students expressed skepticism or unfamiliarity with this method, which suggests that more introductory support may be necessary to maximize its impact.

The overall positive response to visual media reinforces the value of multimodal learning approaches in enhancing comprehension and engagement. As Brown (2007) suggests, incorporating diverse forms of input, such as images and videos, can significantly aid in language acquisition by providing students with multiple ways to engage with the content. This finding aligns with Kress (2009) who argues that multimodality can enhance learners' communicative capabilities, particularly in language learning contexts. The study by Anwar and Wahyuningsih (2024) further supports this by demonstrating that photovoice helped students cope with academic stress and express complex emotions in English, adding a valuable emotional dimension to learning.

Finally, the perception that self- and peer-assessment practices promote responsibility for learning underscores their potential to foster learner autonomy. This finding aligns with the work of Ajjawi et al. (2018), who argue that assessment practices not only improve academic performance but also encourage students to take responsibility for their learning

journeys. When students see the direct impact of self-and peer assessment on their learning, as indicated by the study's results, they are more likely to engage in these practices actively and autonomously. Solicha (2024) also demonstrated how photovoice supported preservice teachers in reflecting on classroom challenges, facilitating peer dialogue and helping them take greater ownership of their teaching experiences which further validating the role of visual tools in fostering autonomy.

This study emphasizes the importance of self-assessment, peer feedback, and the integration of visual media in EFL classrooms. The findings suggest that while students are generally receptive to these tools, variations in their confidence and comfort levels highlight the need for tailored support. As Ajjawi et al. (2018) and Carless and Boud (2018) argue, scaffolding these practices and providing clear guidance are essential for maximizing their effectiveness. By continuing to explore and refine these strategies, educators can help students develop the skills necessary to become more autonomous and reflective learners in the EFL context.

Conclusion and Recommendations

This study highlights the importance of self-assessment, peer feedback, and visual media in fostering student engagement and autonomy in the EFL classroom. The findings suggest that while most students feel confident in their ability to conduct self-assessments and recognize their value for academic growth, some still require additional support to build their confidence in this area. Similarly, while students generally feel comfortable with peer feedback, a subset of students would benefit from more structured guidance to enhance their ability to provide constructive and meaningful feedback. The positive reception of photovoice as a tool for reflection demonstrates the potential of visual media to engage students in deeper, multimodal learning experiences, reinforcing the importance of diverse approaches in language acquisition.

Furthermore, the study underscores the role of self- and peer assessment in promoting learner responsibility and autonomy. As students gain a stronger sense of ownership over their learning through these practices, they are more likely to become self-regulated learners. The integration of these practices, along with visual tools like photovoice,

can significantly contribute to developing students' reflective skills and evaluative judgment. Moving forward, educators should consider incorporating these tools in a more structured and scaffolded manner to ensure that all students, regardless of their initial confidence levels, can maximize their potential in EFL contexts. By continuing to refine these methods, educators can better support the development of autonomous, reflective, and engaged language learners.

From a practical standpoint, educators can enhance the effectiveness of self-assessment and peer feedback by providing clear guidelines, structured rubrics, and regular opportunities for practice. This would help students gain confidence and improve their feedback skills, ensuring that these practices become an integral part of their learning process. Additionally, incorporating photovoice and other visual media tools into language lessons can further encourage creative expression and reflective thinking, allowing students to explore and communicate their understanding in diverse ways. Teachers should also consider offering workshops or training sessions on the benefits and implementation of these tools to increase familiarity and comfort among students, particularly those less confident in their ability to engage in self-directed learning.

However, it is important to acknowledge that the study faced a limitation in its sample size. The minimum number of participants required for small-scale quantitative studies was not met. This limitation affected the credibility and generalizability of the conclusions. To strengthen the validity of future research, it is recommended that similar studies recruit a larger and more diverse sample of participants to ensure more reliable results and broader applicability. Ensuring adequate sample size will help researchers draw more robust conclusions and enhance the impact of their findings across varied EFL contexts.

Future researchers could further implement photovoice as both a self-assessment and peer feedback tool to investigate its potential for fostering deeper reflection and more meaningful evaluation in the EFL context. Exploring how photovoice can be used to support both individual and peer learning processes could provide new insights into its versatility as a pedagogical tool. Further studies could also examine the impact of photovoice on different student populations, exploring how it can be adapted to diverse cultural and proficiency levels to maximize its

effectiveness. This would contribute to a broader understanding of how visual media can enhance self-regulation and peer interaction in language learning environments.

REFERENCES

- Afifah, W. (2024). Capturing students' transformative thinking through photovoice in ELT. *ELT-Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 6(3), 172–187. <https://doi.org/10.12928/eltej.v6i3.10077>
- Ajjawi, R., Tai, J., Dawson, P., & Boud, D. (2018). Conceptualising evaluative judgement. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & J. Tai (Eds.), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education Assessment for Knowing and Producing Quality Work* (1st Ed). Routledge.
- Amansyah, F., & Nurhayati, N. (2024). Harnessing students' creativity and participatory learning: A step-by-step guide to conducting project-based digital photovoice in ELT. *Research and Innovation in Applied Linguistics*, 3(1), Article 4991. <https://doi.org/10.31963/rial.v3i1.4991>
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Anwar, Z. A., & Wahyuningsih, S. (2024). Photovoice in the EFL classroom: Academic stress coping among pre-service English teachers. *ELT-Lectura: Studies and Perspectives in English Language Teaching*, 11(1), 61–72. <https://doi.org/10.31849/elt-lectura.v11i1.18811>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22-30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>

- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675. <https://doi.org/10.2307/3587999>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling the Uptake of Feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Creswell, J. , W., & Creswell, J. , D. (2018). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. SAGE Publications Ltd.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Drajati, N. A., Ngadiso, N., & Zainnuri, H. (2020). Promoting Photovoice for Teachers' Self-Reflection on Multimodal Literacy. *Al-Ta Lim Journal*, 26(3), 309–317. <https://doi.org/10.15548/jt.v26i3.513>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>
- Graziano, K. J. (2011). Working with English Language Learners: Preservice Teachers and Photovoice. *International Journal of Multicultural Education*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.18251/ijme.v13i1.354>
- Hidayat, R. A., Rofiudin, R., & Sulistianingsih, E. (2019). The effect of photovoice on speaking skills at the secondary school level. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 8(2), 141–155. <https://doi.org/10.21580/vjv8i24075>
- Hieu, C. X. (2023). Employing Photovoice in Improving students' speaking skill at a primary school. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(11), 6752-6758. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i11-23>
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication* (1st Ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Latz, A. O. (2017). *Photovoice Research in Education and Beyond*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315724089>
- Militansina, I. (2023). Photovoice in EFL essay writing: Student teachers' reflective learning. *Journal of English Language Learning*, 7(1), 41–56. <https://doi.org/10.31949/jell.v7i1.6337>

- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E., & Broadbent, J. (2018). Developing evaluative judgment: A self-regulated learning perspective. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & J. Tai (Eds), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109251>
- Pratolo, B. W., Rofiqoh, Anggraeni, C. W., & Armin, D. S. (2024). Adopting photovoice to explore teachers' experiences in online teaching. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 1109–1122. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.24164>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sa'adah, L., & Munir, A. (2023). Promoting photovoice as a tool and guidance to write. *ICONELT*, 3, 229-237. <https://doi.org/10.15642/iconelt.2022.3.229-237>
- Safitri, K., Sari, A. L., & Asfihana, R. (2024). A Photovoice Study on Teacher's Emotional Experiences and Challenges in Applying the Dictogloss Technique for Teaching Listening. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 5(1), 186–201. <https://doi.org/10.35961/salee.v5i1.925>
- Sakinah, N., Melani, B. Z., Amrullah, & Wilian, S. (2024). The use of photovoice techniques to explore students' strategies in learning English vocabulary. *Journal of Classroom Action Research*, 6(2), 342–355. [10.29303/jcar.v6i2.7732](https://doi.org/10.29303/jcar.v6i2.7732)
- Seenak, P., & Adunyarittigun, D. (2018). Effects of self-and peer-assessments on developing Thai EFL Students' lower-and higher-order thinking skills. *Journal of Applied Foreign Languages* 29, 1-18.
- Silverman, D. (2004). *Qualitative Research: Theory, Method, and Practice* (2nd Ed). Sage Publications Ltd.
- Solicha, L. A. (2024). A photovoice study on pre-service EFL teachers' struggles for managing students' misbehavior during teaching practicum. *Erudita: Journal of English Language Teaching*, 4(1), 26–43. <https://doi.org/10.28918/erudita.v4i1.7693>

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.

<https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369–387.

<https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). In *Language Teaching*, 49(4), 461-493.

<https://doi.org/10.1017/S0261444816000161>

STRATEGI MENGAJARKAN INTEGRASI PSIKOLOGI DAN KEKRISTENAN DI PENDIDIKAN TINGGI KRISTEN [STRATEGY TO TEACH PSYCHOLOGY AND CHRISTIANITY INTEGRATION IN CHRISTIAN HIGHER EDUCATION]

Evans Garey

Universitas Kristen Krida Wacana

evans.garey@ukrida.ac.id

Abstract

There is not much effort has been made to teach the integration between psychology and Christianity in higher education in Indonesia. One of the efforts to teach the integration between psychology and Christianity in the bachelor program of psychology Universitas Kristen Krida Wacana is to conduct a class namely Psychology and Christianity (PC). In this article, the author describes the practice of teaching the integration of PC conceptually, practically, and personally for the bachelor students of psychology of Universitas Kristen Krida Wacana. The strategy to teach the integration of PC is, teaching the theoretical perspective of the integration of PC, summarizing an empirical study of PC, and creating discussion forum. The strategy to teach the integration of PC practically is, describing the integration of PC in the diverse contexts of life, discussing the specific topics of PC, and reporting on the implementation of PC in school and church settings. The strategy of teaching the integration of PC personally is, by writing an essay and self-reflection. The author used a survey method to evaluate the PC class. Three questions that are used in the survey are, students'

goals in participating in the PC class, their level of confidence in achieving their goal and their goal attainment, and their perceptions about the integration of PC. The evaluation showed that most students perceived that they had attained the goals they set in participating in the PC class. They also observed that PC class is considered the main form of integration of PC.

Keywords: Integration; psychology; Christianity; teaching strategy; higher education.

Abstrak

Mengajarkan integrasi antara psikologi dan kekristenan di pendidikan tinggi Kristen di Indonesia belum banyak dilakukan. Salah satu upaya mengajarkan integrasi antara psikologi dan kekristenan dilakukan oleh program studi sarjana strata satu (S1) psikologi Universitas Kristen Krida Wacana, Jakarta adalah dengan mengadakan kelas yang bernama Psikologi dan Kristianitas (PK). Dalam artikel ini, penulis memaparkan mengenai praktik mengajarkan integrasi dari psikologi dan kekristenan secara konseptual, praktikal, dan personal bagi mahasiswa program studi sarjana psikologi. Strategi mengajarkan integrasi secara konseptual diantaranya adalah, membahas perspektif teoretis psikologi dan kekristenan, merangkum hasil penelitian empiris mengenai psikologi dan kekristenan, dan mengadakan forum diskusi. Strategi mengajarkan integrasi secara praktikal adalah dengan cara, membahas topik-topik integrasi psikologi dan kekristenan dalam berbagai konteks kehidupan, membahas topik-topik khusus integrasi psikologi dan kekristenan, dan laporan mengenai implementasi psikologi dan kekristenan di sekolah dan gereja. Strategi mengajarkan integrasi secara personal adalah dengan aktifitas menulis yakni menulis esai dan menulis refleksi. Penulis menggunakan metode survei untuk melakukan evaluasi terhadap mata kuliah PK. Tiga pertanyaan utama yang diajukan adalah mengenai, tujuan mahasiswa mengikuti kuliah PK, keyakinan diri dan

ketercapaian mencapai tujuan tersebut, dan persepsi mereka terhadap integrasi. Evaluasi menunjukkan mahasiswa menilai bahwa diri mereka telah mencapai dengan baik tujuan yang mereka tetapkan dalam mengikuti mata kuliah PK. Mahasiswa juga menilai bahwa mata kuliah (MK) PK merupakan bentuk utama dari integrasi antara psikologi dan kekristenan yang mereka amati di kampus.

