

INOVASI PEMBELAJARAN ABAD 21

**Agus Milu Susetyo
Angraeny Unedia Rachman
Aulya Nanda Prafitasari
Astri Widya Rulli Anggraeni
Ferdinant Alexander
Mariam Ulfa
Yunisa Oktavia, Syafriadi
Wahju Dyah Laksmi Wardhani
Zummy Anselmus Dami**



Inovasi Pembelajaran Abad 21

ISBN: 978-623-92469-0-7

Hak Cipta 2023 pada Penulis

Hak penerbitan pada UM JEMBER PRESS. Bagi mereka yang ingin memperbanyak sebagian isi buku ini dalam bentuk atau cara apapun harus mendapatkan izin tertulis dari penulis dan penerbit UM JEMBER PRESS

Penulis:

Agus Milu Susetyo
Angraeny Unedia Rachman
Aulya Nanda Prafitasari
Astri Widyaruli Anggraeni
Ferdinant Alexander
Mariam Ulfa
Yunisa Oktavia, Syafriadi
Wahju Dyah Laksmi Wardhani
Zummy Anselmus Dami

Editor:

Dr. Nurul Qomariah, M.M
Dr. Ni Nyoman Putu Martini, M.M
Putu Ayu Rusmayanti

Layout:

Sutikno, S.T., M.T

Desain sampul:

Abdul Jalil, S.P., M.P



Penerbit:

UM JEMBER PRESS (Anggota IKAPI)
Gedung A Lt. 1 Universitas Muhammadiyah Jember
Jl. Karimata, No. 49 Sumbersari Jember 68121
Telp. (0331) 336728

E-Mail: press@unmuhjember.ac.id

Hak Cipta dilindungi Undang-undang

All Right Reserved

Cetakan I, _____ 2023



KATA PENGANTAR



Alhamdulillah rabbila alamin. Puji syukur kepada rab semesta alam, yang telah memberi kita waktu untuk senantiasa berbuat kebaikan dan berkarya nyata untuk kebaikan hakiki dan abadi. Pada kesempatan ini, kita melakukan kolaborasi ide dalam penulisan buku berseri untuk bisa berbagi manfaat untuk pemerhati dan pelaku di dunia pendidikan.

Dalam rangka meningkatkan kinerja pendidikan dan kerja sama Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) Universitas Muhammadiyah (Unmuh) Jember, tahun 2022 menjadi pembuka ruang kolaborasi penulisan buku berseri antar disiplin dan antar lembaga. Semoga kinerja dan kerja sama ini dapat berlanjut sebagai komitmen dalam peningkatan mutu tri dharma perguruan tinggi.

Buku berseri ini terdiri atas delapan bab yang ditulis dari berbagai sudut pandang dan disiplin ilmu. Semua bab terangkai dalam tema inovasi pembelajaran abad 21. Inovasi pembelajaran abad 21 memiliki kekhasan yaitu berpusat pada siswa dan mengintegrasikan teknologi pembelajaran. Dengan demikian, pembelajaran dapat bermakna dan mendatangkan pengalaman belajar yang mendalam.

Untuk membangun pembelajaran yang ideal dimulai dari adanya kolaborasi antara pendidik dan peserta didik dan antar peserta didik yang menyenangkan. Kolaborasi ini akan menghasilkan pembelajaran yang bermakna karena aktivitas belajar tinggi dan pengalaman belajar yang bermakna. Di bab 1, akan dijelaskan pentingnya kolaborasi dalam kegiatan pembelajaran. Peserta didik bekerja sama dalam kelompok atau tim belajar untuk berbagai aktivitas belajar. Pendidik dapat mengoptimalkan berbagai media dan strategi untuk menciptakan kolaborasi pembelajaran yang mengasikkan.

Pembelajaran abad 21 juga ditandai dengan adanya pengembangan strategi pembelajaran berpusat pada mahasiswa untuk menguatkan pengalaman belajar. Dalam buku berseri ini akan disajikan model pembelajaran DOTISC.

Pembelajaran DOTISC adalah model pembelajaran baru yang memiliki enam fase dalam pelaksanaan pembelajarannya, meliputi Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution dan Confirmation. Pengenalan dan penerapan pembelajaran model pembelajaran baru perlu dilakukan oleh pendidik masa depan.

Selain itu, buku ini juga menyajikan kajian model praktik pembelajaran bahasa yang dapat menjadi pijakan dalam pengembangan pembelajaran abad 21. Bahasa tidak hanya sebagai media ekspresi, melainkan segenap perangkat dalam mencapai kualitas pembelajaran yang utuh. Belajar tidak terbatas di sekolah, melainkan belajar tanpa batas ruang dan waktu dengan media bahasa.

Dalam kajian disiplin ilmu yang berbeda, buku ini menyajikan hasil kajian HOTS dalam pembelajaran anak usia dini. Melalui kegiatan pembelajaran HOTS, diharapkan peserta didik dapat berpikir kritis, kreatif, mampu berkolaborasi, cakap berkomunikasi dan memiliki kepercayaan diri. Ciri ini merupakan ciri pembelajaran dan pembelajar abad 21. Secara gamplang, buku berseri pada topik ini menyajikan contoh penyusunan tujuan pembelajaran sesuai dengan tuntutan abad 21.

Untuk menguatkan karakteristik pembelajaran abad 21, disajikan dalam buku berseri ini tentang tantangan pembelajaran abad 21. Guru sebagai desainer pembelajaran harus mampu menjadikan kegiatan pembelajaran menyenangkan, sehingga peserta didik menjadi aktor untuk mendapatkan pengalaman belajar yang bermakna dan menyenangkan. Sebagai desainer handal, guru perlu membekali dan terus meningkatkan kompetensinya untuk dapat menjawab tantangan pembelajaran abad 21.

Subbab berikutnya menyajikan hasil penelitian penerapan mind mapping dalam pembelajaran menulis melalui desain penelitian eksperimen. Melalui subbab ini, sajian buku berseri semakin beraneka ragam dengan desain penelitian yang berbeda untuk menguatkan pemilihan strategi pembelajaran yang akan digunakan. Artikel ini bisa menjadi

sumber bacaan dalam pemilihan strategi pembelajaran menulis.

Buku berseri ini juga menyajikan konsep servant leadership pada pendidik dalam kegiatan pembelajaran. Konsep tersebut membuktikan bahwa pendidik merupakan fasilitator untuk kebersamai peserta didik menemukan jati dirinya dan mendapatkan pengalaman belajar yang berharga. Dengan demikian, peserta didik akan menemukan makna dan motivasi belajar sepanjang hayat.

Masih dalam rangkaian memenuhi tantangan guru abad 21, tulisan lainnya membahas tentang cara mendorong kreativitas guru dalam pembelajaran. Disajikan dalam contoh yang konkret dalam pembelajaran peserta didik autis. Namun, dapat menjadi referensi yang menarik untuk bahan bacaan pendidik di semua lembaga pendidikan.

Kekuatan kegiatan pembelajaran abad 21 ditandai dengan kekuatan refleksi pembelajaran. Di buku berseri ini, disajikan kajian refleksi kritis atas pembelajaran pendidikan Kristen. Dengan adanya refleksi ini, akan didapatkan gambaran tentang pentingnya kompetensi guru dalam mendesain pembelajaran.

Atas penjelasan isi buku ini, kajian berbagai sudut pandang menghadirkan rekreasi bacaan yang segar. Akhir kata, buku berseri ini menjadi salah satu bukti perhatian pendidik FKIP Unmuh Jember. Namun, perhatian itu akan berhenti bila buku ini tidak dapat dikonsumsi oleh khalayak ramai. Semoga dapat berbagi inspirasi untuk peningkatan mutu pendidikan masa kini dan masa yang akan datang.



PRAKATA



Segala puji hanya bagi Allah SWT semata, karena hanya dengan karunia dan rahmat-Nya buku berseri Inovasi Pembelajaran Abad 21 ini dapat diselesaikan dengan baik. Tujuan penulisan buku berseri adalah menyebarkan hasil-hasil penelitian bidang pendidikan kepada khalayak luas. Hasil penelitian ini terkait dengan inovasi pendidikan yang dapat diimplementasikan di era revolusi industri 4.0. Proses pembelajaran di era industri 4.0 terus berkembang dari cara tradisional ke proses pembelajaran yang lebih banyak memanfaatkan teknologi. Perkembangan ini tentu saja berpengaruh terhadap strategi pembelajaran yang digunakan oleh dosen/guru. Hal ini dimaksudkan untuk memenuhi kebutuhan belajar mahasiswa/siswa dan relevan dengan tuntutan perkembangan jaman.