Kata Kunci: Integrasi; psikologi; kekristenan; strategi mengajar; pendidikan tinggi.

Pendahuluan

Apakah ciri dari pendidikan Kristiani di pendidikan tinggi? Sebuah pendidikan tinggi yang memiliki label Kristiani, hendaknya memiliki ciri Kristiani dalam proses pendidikannya. Esqueda (2014) menjelaskan bahwa yang merupakan ciri utama dari sebuah pendidikan tinggi Kristiani adalah integrasi antara iman dengan ilmu yang dipelajari. Hal ini berarti bahwa dalam pendidikan tinggi Kristiani semestinya terdapat keselarasan antara apa yang diyakini dengan apa yang dipelajari dalam diri seorang murid.

Pertanyaan berikutnya yang muncul adalah bagaimana mengajarkan integrasi antara iman Kristen dan ilmu? Salah satu tantangan dalam mengajarkan integrasi adalah kejelasan akan integrasi yang dimaksudkan. Hal ini ditegaskan oleh Badley (1994). Badley (1994) mendiskusikan bahwa integrasi antara iman dan ilmu seringkali hanya menjadi sebuah slogan daripada substansi. Maksudnya adalah integrasi antara iman dan ilmu seringkali hanya disebutkan saja sebagai sebuah slogan dari perguruan tinggi tanpa adanya uraian secara khusus mengenai integrasi tersebut. Sementara itu, Esqueda (2014) menegaskan perlunya wawasan dunia Alkitabiah yang menjadi faktor yang menyatukan antara iman dan ilmu. Hal itu berarti bahwa perlunya substansi yang didasari oleh keyakinan iman Kristiani dalam mempelajari dan menerapkan ilmu pengetahuan yang dipelajari seorang mahasiswa di pendidikan tinggi.

Tantangan lain dalam mengajarkan integrasi adalah mengenai praktik mengajar yang digunakan oleh dosen untuk mengajarkan integrasi kepada mahasiswa. Lee, et al. (2024), mengemukakan bahwa salah satu tantangan dalam mengajarkan integrasi adalah terbatasnya praktik-praktik mengajar yang tersedia untuk mengajarkan integrasi di ruang

kelas. Mereka menegaskan bahwa seorang dosen perlu menemukan metode-metode mengajar yang efektif dalam menjelaskan mengenai integrasi iman dan ilmu bagi mahasiswa.

Aspek penting lainnya yang memengaruhi diri individu dalam memahami integrasi antara iman dan ilmu adalah adanya relasi yang erat antara guru dan murid. Sorenson et al. (2004) dalam studi mereka menemukan adanya kelekatan relasional (*relational attachment*) yang memengaruhi terbentuknya integrasi pada diri mahasiswa pasca sarjana psikologi klinis di Amerika. Temuan mereka menunjukkan bahwa kelekatan relasional antara mahasiswa dengan dosen memengaruhi persepsi diri mahasiswa mengenai integrasi. Mereka menegaskan bahwa yang sangat berdampak bagi pemahaman integrasi di diri mahasiswa adalah proses dimana mahasiswa mengamati dosen menjadi seorang model bagi diri mereka dalam menerapkan integrasi antara psikologi dan kekristenan. Jadi dapat dikatakan bahwa integrasi yang terjadi bersifat personal bagi diri mahasiswa karena adanya relasi yang terbentuk antara mahasiswa dengan dosen yang mengajarkan integrasi tersebut.

Tinjauan Literatur

Setelah membahas mengenai adanya tantangan dan aspek penting dalam integrasi, berikut ini penulis membahas mengenai strategi mengajarkan integrasi yang telah dikembangkan para penulis sebelumnya. Salah satu strategi mengajarkan integrasi antara iman Kristen dan ilmu dikembangkan oleh Taylor (2001). Ia mengusulkan empat strategi yakni, *contextual*, *illustrative*, *conceptual*, dan *experiential*. *Contextual* adalah penggunaan dari fitur-fitur yang ada di dalam konteks lembaga pendidikan seperti *tactical*, *ornamental*, dan *environmental*. *Illustrative* adalah penggunaan cerita dan presentasi dalam mengajarkan integrasi. *Conceptual* adalah upaya untuk menghubungkan pelajaran dengan konsep-konsep Alkitab. *Experiential* adalah upaya untuk menciptakan pengalaman untuk mengenal Tuhan.

Strategi lain dikembangkan oleh Lee et al. (2024), yang menawarkan sebuah model pengajaran integrasi dengan cara menggabungkan antara domain integrasi dan praktik untuk mengajarkan integrasi. Lee et al. (2024) menawarkan lima domain integrasi psikologi dan kekristenan yakni: *Worldview*, *theoretical*, *applied*, *role*, dan *personal*. Kemudian mereka mengkombinasikan masing-masing domain integrasi tersebut dengan praktik pengajaran integrasi dari Johnson et al. (2021) yakni: *In-class*

activities, personal exploration, experiential learning, dan content-spesific instructions. Kombinasi antara domain integrasi dan praktik mengajarkan integrasi tersebut, menghasilkan praktik mengajar yang berbeda-beda sesuai dengan domain integrasi yang ingin diajarkan.

Berdasarkan strategi mengajarkan integrasi yang telah dikembangkan oleh para penulis sebelumnya (Johnson et al., 2021; Lee et al., 2024; Taylor, 2001), penulis mendapati beberapa hal penting. Pertama, strategi mengajarkan integrasi bersifat multidimensional. Hal ini terlihat dari empat strategi yang dikembangkan oleh Taylor (2001) dan empat domain yang dikembangkan oleh Johnson et al. (2021). Kedua, strategi mengajarkan integrasi hendaknya tidak sekedar berupa semboyan atau jargon yang disampaikan, dan tidak hanya berupa atribut atau nilai-nilai Kristiani yang tersembunyi di balik kurikulum (*hidden curriculum*), melainkan juga perlu dilakukan secara konkrit dalam bentuk praktik mengajar yang dapat diimplementasikan di ruang kelas (Lee et al., 2024).

Di Indonesia, integrasi antara psikologi dan kekristenan sepertinya belum banyak dibahas dan dilakukan. Hal tersebut setidaknya tersirat dalam temuan Prabowo & Wijaya (2024). Mereka hanya menemukan 18 artikel yang membahas integrasi psikologi dan teologi dalam kurun waktu 10 tahun terakhir. Dalam temuan mereka, pembahasan mengenai integrasi psikologi dan teologi kebanyakan dilakukan di institusi pendidikan tinggi yang khusus teologi seperti sekolah tinggi teologi atau dari program studi teologi. Hal ini menunjukkan bahwa integrasi psikologi dan kekristenan di Indonesia masih sangat sedikit dibahas secara akademik di Indonesia, khususnya di institusi pendidikan tinggi Kristiani.

Disamping dari fakta bahwa pembahasan mengenai integrasi yang masih minim secara akademik di Indonesia, namun peneliti menyadari bahwa terdapat berbagai potongan dalam bentuk studi-studi ilmiah mengenai integrasi. Sebagai contoh, peneliti mendapati adanya studi yang telah dilakukan yang mendapati bahwa aspek relasi merupakan aspek penting dalam pembentukan spiritualitas pada diri individu (Nainggolan & Ma, 2022). Mereka menemukan dalam studi mereka bahwa dukungan dari dosen merupakan salah satu tema utama yang mendukung perkembangan spiritual mahasiswa khususnya di masa pandemi Covid-19. Dukungan yang dimaksud adalah seperti dorongan semangat dari dosen kepada mahasiswa, keterbukaan, dan penerimaan positif yang dapat menolong diri mahasiswa dalam pembentukan spiritualitas mereka. Hal ini

dapat dikatakan sebagai bentuk atau bagian dalam pengajaran integrasi antara iman Kristiani dan ilmu.

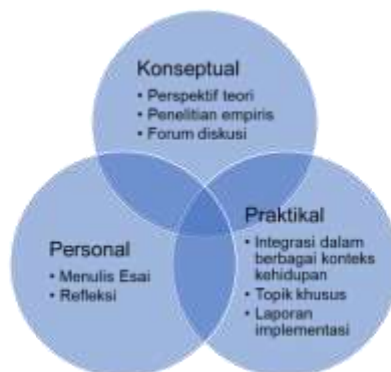
Sejauh pengetahuan penulis, masih terbatas pendidikan tinggi di Indonesia, yang memiliki kelas yang mengajarkan integrasi antara psikologi dan kekristenan. Terbatasnya upaya mengajarkan integrasi antara iman dan ilmu, khususnya antara psikologi dan kekristenan mungkin sekali dipengaruhi oleh ketidakjelasan akan substansi integrasi yang dimaksud, dan juga cara-cara untuk mengajarkan integrasi tersebut. Hood, Hill, & Spilka (2018) yang menulis buku mengenai psikologi agama menjelaskan bahwa hubungan antara agama dan ilmu, memiliki cukup banyak kesulitan, salah satunya karena masing-masing pihak baik institusi agama maupun ilmu pengetahuan, memiliki pandangan yang berbeda mengenai natur manusia. Namun demikian, mereka optimis akan masa depan dari hubungan antara keyakinan agama dan ilmu pengetahuan karena melihat ledakan penelitian di bidang agama dan kesehatan mental sejak era 80-an.

Adanya keterbatasan dalam mengajarkan integrasi antara psikologi dan kekristenan, mendorong penulis untuk berkontribusi dengan mengembangkan strategi mengajarkan integrasi antara iman dan ilmu, khususnya dalam bidang ilmu psikologi dan kekristenan di pendidikan tinggi.

Psikologi dan Kristianitas Secara Konseptual, Praktikal, dan Personal Bagi Mahasiswa Psikologi.

Penulis mengajarkan integrasi antara ilmu psikologi dan kekristenan di sebuah kelas bernama Psikologi dan Kekristenan (PK). Kelas ini merupakan kelas yang bersifat pilihan bagi mahasiswa psikologi di Universitas Kristen Krida Wacana (Ukrida), Jakarta.

Dalam mata kuliah ini, tujuannya adalah mahasiswa memiliki pengetahuan mengenai hubungan antara ilmu psikologi dan kekristenan, serta menganalisis persoalan-persoalan perilaku dalam kaitannya dengan psikologi dan kekristenan. Dengan kata lain, mahasiswa memiliki pengetahuan secara konseptual dan praktikal mengenai integrasi antara psikologi dan kekristenan. Sebagai tambahan, penulis juga mengembangkan strategi personal agar mahasiswa juga memiliki pengalaman secara pribadi dalam proses belajar integrasi ini.



Gambar 1. Integrasi Psikologi dan Kekristenan Secara Konseptual, Praktikal, dan Personal.

Bahan kajian secara konseptual yang dibahas dalam mata kuliah ini seperti: Konsep mengenai Tuhan dan manusia; Hubungan Sains dan Iman; Konsep Psikologi dan Kekristenan dari berbagai pandangan; Hubungan Psikologi dan Kekristenan dari berbagai pandangan; Konsep Religiusitas, Spiritualitas, dan Rohani; dan Studi empiris Psikologi dan Kekristenan. Bahan kajian secara praktikal dalam kuliah ini adalah: Aplikasi psikologi dan kekristenan dalam berbagai area kehidupan (Individu, keluarga, gereja, dan masyarakat/komunitas); dan Isu-isu kontemporer (Cinta). Bahan kajian secara personal adalah: Menulis esai mengenai tema Tuhan dan manusia dan menulis refleksi dari setiap materi pembelajaran.