Buku berseri ini sangat sesuai digunakan oleh mahasiswa pendidikan, dosen, guru, dan pemerhati bidang pendidikan. Namun tidak menutup kemungkinan buku berseri ini juga digunakan pada bidang studi lain yang membutuhkan informasi tentang berbagai strategi pembelajaran yang digunakan untuk *meningkatkan kompetensi belajar*. *Buku berseri ini mengungkapkan inovasi pembelajaran yang dapat digunakan untuk meningkatkan kemampuan mahasiswa/siswa, pendidik, praktisi dalam berpikir kritis, kontekstual, mampu menghubungkan antara teori di bangku pendidikan dengan dunia nyata, menguasai teknologi informasi komunikasi, berkolaborasi, dan menjadi pembelajar sejati. Proses transisi dari strategi tradisional ke strategi berbasis digital sangat bervariasi, baik dari sudut dosen/guru, mahasiswa/siswa, dan sumber belajar. Proses transisi ini menjadi triger yang menarik dari para peneliti yang menulis dalam buku berseri ini.*

Sistematika buku berseri terdiri dari beberapa tulisan yang memuat kajian strategi pembelajaran di abad 21 dari berbagai disiplin ilmu kependidikan. Kajian tersebut merupakan bagian yang terpisah tetapi memiliki kaitan antara satu dan

lainnya. Bagian yang saling terkait adalah pembahasan tentang inovasi pembelajaran yang dikupas dan diimplementasikan dalam berbagai tingkat pendidikan.

Keunggulan buku ini antara lain: 1) mengulas berbagai strategi pembelajaran abad 21 dari berbagai tingkat pendidikan, mulai dari pendidikan anak usia dini sampai dengan perguruan tinggi; 2) menggunakan berbagai desain penelitian yang relevan; 3) menyajikan hasil-hasil penelitian dalam berbagai bidang keilmuan pendidikan, Pendidikan Matematika, Pendidikan Bahasa Inggris, Bahasa Indonesia, Pendidikan Anak Usia Dini, dan lainnya; 4) disajikan dalam Bahasa ilmiah yang mudah dipahami, enak dibaca dan dapat diimplementasikan; serta 5) memberikan banyak ide menarik untuk dilakukan penelitian dimasa yang akan datang.

Penyusunan buku berseri ini melalui proses diskusi yang matang dan diupayakan disajikan dalam bentuk yang menarik. Semoga buku berseri ini bermanfaat. Selamat membaca.

Jember, Januari 2023

Dr. Nikmatur Rohmah, M.Kes

Kepala LP3 Unmuh Jember



UCAPAN TERIMAKASIH



Sepenuh hati, buku berseri ini tersusun karena dukungan, motivasi, dan komitmen berbagai pihak. Izinkan kami menyampaikan terima kasih kepada pihak berikut.

1. Ketua Unit HAKI Unmuh Jember, Ibu Dr. Fauziah, M.H.
2. Ketua LP3 Unmuh Jember, Ibu Dr. Nikmatur Rahmah, M.Kes.
3. Dekan FKIP Unmuh Jember, Dr. Kukuh Munandar, M.Kes.
4. Semua ketua program studi di lingkungan FKIP Unmuh Jember.

Karya ini kami dedikasikan untuk calon pendidik, pendidik, pemerhati pendidikan, dan praktisi.

Mari bersama berkarya untuk pendidikan yang bermartabat.



DAFTAR ISI



Kata Pengantar	iii
Prakata	vi
Ucapan Terima Kasih.....	viii
Daftar Isi	ix
Bab I Indentifikasi Kemampuan Kolaborasi Mahasiswa di Era Pembelajaran Inovatif Abad 21 Agus Milu Susetyo.....	1
A. Pendahuluan	1
B. Metode Riset.....	4
C. Pembahasan	7
D. Kesimpulan	15
E. Ucapan Penghargaan.....	16
F. Referensi.....	17
Bab II Tantangan Kompetensi Pedagogik Guru Angraeny Unedia Rachman	20
A. Pendahuluan	20
B. Metode Kajian.....	23
C. Pembahasan	23
D. Kesimpulan	29
E. Referensi.....	30
Bab III Menekan Heterogenitas Kemampuan Siswa Melalui Langkah Pembelajaran DOTISC Aulya Nanda Prafitasari	35
A. Pendahuluan	35
B. Metode.....	37
C. Pembahasan	38
D. Kesimpulan.....	47
E. Ucapan Terima kasih	48
F. REFERENSI	48
Bab IV Bagaimana Mendorong Kreativitas Guru terhadap Siswa Autis: Tantangan Pembelajaran Abad 21 Astri Widyaruli Anggraeni.....	51
A. Pendahuluan	51
B. Metode.....	54
C. Pembahasan	54

D.	Kesimpulan.....	64
E.	Referensi.....	64
Bab V	Menggagas Praksis Pendidikan Kristen Dalam Perspektif Pedagogi Scf: Refleksi Kritis Terhadap Pedagogi Neoliberal Ferdinant Alexander	68
A.	Pendahuluan	68
B.	Metode Kajian.....	71
C.	Pembahasan	72
D.	Kesimpulan.....	80
E.	Referensi.....	81
Bab VI	Model Praktik Pembelajaran Bahasa Berbasis Linguistik Struktural Mariam Ulfa.....	85
A.	Pendahuluan	85
B.	Metode Kajian.....	86
C.	Pembahasan	87
D.	Referensi.....	95
Bab VII	Pengaruh Teknik Mind Map Terhadap Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Siswa SMK Negeri 5 Batam Yunisa Oktavia, Syafriadi.....	99
A.	Pendahuluan	99
B.	Metode.....	100
C.	Pembahasan	101
D.	Kesimpulan.....	110
E.	Daftar Pustaka	110
Bab VIII	Menulis Tujuan Pembelajaran : Merancang Bermain Hots Untuk Anak Usia Dini Wahyu Dyah Laksmi Wardhani Nuraini Kusumaningtyas	114
A.	Pendahuluan	114
B.	Metode Kajian.....	118
C.	Pembahasan	119
D.	Kesimpulan.....	138
E.	Referensi.....	139
Bab IX	Model Integratif <i>Servant Leadership</i> Dan Pedagogi Kritis Dalam Pendidikan Tinggi: Pendekatan Sintesis Dialektikal Integral Zummy Anselmus Dami	144
A.	Pendahuluan	143
B.	Metode.....	149

C.	Pembahasan	149
D.	Kesimpulan.....	156
E.	Referensi.....	156



BAB 1

Identifikasi Kemampuan Kolaborasi Mahasiswa di Era Pembelajaran Inovatif Abad 21

Agus Milu Susetyo

A. Pendahuluan

Lulusan dari instansi pendidikan pada era sekarang mempunyai tugas untuk menghasilkan SDM dengan kemampuan lengkap. Lengkap yang dimaksud adalah lulusan yang memiliki kemampuan komunikasi, kolaborasi yang baik. Selain itu, lulusan juga diharapkan bisa menguasai teknologi, mampu berpikir kritis dan bisa berinovasi untuk memecahkan masalah yang dihadapi (Miller & Northern, 2011). Pendapat ini juga didukung oleh Murti (2015) yang menyatakan bahwa beberapa kemampuan tersebut sangat diperlukan di dunia pekerjaan dan untuk bertahan hidup (*life skills*). Selain itu, Beberapa kompetensi ini juga sering disebut dengan keterampilan abad 21 (*21st Century Skills*). Sementara itu, konsep pendidikan ini sering disebut dengan pembelajaran abad 21 (*21st Century Learning*).

Berdasarkan uraian di atas (keterampilan abad 21) mahasiswa diupayakan mempunyai salah satunya adalah kecapakan kolaboratif. Sato dalam Anantyartha (2017. hal 36:26) menyatakan bahwa pembelajaran kolaboratif adalah proses belajar dengan saling terhubung. Dalam arti yang lain, pembelajaran kolaborasi merupakan proses pembelajaran yang berawal dari pertanyaan “Bagaimana mengerjakan bagian ini?” bagi pemelajar yang tidak paham atau kategori lambat. Oleh karena itu, di dalam pembelajaran kolaboratif antar pemelajar yang paham dan yang tidak terjadi hubungan timbal balik dan saling memberi manfaat. Dengan demikian sesama pemelajar bisa saling belajar demi menguatkan pemahaman satu sama lain. *Collaborative learning* jika di pahami lebih dalam merupakan pembelajaran yang

mengutamakan hubungan sosial atau kedekatan sosial. Hubungan ini dapat membantu pelajar untuk meningkatkan pengetahuan dan pemahaman (Purwaaktari, 2015). Fakta ini tentunya berkaitan erat dengan pendidikan karakter dan pembentukan *softskill*.