Adapun praktik mengajar yang digunakan dalam mengajarkan integrasi adalah dengan menggunakan berbagai metode seperti: Refleksi, diskusi, dan tugas terstruktur. Refleksi yang dilakukan di kelas ini adalah berupa mahasiswa menjawab pertanyaan yang terkait dengan materi yang dibahas dengan mendiskusikannya dalam forum secara online. Contoh pertanyaan refleksi misalnya: Menurut Anda, apakah seorang individu yang mempelajari sains seperti psikologi dapat merupakan seorang yang juga menganut keyakinan agama tertentu? Dengan pertanyaan ini, mahasiswa merefleksikan materi pembelajaran dengan pemikirannya secara pribadi. Diskusi yang dilakukan di kelas terkait dengan topik materi yang dibahas, misalnya: Menurut Anda, apakah sumbangsih dari Kristianitas/Kekristenan dalam pemahaman mengenai kebahagiaan? Temukan satu ayat yang menjelaskan mengenai kebahagiaan. Tugas terstruktur adalah tugas yang diberikan secara sistematis agar mahasiswa memiliki pemahaman dan

kemampuan dalam menganalisis integrasi antara psikologi dan kristianitas. Tugas terstruktur yang diberikan kepada mahasiswa adalah berupa kegiatan pengambilan data mengenai implementasi integrasi psikologi dan kekristenan di sekolah Kristen ataupun di gereja. Mahasiswa melakukan kegiatan wawancara kepada informan yang dapat menjelaskan bentuk integrasi psikologi dan kekristenan yang dilakukan di sekolah Kristen ataupun di gereja. Kemudian mahasiswa melakukan analisis terhadap bentuk dari integrasi tersebut dan menuliskan laporan sebagai bentuk akhir dari tugas tersebut.

Berdasarkan pembahasan yang telah dilakukan, penulis merumuskan permasalahan yang diangkat dalam tulisan ini adalah, seperti apakah penilaian diri mahasiswa terhadap keikutsertaan diri mereka di mata kuliah PK dan persepsi mereka mengenai integrasi antara psikologi dan kekristenan? Tujuan dari tulisan ini adalah untuk memberikan deskripsi mengenai implementasi dan evaluasi dari strategi mengajarkan integrasi psikologi dan kekristenan dalam bentuk mata kuliah PK.

Metode Penelitian

Untuk mengevaluasi kelas PK, penulis menggunakan metode survei. Penelitian dengan metode survei dapat memanfaatkan strategi pengambilan data secara kuantitatif dan kualitatif (Ponto, 2015). Pengambilan data dilakukan dengan memberikan pertanyaan survei kepada peserta kelas mata kuliah (MK) PK di awal semester dan di akhir semester. Pertanyaan survei dirancang dengan menggunakan kuesioner secara online. Data secara kuantitatif dianalisis secara deskriptif. Sedangkan data secara kualitatif dianalisis dengan menggunakan analisis konten (*content analysis*).

Metode pengambilan sampel yang digunakan adalah berupa *non probability purposeful sampling*. Partisipan dalam penelitian ini adalah seluruh mahasiswa peserta mata kuliah (MK) PK. Mahasiswa yang mengisi survei di awal semester berjumlah 20 orang (15 orang perempuan, 5 orang laki-laki). Sebagian besar partisipan beragama Kristen Protestan (n=15), Katolik (n=3), satu orang beragama Budha, dan satu orang beragama Islam.

Ada tiga pertanyaan utama yang diberikan di dalam survei yakni, tujuan mahasiswa mengikuti MK PK, keyakinan diri dan pencapaian

terhadap tujuan, serta persepsi mengenai integrasi antara psikologi dan kekristenan. Di awal semester, penulis memberikan survei yang berisikan pertanyaan mengenai tujuan mahasiswa mengikuti mata kuliah Psikologi dan Kristianitas. Survei ini dilakukan untuk memahami apa yang dipikirkan oleh mahasiswa mengenai tujuan mereka mengikuti kuliah yang mengajarkan integrasi psikologi dan kekristenan ini. Survei ini juga berfungsi untuk secara implisit memberikan kesadaran mengenai pentingnya untuk memiliki tujuan sebelum mengikuti perkuliahan. Pertanyaan yang diajukan adalah, "Apakah tujuan utama yang ingin Anda capai setelah mengikuti kuliah Psikologi dan Kekristenan?" Penulis memberikan beberapa pilihan jawaban mengenai tujuan mengikuti mata kuliah Psikologi dan Kristianitas yang dirangkum dari jawaban-jawaban mahasiswa peserta mata kuliah ini di periode sebelumnya. Pilihan jawabannya adalah: Mengetahui hubungan psikologi dan kekristenan; Sebagai mata kuliah pengganti; Lebih memahami kekristenan; Lebih mengenal Tuhan; Memahami kekristenan menurut psikologi; Mengetahui konsep moral yang berkaitan dengan kekristenan; dan Lainnya. Mahasiswa boleh memilih lebih dari satu jawaban. Selain itu, penulis juga memberikan pertanyaan mengenai keyakinan diri mahasiswa dalam mencapai tujuan mereka yang dinilai dengan skala 1(Sangat tidak yakin) – 5 (Sangat yakin).

Di akhir semester, penulis memberikan survei yang berisikan pertanyaan mengenai pencapaian tujuan mahasiswa setelah mengikuti MK PK. Mahasiswa yang mengisi survey di akhir semester ini berjumlah 18 orang. Mahasiswa memberikan penilaian berupa persentase (0-100) atas pencapaian tujuan mereka di mata kuliah ini. Selain itu, penulis juga memberikan pertanyaan secara terbuka, persepsi mahasiswa mengenai integrasi antara psikologi dan kekristenan. Mahasiswa menuliskan jawaban mereka secara terbuka, mengenai pemahaman mereka akan integrasi antara psikologi dan kekristenan setelah selesai mengikuti MK PK.

Hasil Penelitian

Berdasarkan data dari survei di awal semester, mayoritas mahasiswa memilih tujuan yakni "Mengetahui hubungan psikologi dengan kekristenan." Tujuan berikutnya adalah "Memahami kekristenan menurut psikologi." Diikuti dengan "Mengetahui konsep moral yang berkaitan dengan kekristenan." Selain dari pilihan tujuan yang tersedia, terdapat satu tujuan yang dituliskan oleh mahasiswa yakni, menggunakan hal yang

dipelajari untuk mendapatkan ketenangan hidup (n=1). Deskripsi mengenai tujuan mahasiswa mengikuti MK PK dapat dilihat pada tabel 1.

Tabel 1. Tujuan mengikuti mata kuliah Psikologi dan Kristianitas.

No	Tujuan	Frekuensi
1	Mengetahui hubungan antara psikologi dan kekristenan	18
2	Memahami kekristenan menurut psikologi	13
3	Mengetahui konsep moral yang berkaitan dengan psikologi	10
4	Sebagai mata kuliah pengganti	6
5	Lebih mengenal Tuhan	4
6	Lebih memahami kekristenan	3
7	Lulus mata kuliah ini	1
8	Menggunakan hal yang dipelajari untuk mendapatkan ketenangan hidup	1

Keyakinan Mencapai Tujuan dan Pencapaian Tujuan

Ketika ditanya mengenai keyakinan diri untuk mencapai tujuan mengikuti MK PK, terlihat bahwa mahasiswa memiliki keyakinan yang tinggi. Hal ini ditandai dengan skor mean sebesar 4,35. Hal ini menegaskan bahwa mahasiswa memiliki keyakinan yang kuat bahwa dirinya merasa mampu untuk mencapai tujuan mereka dalam perkuliahan ini.

Tabel 2. Keyakinan Mencapai Tujuan

No	Keyakinan Mencapai Tujuan
1	3
2	4
3	5
4	4
5	4
6	5

7	5
8	5
9	4
10	5
11	4
12	3
13	5
14	3
15	4
16	4
17	5
18	5
19	5
20	5

Di akhir semester, mahasiswa diminta untuk menilai pencapaian mereka atas tujuan yang telah ditetapkan di awal semester. Persentase pencapaian tujuan mahasiswa di akhir semester adalah antara 66,67% dan 99%. Rata-rata persentase pencapaian tujuan mahasiswa adalah 80,81%. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa mahasiswa menilai bahwa mereka telah mencapai tujuan yang mereka tetapkan di awal semester.

Tabel 3. Persentase Pencapaian Tujuan

No	Persentase Pencapaian Tujuan
1	85
2	89
3	80
4	80
5	70
6	80
7	85
8	66,67
9	80
10	70
11	99
12	70
13	90
14	80

15	85
16	85
17	80
18	80

Persepsi Integrasi

Penulis juga menanyakan mengenai persepsi mahasiswa terhadap integrasi psikologi dan kekristenan, penulis menggunakan pertanyaan yang digunakan oleh peneliti sebelumnya (Hall et al., 2009). Penulis memodifikasi pertanyaan untuk menyesuaikan dengan konteks di konteks partisipan, yakni dengan menambahkan kata Ukrida, seperti: “Dalam pengalaman saya sendiri di Ukrida...” Pertanyaan yang digunakan untuk memahami persepsi mahasiswa mengenai integrasi yakni: “Dalam pengalaman saya sendiri di Ukrida, contoh terbaik dari integrasi antara psikologi dan kekristenan yang telah saya amati adalah (deskripsikan yang Anda amati)”.

Berdasarkan jawaban dari mahasiswa, penulis menganalisis bahwa MK PK dipersepsikan sebagai bentuk utama dari integrasi antara psikologi dan kekristenan. Sebagai ilustrasi, seorang mahasiswa (IS) mengungkapkan, “Contoh terbaik merupakan adanya matakuliah ini. Mata kuliah ini memberikan ilmu dari keduanya serta menjelaskan apa yang membuat kedua ilmu tersebut saling melengkapi.”

Selain dari temuan bahwa MK PK yang dipersepsikan sebagai bentuk utama integrasi, penulis juga menemukan adanya tema-tema seperti: Nilai-nilai Kristiani yang diterapkan di kampus, kegiatan ekstra kurikuler, aktifitas religius di kampus, pendampingan psikologis di kampus; dan Ukrida sebagai kampus Kristen. Tema-tema tersebut dapat diamati di tabel 4.

Tabel 4. Integrasi yang diamati di kampus.

No	Tema	Frekuensi	Contoh kutipan jawaban	
1	Pembelajaran di dalam Mata Kuliah Psikologi	5	Contoh merupakan	terbaik adanya

	dan Kristianitas yang memuat pandangan psikologi dan kekristenan		matakuliah ini. Mata kuliah ini memberikan ilmu dari keduanya serta menjelaskan apa yang membuat kedua ilmu tersebut saling melengkapi
2	Nilai-nilai Kristiani yang diterapkan di kampus	5	Contoh di UKRIDA dari nilai LEAD yang diterapkan yaitu mengasahi, hal yang harus diterapkan dimama pun kita berada, untuk mendapatkan kedamaian
3	Kegiatan ekstra kurikuler	3	Salah satu contoh terbaik yang telah diterapkan di UKRIDA adalah dengan dibuatnya club Psikologis sebagai salah satu sarana diskusi untuk mendiskusikan isu yang bisa mengintegrasikan antara psikologi dan Kekristenan.
4	Aktifitas religius di kampus	2	Saya mengamati beberapa dosen yang memulai pembelajaran dengan berdoa bersama...
5	Pendampingan Psikologis di kampus	1	Mahasiswa dan staf mendapatkan pendampingan psikologis...
6	Ukrida sebagai kampus Kristen	1	Adanya jurusan psikologi dalam UKRIDA yang

Pembahasan

Setelah menjelaskan temuan mengenai tujuan mahasiswa, keyakinan dan pencapaian terhadap tujuan, serta persepsi integrasi, berikut ini penulis membahas lebih jauh hasil temuan tersebut. Penulis membahas hasil analisis dengan menjelaskan tujuan mahasiswa di awal semester dan dilanjutkan dengan membahas pencapaian tujuan mahasiswa di akhir semester. Setelah itu penulis mendiskusikan enam tema yang telah ditemukan.