Kecapakan kolaborasi dapat dipengaruhi oleh beberapa hal. Kecapakan ini terdapat empat level. (a) Membentuk, kecepatan paling dasar dan harus dimiliki untuk membentuk kelompok belajar yang bisa kerja sama. (b) Mengfungsikan, kecepatan peserta didik dalam mengelola tugas tiap anggota dalam kelompok untuk menuntaskan tugas dan menjaga hubungan kerja agar efektif. (3) Merumuskan, kecepatan untuk membangun dan mengkonstruksi konsep sehingga bisa mengoptimalkan kemampuan penalaran serta pemahaman dari materi yang sedang dipelajari. (4) Mengembangkan, kecapakan seseorang untuk memformulasikan materi yang dipelajari sehingga mudah dipahami dan mentransfernya kepada orang lain atau audien (Apriono, 2012. hal. 297)

Permasalahan dalam penelitian ini dipengaruhi oleh adanya pembelajaran pada implementasi kurikulum KKNI-MBKM yang ada ditingkat Universitas. Pada kurikulum ini pendidik atau program studi harus dapat menentukan rencana pembelajaran atau perkuliahan yang dapat membantu pembelajaran berperan aktif dalam kegiatan belajar mengajar (Apriani dalam Dewi et al, hal 58). Salah satu yang perlu diterapkan adalah peningkatan kemampuan kolaboratif pelajar termasuk juga mahasiswa. Keterampilan kolaboratif dimaksudkan peneliti adalah kecapakan kolaborasi pelajar (mahasiswa) saat mengatur tugas dan tanggung jawab anggota kelompok, menuntaskan permasalahan bersama, dan memecahkan perbedaan pendapat atau ide dari anggota kelompok. Kecapakan kolaborasi ini suatu hal yang penting untuk dikuasai oleh pelajar (mahasiswa) khususnya saat proses pembelajaran.

Disisi lain perlu dipahami bahwa pembelajaran tidak bisa dipisahkan dengan kolaborasi. Hal ini karena pembelajaran merupakan proses interaksi antara pendidik (dosen atau guru) dengan peserta didik (mahasiswa atau pelajar) dalam

proses pembelajaran (perkuliahan). Proses interaksi ini mencakup hal-hal yang sederhana hingga rumit atau kompleks. Cakupan materi pun berbeda disetiap jenjang pendidikan. Dengan melihat kerumitan dan juga meningkatkan efektifitas serta tuntutan kurikulum, desain perkuliahan kolaboratif tentu saja dibutuhkan dalam proses pembelajaran disetiap jenjang pendidikan. Hal ini tentu saja bisa membantu menciptakan lulusan yang berkompeten.

Di Universitas Muhammadiyah Jember khususnya di fakultas keguruan dan ilmu pendidikan adalah mahasiswa yang disiapkan untuk menjadi calon guru yang profesional. Guru yang diharapkan bisa menguasai konsep ilmu yang diminati dan terampil merancang pembelajara. Untuk mencapai titik tersebut tentunya setiap mahasiswa harus menguasai berbagai kecapakan seperti yang dijelaskan di awal. Salah satu kecapakannya adalah kecapakan kolaborasi. Sebagai makhluk sosial kecapakan ini dibutuhkan untuk bisa berhubungan dengan seseorang sehingga bisa bekerjasama untuk mencapai tujuan individu dan bersama, baik tujuan saat di bangku kuliah dan tujuan setelah lulus termasuk di dunia pekerjaan.

Kolaborasi adalah interaksi kerjasama, koordinasi, dan saling ketergantungan yang positif (Lelasari dkk., 2017). Kecakapan kolaborasi merupakan unsur yang paling penting untuk mendukung belajar sepanjang hayat. Ada beberapa indikator dalam kecapakan ini yaitu: kecapakan impersonal, kecapakan untuk kerja sama untuk mencapai tujuan bersama dan kecapakan dalam terus aktif secara efektif dalam kelompok (Hayat, dkk. 2019). Prosesnya optimalisasi kecapakan ini perlu dilihat dan diteliti untuk melihat ketercapaiannya. Untuk itu perlu adanya identifikasi mengenai kecapakan mahassiswa FKIP Universitas Muhammadiyah Jember. Kecakapan ini ternyata berbeda beda disetiap mahasiswa. Seperti hasil penelitian oleh Andriani (2015), diketahui bahwa kecapakan kolaborasi peserta didik perempuan lebih baik dari peserta didik laki-laki. Oleh karena itu, peneliti ingin mengidentifikasi kecapakan ini pada mahasiswa di FKIP Universitas Muhammadiyah Jember.

B. Metode Riset

Peneliti melaksanakan penelitian ini di salah satu fakultas Universitas Muhammadiyah Jember. Fakultas yang dimaksud yaitu fakultas keguruan dan ilmu pendidikan. Peneliti menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif. Sementara itu data diperoleh dengan cara survei pendapat responden. Peneliti memberikan formulir digital kepada responden. Penelitian ini mengutamakan pada analisis fenomena secara objektif yang di uji secara kuantitatif dari angka-angka yang menunjukkan karakteristik dari rerponden apa adanya.

Penelitian ini menggunakan jenis penelitian deskriptif di Kabupaten Jember Metode berisi penjelasan teknik dan cara yang dilakukan dalam kajian. Analisis data menggunakan analisis deskriptif kuantitatif. Sementara itu peneliti juga menggunakan *Microsoft Excel* untuk menghitungnya. Instrumen yang dipakai peneliti adalah angket digital yang berisi beberapa indikator kolaborasi sebagai sebagai berikut.

Tabel 1 Indikator Keterampilan Kolaborasi

No	Indikator	Butir Pertanyaan
1	Bekerja sama	<ol style="list-style-type: none">1. Jika Anda mendapatnya tugas dari dosen apakah ada waktu dengan teman Anda untuk memilih topik masalah2. Jika Anda mendapatnya tugas dari dosen apakah ada waktu dengan teman Anda untuk memilih topik-topik yang ingin diangkat3. Apakah Anda bertanya kepada teman ketika menemukan masalah atau tuga dari dosen4. Apakah Anda ikut aktif dalam menyelesaikan tugas
2	Berbagai tanggung jawab	<ol style="list-style-type: none">1. Apakah anda ikut bertanggung jawab terhadap selesainya tugas tepat waktu2. Apakah Anda berbagi tugas dan tanggung jawab atas hasil pekerjaan

		3. Apakah anda tidak Bermain handphone (membuka youtube atau bermain game/ sosmed) saat kerja kelompok
		4. Apakah anda menyelesaikan tugas sesuai dengan petunjuk yang diberikan
3	Membuat keputusan penting	<ol style="list-style-type: none"> 1. Setujukah Anda Tidak memisahkan diri dengan teman sekelompok saat ada tugas 2. Setujukah Anda Tidak memisahkan diri dengan teman sekelompok dalam membuat rencana tugas yang akan dikerjakan 3. Setujukah Anda Tidak memisahkan diri dengan teman sekelompok dalam menentukan kapan tugas dikerjakan 4. Setujukah Anda Tidak memisahkan diri dengan teman sekelompok dalam berbagi peran saat ada tugas 5. Setujukah Anda Tidak memisahkan diri dengan teman sekelompok dalam menentukan apa yang harus dikerjakan segera saat ada tugas 6. Apakah Anda Berdiskusi dengan teman sekelompok dalam melaksanakan tugas
4	Saling ketergantungan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anda menyelesaikan tugas atas dasar dari kesepakatan pembagian tugas dan saling ketergantungan dibanding mengerjakan sendiri 2. Apakah Anda menggunakan sumber belajar (internet atau buku) dalam mengerjakan tugas atas dasar kesepakatan bersama 3. Apakah Anda selalu menyelesaikan bagian Anda dalam

menyelesaikan tugas bersama sama

4. Apakah Anda selalu bernegosiasi antar teman sekelompok untuk membagi tugas
 5. Apakah Anda selalu ingin teman Anda dapat menyelesaikan tugasnya sesuai perannya
-

Sumber: Meilinawati, (2018) dan Trust Certified Skills Academy (TCSA) (2022)

Tabel 2. Level Kecakapan Kolaborasi

No	Tingkat	Indikator
1	1	Siswa tidak membutuhkan kerja sama
2	2	Siswa membutuhkan kerja dan tidak membaginya
3	3	Siswa berbagai tanggung jawab tapi tidak membuat keputusan penting bersama sama
4	4	Siswa membagi tanggung jawab dan membuat keputusan bersama dan tidak ada ketergantungan
5	5	Siswa saling berbagai tanggung jawab, membuat keputusan bersama dan saling ketergantungan

Sumber: Trust Certified Skills Academy (TCSA) (2022)

Populasi dari penelitian ini yaitu mahasiswa di FKIP Universitas Muhammadiyah Jember, prodi PBSI, PBI, PG PAUD, Biologi, Olahraga dan Matematika. Peneliti menggunakan teknik *Accidental Sampling* sebagai teknik pengambilan sampelnya dengan probabilitas 5%. Teknik ini digunakan karena peneliti terkendala adanya batasan waktu dan biaya dalam mengumpulkan umpan balik. Hasil akhir dari kecakapan kolaborasi dihitung dengan rumus berikut ini.

$$\% = \frac{n}{N} \times 100$$

Keterangan:

n: skor yang diperoleh
N: jumlah seluruh skor
%: persentase kemampuan kolaborasi

Setelah peneliti menghitung hasil angket dengan rumus di atas untuk setiap program studi dan indikatornya, peneliti lalu melanjutkan dengan membandingkan dengan tabel kriteria (Tabel 3).