Pertama adalah mengenai tujuan mengikuti MK PK. Penulis menemukan bahwa mayoritas mahasiswa (90%) peserta mata kuliah ini memiliki tujuan untuk mengetahui hubungan antara psikologi dan kekristenan. Secara eksplisit, tujuan ini logis untuk ditetapkan sebagai tujuan utama dan secara implisit, mahasiswa menjadi lebih terarah di awal semester sebelum perkuliahan dimulai. Namun demikian, juga terdapat tujuan-tujuan sekunder seperti menjadi mata kuliah pengganti, agar lulus, dan mendapatkan manfaat bagi diri sendiri.

Peserta mata kuliah ini memiliki keyakinan yang tinggi untuk mencapai tujuan tersebut. Hal ini menunjukkan adanya rasa percaya diri dan keyakinan akan pencapaian tujuan yang tinggi. Dengan demikian mahasiswa terlihat memiliki orientasi yang positif terhadap MK PK.

Berdasarkan data mengenai tujuan di awal semester dan pencapaiannya di akhir semester, penulis menyimpulkan bahwa mahasiswa menilai tujuan mereka telah tercapai dengan baik. Hal ini didukung oleh data yang menunjukkan bahwa mahasiswa menilai di akhir semester bahwa tujuan mereka telah tercapai. Namun demikian, penulis menyadari bahwa data ini saja belumlah cukup untuk menjelaskan kedalaman pemahaman dari mahasiswa mengenai integrasi antara psikologi dan kekristenan. Keterbatasan dari penilaian diri mahasiswa ini adalah kemungkinan adanya bias, sehingga di masa depan diperlukan pengukuran tingkah laku yang perlu dilakukan untuk mengatasi adanya bias tersebut.

Selain dari data penilaian diri mahasiswa peserta MK PK, penulis juga mengkaji lebih jauh hasil analisis persepsi mahasiswa mengenai

integrasi tersebut. Dalam membahas tema-tema integrasi ini, penulis menyandingkan dengan temuan dari penelitian-penelitian sebelumnya. Berikut ini, penulis membahas temuan tersebut lebih lanjut.

Pertama-tama penulis mendiskusikan mengenai pembelajaran di dalam mata kuliah yang memuat pandangan psikologi dan kekristenan. Tema mengenai pembelajaran di dalam mata kuliah yang memuat pandangan psikologi dan kekristenan merupakan contoh integrasi yang diamati oleh mahasiswa di prodi S1 Psikologi Ukrida. Mahasiswa melihat bahwa di Psikologi Ukrida terjadi integrasi dalam mata kuliah seperti PK. Tema mengenai pembelajaran yang mengandung psikologi dan kekristenan yang ditemukan disini sejalan dengan temuan mengenai konsep dari integrasi yakni membuat prinsip-prinsip Kristiani menjadi lebih konkret dengan isi bidang ilmu yang dipelajari (Hall et al., 2009).

Kedua adalah mengenai nilai-nilai Kristiani yang diterapkan di kampus. Ukrida memiliki nilai-nilai Kristiani yang terangkum dalam akronim LEAD yang merupakan singkatan dari *Loving*, *Enlightening*, *Advance*, dan *Determined*. Salah satu mahasiswa mengungkapkan:

Dari nilai-nilai LEAD terutama *Loving* (mengasihi). Mengasihi yang dilihat dari cara berempati, seperti contoh yang saya sendiri rasakan yaitu saya dan teman-teman saya yang menemani dan menghibur satu sama lain yang sedang merasa sedih atau stres, begitu juga ke pada mahasiswa lain (AH).

Tema ketiga adalah mengenai kegiatan ekstra-kurikuler. Mahasiswa mengungkapkan adanya beberapa kegiatan seperti kegiatan diskusi akademik yang bernama "Nyikologis" dan kegiatan Persekutuan Mahasiswa sebagai kegiatan ekstra-kurikuler yang mendukung integrasi. Di Ukrida, terdapat salah satu kegiatan diskusi ilmiah mengenai psikologi dan kekristenan yang dilakukan di luar kelas yang disebut dengan "Nyikologis". Kegiatan ini sifatnya pilihan dan sukarela. Selain itu, juga terdapat kegiatan kerohanian yakni perkumpulan mahasiswa yang berkumpul mengadakan kegiatan ibadah rohani dalam bentuk persekutuan. Penulis melihat bahwa tema kegiatan ekstra-kurikuler ini merupakan tema khas yang ditemukan dalam seting kampus Ukrida. Selain itu, kegiatan ekstra-kurikuler ini dapat dikategorikan sebagai faktor yang memfasilitasi terjadinya integrasi di kampus.

Selain ketiga tema utama yang ditemukan, penulis juga membahas ketiga tema lainnya yakni, aktifitas religius, pendampingan psikologi, dan

Ukrida sebagai kampus Kristen. Tema keempat yakni aktifitas religius. Bagi mahasiswa melakukan kegiatan seperti berdoa sebelum kelas dimulai adalah bentuk nyata integrasi. Tema ini juga sejalan dengan temuan dari Hall et al. (2009) yang menemukan bahwa ekspresi integrasi yang dinyatakan dalam bentuk aktifitas religius seperti berdoa atau ibadah merupakan bentuk dari adanya iklim insitusional yang memfasilitasi integrasi.