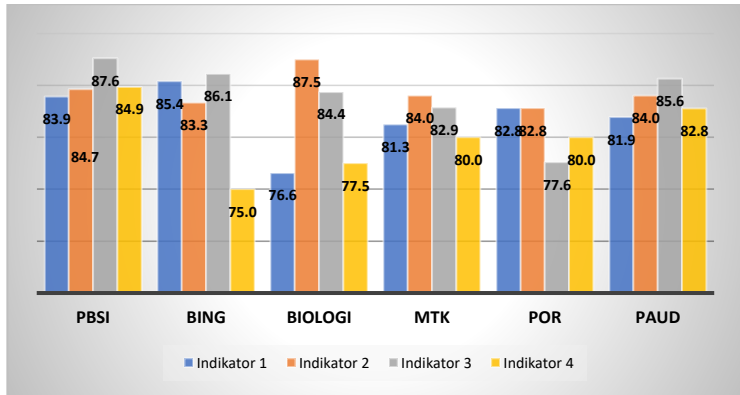
Tabel 3 Kategori Kriteria Kecakapan Kolaborasi

Kriteria	Persentase (%)
Sangat Tinggi	81- 100
Tinggi	61- 80
Sedang	41- 60
Rendah	21- 40
Sangat rendah	0 - 20

Sumber: Riduwan (2013)

C. Pembahasan

Kecakapan kolaborasi merupakan kecakapan dalam melakukan aktivitas tukar pikiran atau ide serta perasaan dalam level yang sama (Lestari, 2017). Kecakapan ini perlu dimiliki oleh seluruh peserta didik sebagai salah satu dari keterampilan keterampilan hidup. Indikator kecakapan kolaborasi yaitu bekerja sama, berbagi tanggung jawab, membuat keputusan penting bersama dan saling ketergantungan. Berdasarkan hasil pencarian data yang didapat dari sampel yang telah mengisi angket peneliti dapat memaparkan pada gambar berikut ini.



Gambar 1 Persentase Indikator Keterampilan Kolaborasi Mahasiswa FKIP Unmuh Jember

Keterangan

- a. Indikator 1 : bekerja sama
- b. Indikator 2 : berbagi tanggung jawab
- c. Indikator 3 : membuat keputusan penting bersama
- d. Indikator 4 : saling ketergantungan
- e. Indk : indikator

Tabel 4 Kualitas Keterampilan Kolaborasi untuk tiap Indikator di setiap Progam Studi di FKIP Unmuh Jember

Responden	Kategori							
	Indk 1	Kriteria	Indk 2	Kriteria	Indk 3	Kriteria	Indk 4	Kriteria
PBSI	83,9	Sangat Tinggi	84,7	Sangat Tinggi	87,6	Sangat Tinggi	84,9	Sangat Tinggi
BING	85,4	Sangat Tinggi	83,3	Sangat Tinggi	86,1	Sangat Tinggi	75,0	Tinggi
BIOLOGI	76,6	Tinggi	87,5	Sangat Tinggi	84,4	Sangat Tinggi	77,5	Tinggi
MTK	81,3	Sangat Tinggi	84,0	Sangat Tinggi	82,9	Sangat Tinggi	80,0	Sangat Tinggi
POR	82,8	Sangat Tinggi	82,8	Sangat Tinggi	77,6	Tinggi	80,0	Sangat Tinggi
PAUD	81,9	Sangat Tinggi	84,0	Sangat Tinggi	85,6	Sangat Tinggi	82,8	Sangat Tinggi

Sumber : Data Premier yang Diolah, 2022

1) Pencapaian Indikator Keterampilan Kolaborasi pada Setiap Progam Studi

Data hasil survei pada gambar 1 menunjukkan bahwa terdapat perbedaan persentase kecakapan kolaborasi mahasiswa FKIP Unmuh Jember. Peneliti menemukan perbedaan pada indikator kerja sama di setiap program studi di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember. Pada indikator kerja sama peneliti mendapatkan fakta bahwa mahasiswa program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mendapatkan persentase 83,9%, Pendidikan Bahasa Inggris mendapatkan persentase 85,4%, Pendidikan Biologi mendapatkan persentase 76,6%, Pendidikan Matematika 81,3% , Pendidikan Olahraga mendapatkan persentase 82,8% dan Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini mendapatkan persentase 81,9%.

Sementara itu, pada indikator berbagi tanggung jawab peneliti mendapatkan perbedaan di setiap program studi di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember. Pada indikator ini peneliti mendapatkan fakta bahwa mahasiswa program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mendapatkan persentase 84,7%, Pendidikan Bahasa Inggris mendapatkan persentase 83,3%, Pendidikan Biologi mendapatkan persentase 87,5%, Pendidikan Matematika 84%, Pendidikan Olahraga mendapatkan persentase 82,8% dan Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini mendapatkan persentase 84%.

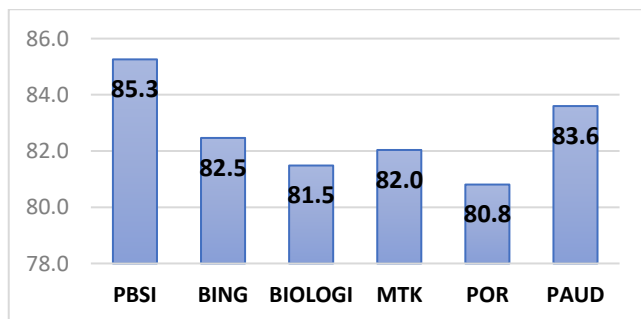
Selanjutnya pada indikator membuat keputusan bersama, peneliti menemukan perbedaan di setiap program studi di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember. Pada indikator ini peneliti mendapatkan fakta bahwa mahasiswa program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mendapatkan persentase 87,6%, Pendidikan Bahasa Inggris mendapatkan persentase 86.1%, Pendidikan Biologi mendapatkan persentase 84,4%, Pendidikan Matematika 82,9%, Pendidikan Olahraga mendapatkan persentase 77,6% dan Pendidikan

Guru Pendidikan Anak Usia Dini mendapatkan persentase 85,6%.

Sedangkan pada indikator saling ketergantungan bersama, peneliti menemukan perbedaan di setiap program studi di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember. Pada indikator ini peneliti mendapatkan fakta bahwa mahasiswa program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mendapatkan persentase 84,9%, Pendidikan Bahasa Inggris mendapatkan persentase 75,0%, Pendidikan Biologi mendapatkan persentase 77,5%, Pendidikan Matematika 80%, Pendidikan Olahraga mendapatkan persentase 80% dan Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini mendapatkan persentase 82,8%.

2) Perbedaan Keterampilan Kolaborasi Mahasiswa pada Kelima Program Studi FKIP Unmuh Jember

Jika dilihat gambar 2 (di bawah) menunjukkan adanya perbedaan keterampilan kolaborasi mahasiswa FKIP Unmuh Jember. Meskipun perbedaan ini tidak terlalu signifikan. Secara kumulatif pada tiap prodi (Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Pendidikan Bahasa Inggris, Pendidikan Biologi, Pendidikan Matematika, Pendidikan Olahraga, Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini) di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 2 Persentase Kecakapan Kolaborasi Mahasiswa di FKIP Unmuh Jember

Sumber: Data Premier yang Diolah, 2022

Hasil analisis data diketahui bahwa mahasiswa di FKIP Unmuh Jember telah memiliki 4 indikator yang menandakan kecakapan kolaborasi. Indikator yang dimaksud adalah bekerja sama, berbagi tanggung jawab, membuat keputusan penting bersama dan saling ketergantungan. Berdasarkan gambar di atas menunjukkan bahwa kualitas rata-rata sangat tinggi. Perbedaan antar prodi di FKIP Unmuh Jember tentang kecakapan kolaborasi tidak signifikan. Oleh karena itu, bisa dikatakan bahwa mahasiswa di keenam prodi tersebut di Universitas Muhammadiyah Jember telah memiliki semua indikator kecakapan atau keterampilan berkolaborasi dengan taraf sangat tinggi. Hal juga menunjukkan bahwa iklim kuliah atau sistem pembelajaran atau perkuliahan di Unmuh Jember menggunakan model pembelajaran kolaboratif.

Berdasarkan data dari gambar 2 menunjukkan bahwa antar prodi di FKIP Unmuh Jember terdapat perbedaan persentase. (a) Program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mendapatkan persentase 85,3%. (b) Pendidikan Bahasa Inggris mendapatkan persentase 82,5%. (c) Pendidikan Biologi mendapatkan persentase 81,5%. (d) Pendidikan Matematika 82%. (e) Pendidikan Olahraga mendapatkan persentase 80,8%. (f) Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini mendapatkan persentase 83,6%. Diketahui bahwa prodi program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mendapatkan persentase tertinggi (85,3%) dalam pencapaian keterampilan kolaborasi. Sementara itu, Pendidikan Olahraga mendapatkan persentase terendah dalam pencapaian keterampilan kolaborasi (80,8%).

Pembentukan karakter kolaborasi dipengaruhi oleh beberapa aspek di setiap mahasiswa, yaitu (1) *forming* (membentuk), yaitu kecakapan dasar dan dimiliki seseorang untuk membangun sistem belajar yang saling kooperatif. (2) *functioning* (memfungsikan), yaitu kecakapan yang dibutuhkan peserta didik untuk mengelola tugas dan tanggung jawab tiap anggota kelompok untuk menyelesaikan kewajiban dan menjaga hubungan kerja peserta didik agar efektif. (3) *formulating* (merumuskan), yaitu kecakapan yang diperlukan peserta didik untuk mengkonstruksi konsep dan pemahaman

materi ajar yang dipelajari untuk meningkatkan kemampuan penalaran ke level lebih tinggi, dan (4) *fermenting* atau (mengembangkan), yaitu kecakapan yang dibutuhkan untuk merangsang rekonseptualisasi materi yang dipelajari, konflik kognitif, dan usaha dalam mencari referensi lebih banyak serta mengkomunikasikan kepada seseorang (Apriono, 2013).

Oleh karena itu, bagi program studi yang masih memiliki mahasiswa dengan kecakapan rendah perlu ditingkatkan. Caranya dengan melatih kecakapan kolaborasi pada saat pembelajaran baik di dalam kelas dan di luar kelas, baik daring maupun luring. Selain itu, sistem belajarnya pun harus ada usaha untuk membentuk sistem kolaborasi dengan cara membentuk kelompok kecil atau besar. Bisa juga pendidik mengundang orang lain atau pihak tertentu untuk diajak kolaborasi dalam proses pembelajaran. Dengan cara ini harapannya setiap mahasiswa calon guru yang ada FKIP Unmuh Jember terlatih untuk berkolaborasi dengan mahasiswa lain untuk belajar dalam kelompok. Dengan cara ini, mahasiswa di FKIP Unmuh Jember memiliki kecakapan kolaborasi yang tinggi. Pendapat ini diperkuat oleh hasil penelitian Abdulkadir (2017) yang menggunakan model kolaborasi 3 pihak (dokter, apoteker dan direktur rumah sakit) untuk mencapai efektivitas *teamwork* di rumah sakit.

Kecakapan pelajar termasuk dalam hal ini mahasiswa bisa dibantu juga dengan penggunaan aplikasi atau perangkat lunak. *Software* yang dimaksud adalah *Microsoft Sway* adalah perangkat lunak dari *Microsoft* yang pemakainya bisa menggabungkan antara teks dan media lainnya seperti gambar, video dan audio untuk menciptakan website yang dapat digunakan untuk presentasi. Perangkat lunak ini bisa menggantikan peran dari aplikasi *PowerPoint*. Hal ini karena *Sway* mempunyai kemampuan untuk menampilkan konten dengan cara lebih modern. Perangkat lunak ini berbasis awan (*cloud*) dimana dengan hal ini konten dari si pengguna bisa terkoneksi dengan jejaring sosial yang dipilih pengguna. Oleh karena itu, *Microsoft Sway* merupakan perangkat lunak yang mampu menunjang kolaborasi antar pengguna (termasuk pelajar). Dimana pengguna bisa saling terhubung dengan

pengguna yang lainnya sehingga jika mendapatkan tugas bisa diselesaikan dengan bersama-sama. Pendapat ini juga didukung oleh hasil penelitian dari Almunatqo (2017) yang menjelaskan bahwa ada perbedaan pengaruh atas kecakapan kolaborasi dari aspek akuntabilitas individu mahasiswa antara menggunakan aplikasi *Microsoft Sway* dan tidak menggunakan. Selain itu, kecakapan kolaborasi pelajar dari aspek interaksi yang mendukung (*promotive interaction*) yang sesudah menggunakan aplikasi *Microsoft Sway* lebih tinggi dibandingkan dengan sebelum menggunakan aplikasi *Microsoft Sway*.

3) Pencapaian setiap Indikator Keterampilan Kolaborasi pada Setiap Program Studi

Bedasarkan pada tabel 4 diketahui bahwa kecakapan kolaborasi mahasiswa di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember berbeda-beda. Kuantitas setiap indikator di tiap program di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember memiliki selisih yang tidak jauh namun masih pada kategori yang sama. (a) Pada Indikator 1 (bekerja sama), mahasiswa di tiap prodi (Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Pendidikan Bahasa Inggris, Pendidikan Biologi, Pendidikan Matematika, Pendidikan Olahraga, Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini) mendapatkan rata-rata 83,9%. Hal ini menandakan bahwa mahasiswa di enam prodi ini memiliki keterampilan kerja sama mendapat predikat sangat tinggi. (b) Pada Indikator 2 (berbagai tanggung jawab), mahasiswa di tiap prodi yang di fakultas tersebut mendapatkan rata-rata 84,6%. Hal ini menandakan bahwa mahasiswa di enam prodi ini memiliki keterampilan berbagi tanggung jawab mendapat predikat sangat tinggi. (c) Pada Indikator 3 (membuat keputusan penting bersama), mahasiswa di tiap prodi yang di fakultas tersebut mendapatkan rata-rata 87,6%. Hal ini menandakan bahwa mahasiswa di enam prodi ini memiliki keterampilan berbagi tanggung jawab mendapat predikat sangat tinggi. (d) Pada Indikator 4 (saling ketergantungan), mahasiswa di tiap prodi

yang di fakultas tersebut mendapatkan rata-rata 84,8%. Hal ini menandakan bahwa mahasiswa di enam prodi ini memiliki keterampilan berbagi tanggung jawab mendapatkan predikat sangat tinggi. Tabel berikut dapat memberikan gambaran lebih detilnya tentang capaian rerata di setiap indikator dari Kecakapan Kolaborasi di setiap program studi di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember.

Tabel 5 Pencapaian Rata-Rata setiap Indikator Keterampilan Kolaborasi pada Setiap Program Studi

Responden	Kategori			
	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4
PBSI	83,9	84,7	87,6	84,9
BING	85,4	83,3	86,1	75,0
BIOLOGI	76,6	87,5	84,4	77,5
MTK	81,3	84,0	82,9	80,0
POR	82,8	82,8	77,6	80,0
PAUD	81,9	84,0	85,6	82,8
Rata-Rata	83,9	84,6	87,6	84,8
Predikat	Sangat Tinggi	Sangat Tinggi	Sangat Tinggi	Sangat Tinggi

Keterampilan kolaborasi bisa diwujudkan di dalam diri pelajar dengan memberikan ruang untuk melaksanakan proses pembelajaran yang sifatnya kolaboratif juga. Kecakapan ini menurut Palloff & Pratt (2005 dalam Fajriyah) menjelaskan bahwa pembelajaran kolaboratif bisa mewujudkan individu yang kemampuan berpikir kritis, inisiatif, kreatif, dan dengan pengetahuan lebih dalam. Hal ini sesuai dengan penelitian yang dilakukan Fajriyah (2018) yang menjelaskan bahwa adanya hubungan yang signifikan antara kecakapan kolaborasi siswa dengan kemampuan berpikir kritis.

Dosen atau pembimbing sudah sewajarnya untuk menyediakan waktu atau sistem pembelajaran yang mengarah pada pembelajaran yang kolaboratif. Pendidik (dosen) bisa menggunakan model pembelajaran (perkuliahan) *Project Based Learning* sebagai salah satu cara untuk menerapkan

pendekatan kolaboratif. Model pembelajaran *Project Based Learning* merupakan model pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada pelajar untuk melakukan aktivitas belajar, dan menyelesaikan tugas secara kolaboratif, dan nanti hasil akhirnya dapat dipresentasikan kepada orang lain (Mahendra, 2017, hal 10). Terdapat kesesuaian antara model pembelajaran *Project Based Learning* dengan kecakapan kolaborasi. Hal ini dibuktikan dari hasil penelitian Saenab dkk (2019, hal. 39) yang menyatakan bahwa terdapat pengaruh kuat antara model pembelajaran *Project Based Learning* terhadap keterampilan kolaborasi pelajar. Selain itu, peningkatan kecakapan kolaborasi bisa dibina dan dilatih dengan cara pendidik (dosen) menerapkan metode *jigsaw role playing* dan *two stay two stray* saat pembelajaran (perkuliahan) (Pratiwi, 2015, Sunbanu, 2019).