Selanjutnya yaitu, pendampingan psikologi. Pendampingan psikologi yang dilakukan untuk mahasiswa dan staf juga diamati sebagai bentuk nyata integrasi. Walaupun bukan merupakan tema yang dominan (n=1), namun tema ini diamati sebagai tema integrasi yang nyata di Ukrida. Penulis melihat bahwa temuan yang terjadi di Ukrida ini, sejalan dengan temuan dari penelitian sebelumnya yang menegaskan bahwa cara yang efektif bagi mahasiswa untuk belajar integrasi adalah dengan mengamati dan berinteraksi dengan pembimbing atau mentor akademik mereka (Sorenson et al., 2004).

Tema terakhir adalah Ukrida sebagai kampus Kristen. Sama seperti tema pendampingan Psikologi, tema ini juga merupakan tema minor yang muncul. Mahasiswa juga menilai bahwa keberadaan program studi Psikologi di kampus Ukrida sebagai kampus Kristen merupakan bukti nyata dari adanya integrasi. Hal ini dapat dikatakan menunjukkan apa yang disebut oleh Taylor (2001) sebagai strategi kontekstual. Berdasarkan hal tersebut, kedua tema ini (Pendampingan psikologi dan kampus Kristen) dapat dikembangkan lebih lanjut dengan penerapan-penerapan yang lebih intensif sehingga integrasi dapat dirasakan lebih optimal oleh mahasiswa.

Kesimpulan

Sebagai kesimpulan, penulis menyimpulkan bahwa mahasiswa peserta mata kuliah PK menilai bahwa mereka memiliki keyakinan diri yang tinggi dan telah mencapai tujuan yang mereka tetapkan di kelas tersebut. Hal ini merupakan suatu temuan positif mengenai implementasi dari integrasi psikologi dan kekristenan dalam bentuk mata kuliah yang diajarkan ke mahasiswa. Selain itu, mahasiswa peserta mata kuliah PK mempersepsikan kelas PK sebagai contoh dari integrasi antara iman dan ilmu psikologi.

Mahasiswa juga mempersepsikan adanya bentuk integrasi di luar kelas. Bentuk integrasi di luar kelas diantaranya, nilai-nilai Kristiani di kampus, aktifitas religius, pendampingan psikologis, kegiatan ekstra kurikuler dan Ukrida sebagai kampus Kristen.

Oleh karena itu, perlu adanya pengembangan strategi mengajarkan integrasi yang komprehensif dengan menambahkan praktik-praktik pada beberapa dimensi. Pada dimensi personal di dalam kelas, perlu menambah praktik aktifitas religius seperti berdoa di kelas. Untuk praktik di luar kelas dosen bisa melakukan interaksi pendampingan berupa mentoring personal kepada diri mahasiswa. Lebih dari itu, mahasiswa dapat didorong untuk mengikuti aktifitas religius yang terorganisir di kampus. Penulis juga melihat bahwa terbuka peluang untuk mengembangkan integrasi antara psikologi dan kekristenan di ranah yang lebih luas di tingkat Universitas. Misalnya dengan mengembangkan program-program yang merupakan implementasi dari nilai-nilai Kristiani yang dianut.

Penelitian selanjutnya dapat dikembangkan dengan merancang pengukuran yang lebih spesifik untuk mengukur efektifitas dari ketiga dimensi (Konseptual, praktikal, dan personal) dalam strategi mengajarkan integrasi. Penulis melihat bahwa strategi mengajarkan integrasi antara iman dan ilmu di tingkat pendidikan tinggi perlu dilakukan di pendidikan tinggi dalam berbagai bentuk yang dapat memfasilitasi mahasiswa bukan hanya memahami secara kognitif dan praktikal, namun juga mengalami secara personal, integrasi kedua area tersebut.

DAFTAR PUSTAKA

- Badley, K. (1994). The faith/learning integration movement in christian higher education: Slogan or substance? *Journal of Research on Christian Education*, 3(1), 13–33.
<https://doi.org/10.1080/10656219409484798>
- Nainggolan, B. C. & Ma, D. S. (2022). Student teachers' experiences of spiritual formation and digital learning in a Christian higher education. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 18(2), 218–233.
<https://doi.org/10.1966/pji.v18i2.5740>
- Esqueda, O. J. (2014). Biblical worldview: The Christian higher education foundation for learning. *Christian Higher Education*, 13(2), 91–100.
<https://doi.org/10.1080/15363759.2014.872495>

- Hall, M. E. L., Ripley, J. S., Garzon, F. L., & Mangis, M. W. (2009). The other side of the podium : Student perspective on learning integration. *Journal of Psychology and Theology*, 37(1), 15–27.
- Hood, Ralph W Jr., Hill, P.C., & Spilka, B. (2018). *The psychology of religion: An empirical approach* (5th ed.). Guilford Press.
- Johnson, J., Dyke, D. J. V., & Yoo, H. (2021). Faith Integration in marriage and family therapy education: A Delphi study of the learning experiences of students enrolled in Christian faith-based MFT graduate programs. *Journal of Psychology and Theology*, 49(1), 22–37. <https://doi.org/10.1177/0091647120914024>
- Lee, J. C., Mun, S. S., & Frederick, T. (2024). Teaching Psychology in the Classroom Based on Domains of Integration within Christianity. *Journal of Faith in the Academic Profession*, 3(1).
- Ponto, J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *Journal of the Advanced Practitioner in Oncology*, 6(2), 168–171. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4601897/pdf/jadp-06-168.pdf>
- Prabowo, P. D., & Wijaya, H. (2023). Tren penelitian integrasi teologi dan psikologi di Indonesia: Systematic literature review. *Danum Pambelum: Jurnal Teologi Dan Musik Gereja*, 3(2), 236–252. <https://doi.org/10.54170/dp.v3i2.250>
- Sorenson, R. L., Derflinger, K. R., Bufford, R. K., & McMinn, M. R. (2004). National collaborative research on how students learn integration. *Journal of Psychology and Christianity*, 23(4), 355–365.
- Taylor, J. W. (2001). *Instructional strategies for the integration of faith and learning*. Retrieved from: https://christinthe classroom.org/vol_27/27cc_409-425.pdf