D. Kesimpulan

Kecakapan kolaborasi merupakan kemampuan yang harus dimiliki setiap peserta didik termasuk mahasiswa di perguruan tinggi yang nantinya siap untuk bekerja dan terjun di dunia industri. Dengan kecakapan ini seseorang bisa dan terampil dalam bertukar pikiran, ide dan gagasan kepada seseorang lain pada topik yang sama. Kecakapan ini juga peserta didik termasuk mahasiswa bisa meningkatkan motivasi dalam belajar, keaktifan dalam berkelompok sehingga pemahaman pada materi ajar. Jika dilihat lebih dalam kecakapan kolaborasi merupakan salah satu kemampuan hidup (*life skill*) yang harus dibina dan dimiliki oleh setiap orang.

Penelitian ini dilakukan dengan menyebarkan angket kepada narasumber (mahasiswa di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember) dengan program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Pendidikan Bahasa Inggris, Pendidikan Biologi, Pendidikan Matematika, Pendidikan Olahraga, Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini) yang berisi 4 indikator (bekerja sama, berbagi tanggung jawab, membuat keputusan penting bersama dan saling ketergantungan). Setelah

penelitian ini dilakukan peneliti mendapatkan hasil bahwa prodi program studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mendapatkan persentase tertinggi (85,3%) dalam pencapaian keterampilan kolaborasi. Sementara itu, Pendidikan Olahraga mendapatkan persentase terendah dalam pencapaian keterampilan kolaborasi (80,8%).

Oleh karena itu, bagi program studi yang masih memiliki mahasiswa dengan kecakapan rendah perlu ditingkatkan. Caranya dengan melatih kecakapan kolaborasi dengan mengusahakan berbagai media, metode dan strategi perkuliahan yang mengarahkan mahasiswanya untuk berkerja dan tim. Sementara itu untuk program studi yang sudah mendapatkan hasil dengan level sangat tinggi kecakapan kolaborasinya agar tetap menjaga keadaan ini dan terus berjuang untuk lebih baik lagi. Peneliti juga mengaharapkan adanya penelitian lebih lanjut dalam menganalisis kecakapan kolaboratif dari waktu tertentu.

E. Ucapan Penghargaan

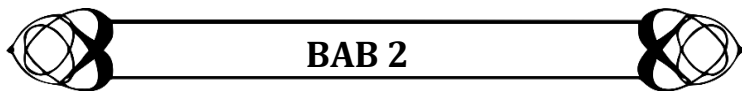
Beberapa ungkapan terima kasih kepada beberapa pihak yang turut membantu peneliti dalam menyelesaikan penelitian ini. (a) Ucapan terima kasih peneliti berikan kepada semua ketua program studi di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember yang telah memberikan bantuan kepada peneliti dalam pencarian data. (b) Peneliti juga mengucapkan terima kasih kepada dosen atau pembimbing mata kuliah yang ada di Universitas Muhammadiyah Jember yang telah mengupayakan untuk membangun karakter mampu berkolaborasi kepada setiap mahasiswa dibebagai angkatan dan program studi khususnya untuk mahasiswa di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember. © Tidak lupa juga peneliti mengucapkan terima kasih kepada mahasiswa di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Jember yang telah memberikan tenaga dan waktunya untuk menyelesaikan angket yang diberikan peneliti.

F. Refrensi

- Abdulkadir, W. S. (2017). Model Kolaborasi Dokter, Apoteker dan Direktur terhadap Peningkatan Efektivitas Teamwork di Rumah Sakit. *Jurnal Farmasi Klinik Indonesia*, 6(3), 210-219.
- Almuntaqo, A. (2017). Pengaruh Pemanfaatan Microsoft Sway Terhadap Peningkatan Kolaborasi dalam Kegiatan Pembelajaran pada Mata Kuliah Media Televisi Dan Video: Kuasi Eksperimen Terhadap Mahasiswa Program Studi Teknologi Pendidikan UPI (Doctoral dissertation, Universitas Pendidikan Indonesia).
- Anantyartha, P., & Sari, R. L. I. (2017). Keterampilan Kolaboratif dan Metakognitif melalui Multimedia berbasis Means Ends Analysis. *Bioma: Jurnal Biologi dan Pembelajaran Biologi*, 2(2).
- Apriani, F., Rohaeni, N., & Ana, A. (2015). Kemampuan Kolaboratif Mahasiswa Pada Perkuliahan Bimbingan Perawatan Anak Melalui Kegiatan Lesson Study. *JKKP (JurnalKesejahteraan Keluarga Dan Pendidikan)*, 1(2), 120–134.
- Apriono, D. (2013). Pembelajaran Kolaboratif: Suatu Landasan untuk Membangun Kebersamaan dan Keterampilan Kerjasama. *Diklus*, 17(1), 292–304.
- Azizahwati, & Zulhemi, R. A. (2015). Perbedaan Sikap Kolaboratif Siswa Berdasarkan Gender dalam Pembelajaran Fisika dengan Model Colaborative Learning di Kelas X Madrasah Aliyah AL-Ihsan Boarding School Kampar. *Physic Education Study Program Faculty of Teacher Training and Educational Sciences: University Of Riau*, 1-15.
- Dewi, A. P., Putri, A., Anfira, D. K., & Prayitno, B. A. (2020). Profil keterampilan kolaborasi mahasiswa pada rumpun pendidikan MIPA. *PEDAGOGIA*, 18(1), 57-72.
- Fajriyah, T. (2018). Analisis Kemampuan Kolaborasi Dan Berpikir Kritis Siswa Pada Materi Bangun Ruang Sisi Datar Ditinjau Dari Taksonomi Marzano (Doctoral dissertation, Universitas Muhammadiyah Malang).

- Kumalaretna, W. N. D., & Mulyono, M. (2017). Kemampuan komunikasi matematis ditinjau dari karakter kolaborasi dalam Pembelajaran Project Based Learning (Pjbl). *Unnes Journal of Mathematics Education Research*, 6(2), 195-205.
- Lelasari, M., Setyosari, P., & Ulfa, S. (2017). Pemanfaatan Social Learning Network Dalam Mendukung Keterampilan Kolaborasi Siswa. *Prosiding TEP & PDs*, 3(2), 167-172.
- Mahendra, I. W. E. (2017). Project based learning bermuatan etnomatematika dalam pembelajar matematika. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 6(1), 106-114.
- Pratiwi, I. A. (2015). Pengembangan model kolaborasi Jigsaw Role Playing sebagai upaya peningkatan kemampuan bekerjasama siswa kelas V SD pada pelajaran IPS. *Jurnal Konseling Gusjigang*, 1(2).
- Purwaaktari, E. (2015). Pengaruh Model *Collaborative Learning* Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Matematika dan Sikap Sosial Siswa Kelas V SD Jarakan Sewon Bantul. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan* 8(1), 95-111.
- Riduwan. (2013). *Belajar Mudah Penelitian*. Bandung: Alfabeta.
- Saenab, S., Yunus, S. R., & Husain, H. (2019). Pengaruh penggunaan Model Project Based Learning terhadap keterampilan kolaborasi mahasiswa pendidikan IPA. *Biosel: Biology Science and Education*, 8(1), 29-41.
- Sugiyono. (2013). Metodologi penelitian kuantitatif, kualitatif dan R&D. Bandung: Alfabeta.
- Sulistyaningrum, H., Winata, A., & Cacik, S. (2019). Analisis Kemampuan Awal 21st Century Skills Mahasiswa Calon Guru SD. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 5(1), 142-158.
- Sunbanu, H. F., Mawardi, M., & Wardani, K. W. (2019). Peningkatan Keterampilan Kolaborasi Siswa Menggunakan Model Pembelajaran Kooperatif Two Stay Two Stray Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 3(4), 2037-2041.

- Trus Certified Skills.(2022, April 14). Section 2 - Collaboration > Modul > Modul
[.https://student.certifiedskills.academy/courses/course/v1:CSA+CS1002100241+2020_T1/courseware/bc4fa30d1469416f8ab463b102c34a3c/f2fbd8daf09443979fbbb5b09499b971/](https://student.certifiedskills.academy/courses/course/v1:CSA+CS1002100241+2020_T1/courseware/bc4fa30d1469416f8ab463b102c34a3c/f2fbd8daf09443979fbbb5b09499b971/)
- Ulya, H., Rahayu, R., Kartono, K., & Isnarto, I. (2019). Kemampuan Matematis Mahasiswa Dalam Penerapan Asesmen Kolaboratif. *Refleksi Edukatika: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 10(1), 113-120.
- Yusuf, I., & Asrifan, A. (2020). Peningkatan Aktivitas Kolaborasi Pembelajaran Fisika Melalui Pendekatan Stem Dengan Purwarupa Pada Siswa Kelas Xi Ipa Sman 5 Yogyakarta:(Improving Collaboration of Physics Learning Activities through the STEM Approach). *Uniqbu Journal of Exact Sciences*, 1(3), 32-48.



BAB 2

Tantangan Kompetensi Pedagogik Guru

Angraeny Unedia Rachman

A. Pendahuluan

Guru mempunyai peran penting dalam memberikan pendidikan kepada murid, proses pembelajaran yang dilakukan antara guru dan siswa harus saling mendukung agar dapat menghasilkan kualitas pembelajaran yang baik demi tercapainya tujuan pembelajaran, kompetensi yang dimiliki oleh guru merupakan syarat utama agar guru dapat melaksanakan tugasnya dengan baik, (Mohamed et al., 2017). Kompetensi yang dimiliki menjadi pengembangan profesionalisme yang diperlukan guru agar lebih optimal dalam memberikan pengajaran kepada murid, (Day, 2017). Salah satu yang termasuk kompetensi yang dimiliki oleh guru adalah bagaimana guru dapat memberikan bantuan kepada murid yang mendapat masalah dalam pembelajaran, (Gerich et al., 2017). Guru dalam melaksanakan pembelajaran memerlukan pengelolaan program kegiatan pembelajaran, salah satunya adalah dengan membuat perencanaan pembelajaran yang bertujuan agar guru dapat mempersiapkan proses pembelajaran sehingga dapat berlangsung efektif, salah satu contohnya adalah pada saat pandemi guru dapat mempersiapkan rancangan kegiatan pembelajaran dilakukan secara virtual, sehingga proses pembelajaran tetap berlangsung, (Oliveira et al., 2016).

Guru dituntut agar lebih kreatif dan mendesain kegiatan pembelajaran untuk murid yang akan berpengaruh terhadap meningkatnya prestasi siswa sehingga mencapai tujuan pembelajaran, (Brandt et al., 2019). Kompetensi yang dimiliki oleh guru dalam meningkatkan kualitas pengajaran akan berpengaruh terhadap prestasi belajar murid, (Fauth et al., 2019). Kebijakan yang dilakukan untuk pengembangan diri guru melalui pelatihan penting untuk disikapi dengan baik,

karena hal tersebut merupakan salah satu upaya yang dilakukan untuk meningkatkan kompetensi guru, (Jhang, 2020). Kompetensi profesional yang dimiliki guru dalam pemanfaatan sumber daya digital dan media digital sangat diperlukan untuk dapat menggunakan teknologi informasi dan komunikasi dalam manajemen pembelajaran online di saat pandemic seperti saat ini, (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018).

Kompetensi yang dimiliki guru merupakan pengembangan profesionalisme guru dalam mendidik agar lebih optimal dalam memberikan pengajaran kepada murid, (Day, 2017). Kompetensi guru berkaitan dengan kewenangan dalam menjalankan tugas pengajaran dan profesi keguruannya, kompetensi yang dimiliki guru dapat meningkatkan proses pembelajaran secara efektif dan efisien. Kompetensi yang dimiliki guru merupakan standar kemampuan guru dalam melakukan tugas dan tanggung jawabnya sebagai seorang pendidik. Diperlukan peningkatan kompetensi guru agar terus dapat melaksanakan tugas dan tanggung jawabnya menciptakan pembelajaran yang berkualitas, hasil penelitian menyimpulkan bahwa kompetensi guru akan berpengaruh dalam peningkatan kualitas pengajaran dan terhadap prestasi belajar murid, (Fauth et al., 2019).

Kompetensi merupakan perpaduan antara keterampilan dan pengetahuan yang menjadi dasar dari kesuksesan guru dalam memberikan kegiatan pembelajaran siswa, (Cate et al., 2018). Perubahan yang terjadi dalam bidang pengembangan pendidikan akan berpengaruh juga terhadap peningkatan kualitas kompetensi guru, karena peningkatan profesionalisme guru akan berpengaruh terhadap kualitas pendidikan siswa, (Selvi, 2010). Kompetensi guru yang terdiri dari kompetensi pedagogic, kompetensi profesional, kompetensi kepribadian, dan kompetensi social berpengaruh terhadap prestasi belajar siswa, (Hakim, 2015). Kompetensi pedagogic merupakan kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran agar berkualitas, (Aimah et al., 2017). Kompetensi profesional guru dapat memberikan jaminan terhadap peningkatan prestasi akademik siswa, terciptanya

interaksi sosial antara guru dan murid, peningkatan kualitas pembelajaran dan pengembangan ilmu pengetahuan, (Ilanlou & Zand, 2011).

Guru menurut Peraturan Pemerintah No. 19 Tahun 2005 tentang Standart Nasional Pendidikan memiliki kompetensi yaitu kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional, (Peraturan Pemerintah Republik Indonesia, 2005a). Kompetensi guru penting untuk ditingkatkan agar dapat menghasilkan proses belajar yang berkualitas bagi siswa, kemampuan yang harus dimiliki guru diantaranya adalah kemampuan dalam bidang penguasaan kurikulum, pembelajaran sepanjang hayat, sosial budaya dan emosional, komunikasi, penguasaan IPTEK dan lingkungan, (Selvi, 2010). Kompetensi yang dimiliki oleh guru terlihat dari tindakan guru dan aktivitas yang dilakukan oleh siswa, sehingga guru dalam membuat keputusan dan melakukan aktivitas kegiatan pembelajaran berdasarkan profesionalisme dan kepribadian yang mendukung, (Roelofs & Sanders, 2007). Pada bidang akademik di Jerman untuk konsep kompetensi merupakan dasar dari praktik pendidikan dan pembuatan kebijakan pendidikan secara menyeluruh, (Glaesser, 2019).

Kemampuan yang dibutuhkan guru sebagai manajer pembelajaran dalam pengajaran dan kegiatan pembelajaran untuk siswa di sekolah sesuai kemajuan pengetahuan, kemampuan yang dimaksud terdiri dari *Innovation, Execution Capacity and Entrepreneurship*, (Ruggie, 2014). Kemampuan yang dimaksud adalah: Inovasi adalah tentang kemampuan berpikir menciptakan model dan ide baru untuk mencapai tujuan; Kapasitas pelaksanaan adalah kemampuan untuk membuat desain dan menciptakan pembelajaran berkualitas dan bermakna; Kewirausahaan adalah proses kreativitas dan kemampuan berinovasi sehingga dapat menciptakan perubahan dan memenangkan persaingan dalam menciptakan implementasi yang tepat bagi kegiatan belajar siswa.

Kompetensi pedagogik merupakan salah satu kompetensi guru dalam kegiatan pengelolaan pembelajaran untuk peserta didik, guru harus menguasai tentang bagaimana

ilmu untuk mendidik anak, (Ni'ma, 2021). Peningkatan kemampuan pedagogik guru mempunyai pengaruh terhadap kualitas pembelajaran dan prestasi peserta didik.

Peningkatan kompetensi pedagogik guru mempunyai peran penting terhadap keberhasilan pembelajaran peserta didik, sehingga guru harus segera beradaptasi dengan perkembangan jaman di era revolusi industri 4.0, dikarenakan peran penting guru dalam pendidikan untuk mempersiapkan generasi masa depan yang berkualitas.

B. Metode Kajian

Penelitian ini menggunakan menggunakan metode studi pustaka (library reseach) dengan mengumpulkan data pustaka dari referensi yang diperoleh melalui berbagai macam sumber yang relevan, (Zed, 2014); (Hamzah, 2019).

Tahapan yang digunakan adalah sebagai berikut: (1) Mempersiapkan pertanyaan sesuai dengan topik penelitian; (2) Memilah dan menentukan artikel, ditentukan artikel penelitian yang di publikasi pada tahun 2016-2022; (3) Melakukan pencarian dengan menggunakan literatur ataupun dengan data base hasil penelitian menggunakan (<https://harzing.com/resources/publish-or-perish>) , google scholar, sumber hasil penelitian didapatkan dari berbagai sumber jurnal yang tersedia secara online yang terdapat diantara tahun 2016 sampai tahun 2022; 4). Mengumpulkan informasi sesuai dengan topik penelitian dari artikel yang terpilih.

C. Pembahasan

Kompetensi pedagogik menurut Undang-undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen (Peraturan Pemerintah Republik Indonesia, 2005b) adalah kemampuan guru dalam pengelolaan pembelajaran untuk siswa termasuk di dalamnya kemampuan guru dalam mempersiapkan manajemen pembelajarannya. Kompetensi pedagogik harus dikuasai oleh gurudikarenakan hal tersebut berpengaruh terhadap kesuksesan pembelajaran siswa, (Hatta, 2018). Hasil

penelitian yang dilakukan di MI Miftahul Hidayah Tegalsari Banyuwangi menyatakan bahwa kompetensi pedagogik guru akan menentukan keberhasilan pembelajaran yang berkualitas bagi siswa, (Ummah & Munir, 2019). Kompetensi pedagogik yang harus dimiliki guru diantaranya adalah yaitu (1) Menguasai perkembangan peserta didik, (2) Menguasai teori belajar dan pembelajaran, (3) Menyelenggarakan kegiatan pembelajaran yang mendidik, (4) Pemanfaatan TIK (teknologi informasi dan komunikasi) dalam kegiatan pembelajaran, (5) Mengoptimalkan potensi peserta didik, (6) Menciptakan komunikasi efektif dan interaktif dengan peserta didik, (7) Melakukan evaluasi dan penilaian, (8) Melakukan refleksi terhadap pembelajaran yang dilakukan agar dapat meningkatkan kualitas pembelajaran, (Janawi, 2019).

Penelitian yang dilakukan terhadap mahasiswa pada prodi S1 PGPAUD tentang penggunaan *e learning* dalam kegiatan pembelajaran, berdasarkan hasil penelitian bahwa behavioral intention (BI) hanya ditentukan oleh persepsi kegunaan (PU) dan self-efficacy (SE) sedangkan faktor lainnya tidak, *Technology Acceptance Model* (TAM) dapat digunakan untuk menjelaskan penerimaan siswa terhadap teknologi dimana *self-efficacy* (SE) dan persepsi kegunaan (PU) adalah faktor kunci untuk menjelaskan niat perilaku (BI) dalam penggunaan *e-learning* pada siswa program pendidikan guru PAUD. Dengan meningkatkan efektivitas penggunaan *e-learning* sehingga dapat membantu siswa untuk meningkatkan kinerja dan efektivitas mereka dalam belajar, bukan pada penggunaan teknologi yang sebenarnya, (Jatmikowati et al., 2020). Hasil penelitian tentang metode yang digunakan guru dalam upaya meningkatkan kemampuan membaca anak menyatakan bahwa kemampuan membaca anak usia 4-5 tahun dapat ditingkatkan melalui metode yang digunakan oleh guru yaitu menggunakan media *smart ball* yang pada saat menggunakan media ini anak menjadi tertarik dan senang saat bersama guru di kelas, (Amrela & Rachman, 2020). Refleksi yang dilakukan guru melalui penelitian tindakan kelas di TK ABA 4 Mangli pada kelompok A3 menyatakan bahwa kemampuan berbicara anak dapat ditingkatkan melalui

metode bercakap-cakap dengan media boneka jari, sehingga kegiatan pembelajaran menyenangkan bagi anak, (Khoiriyah, Rachman, 2019). Pelatihan yang diikuti oleh guru PAUD di Kabupaten Situbondo dalam upaya untuk mensosialisasikan tentang *Model Immersed* yang dapat digunakan guru dalam melakukan kegiatan pembelajaran terhadap anak usia dini yaitu dengan cara mengintegrasikan kurikulum yang telah dikembangkan di PAUD dengan melibatkan anak agar dapat melakukan kegiatannya sendiri sehingga anak dapat membentuk konsep dengan cara mereka sendiri, salah satunya adalah dengan membangun wawasan cinta alam dan lingkungan bagi anak usia dini terkait dengan tema bencana alam, (A. U. Rachman, 2018)

Proses pembelajaran yang dipersiapkan oleh guru diupayakan agar dapat mengembangkan potensi siswa secara maksimal, (Suprihatiningrum, 2017), melalui strategi dan inovasi pembelajaran yang dilakukan guru harus mampu menciptakan suasana pembelajaran yang menarik sehingga dapat memotivasi siswa, hal ini sejalan dengan hasil penelitian yang dilakukan PAUD Yasmin pada kelompok A bahwa guru harus mampu memberikan motivasi dan bimbingan kepada anak agar dapat meningkatkan minat belajar dan juga meningkatkan rasa ingin tahu, (A. Rachman, 2018). Hasil penelitian pada 70 orang anak pada 4 kelas dari tiga lembaga PAUD, bahwa guru mempunyai strategi dalam pembelajaran untuk mengkonstruksi pemahaman anak terkait dengan pemilihan makanan sehat, pemilihan sumber pangan yang baik, dan membuat perbandingan terhadap makanan untuk kategori makan yang sehat melalui pembuatan rancangan bahan ajar dan penggunaan media pembelajaran yang konkrit serta menggunakan strategi pembelajaran kooperatif sehingga akan memperkaya pengalaman anak mendapatkan pengetahuan selain didapatkan dari kemampuan anak membangun pengetahuannya sendiri atau yang berasal dari temannya, (Wardhani, Wahyu. Jatmikowati, Tri. Rachman, 2019).

Guru yang baik mempunyai karakteristik yang secara tidak langsung dapat terlihat pada aspek individual, aspek

sikap, aspek pengalaman dan pada aspek prestasi, (Borich, 2017), karakteristik guru yang baik akan menjadi tauladan yang baik sehingga menjadi sosok guru yang menginspirasi dan berkarakter, dan menjadi guru harus selalu dapat meningkatkan dan mengembangkan profesi keguruannya, (S. Saud, 2017). Penelitian yang dilakukan terhadap guru PAUD di Kabupaten Bondowoso dan Kabupaten Jember melalui pelatihan yang dilakukan selama 14 hari (dua hari secara klasikal dan dua belas hari dilakukan secara praktek lapangan dan dalam kegiatan tersebut juga terdapat kegiatan refleksi kegiatan praktek lapangan, kegiatan pelatihan yang diikuti oleh guru setara dengan 141 kali mengikuti kursus. Hasil yang diperoleh dari pelatihan tersebut adalah ada peningkatan terhadap kemampuan guru PAUD pada keterampilan kognitif yaitu sebesar 23,05 dan pada keterampilan psikomotorik sebesar 2,32, (Jatmikowati, Tri Endang. Rachman, Angraeny. Munandar, 2018)

Guru sebagai pendidik profesional harus dapat menunjukkan citra yang baik dan menjadi panutan dalam lingkungan masyarakat, serta meningkatkan pelayanan dan pengetahuannya dalam pendidikan dan pendampingan proses pembelajaran kepada siswa. Kemampuan guru dalam menciptakan komunikasi yang interaktif dalam pembelajarana sangat diperlukan, sehingga guru harus dapat meningkatkan kepercayaan dirinya sehingga pembelajaran berlangsung lancar, (Rachman etc, 2021). Pengembangan profesional guru dapat dilakukan beberapa diantaranya dengan melalui kegiatan: (1) melanjutkan study ke jenjang yang lebih tinggi dapat memotivasi guru-guru untuk meningkatkan kualitas pendidikan agar dapat menambah wawasan akademik ataupun profesional, (2) *inservice training*, pelatihan yang dikhususkan untuk guru yang terkait dengan informasi pendidikan, pembelajaran terbaru serta perkembangan ilmu pendidikan dan pembelajaran terkini. Hasil penelitian menyatakan bahwa kegiatan akademik yang rutin dilakukan oleh guru merupakan salah satu upaya untuk dapat meningkatkan kemampuan guru dalam melayani kebutuhan peserta didik, (Rachman etc, 2021), (3) mengoptimalkan

kegiatan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP), guru berkumpul secara berkala untuk membahas dan mendiskusikan pengetahuan baru dalam bidang pendidikan. Pelaksanaan Kelompok Kerja Guru (KKG) yang dilakukan di Kecamatan Cimanggu Kabupten Cilacap efektif meningkatkan kompetensi guru, di dalam kegiatan tersebut muncul metode-metode variatif dalam kegiatan pembelajaran sehingga memperkaya wawasan pengetahuan dan pengalaman guru yang mengikuti KKG, (Sukirman, 2020), (4) meningkatkan keaktifan di organisasi profesi guru yaitu Persatuan Guru Republik Indonesia (PGRI), (5) meningkatkan evaluasi kinerja mengajar guru di kelas, dengan melalui supervisi dalam upaya peningkatan kualitas profesional guru. Hasil penelitian menyatakan bahwa untuk meningkatkan kompetensi guru dalam proses mengajar salah satunya dengan menggunakan model pembelajaran *mind mapping*, (Jama, 2020), (6) pelaksanaan program sertifikasi dan uji kompetensi, melalui program sertifikasi kompetensi guru dapat memacu semangat guru dalam proses peningkatan kompetensi, (7) meningkatkan kegiatan Karya Tulis Ilmiah (KTI) di bidang pendidikan dan pengajaran, penelitian yang dilakukan oleh guru dalam upaya peningkatan kompetensi dalam bidang penulisan karya ilmiah diantaranya terkait dengan proses kegiatan belajar siswa yang terjadi di dalam kelas, (Suprihatiningrum, 2017).

Pendidikan di Indonesia mengalami perubahan akibat dari adanya evolusi industri 4.0, awal revolusi industri 4.0, ditandai dengan adanya penemuan internet pada revolusi industri 3.0, (Suherman, 2021) sehingga pada revolusi industri 4.0 untuk segala macam perlengkapan perangkat informasi telah terhubung dengan pemanfaatan internet. Kemajuan teknologi yang terjadi juga berdampak terhadap bidang pendidikan, sehingga secara tidak langsung memberikan semacam dorongan kepada guru untuk segera menyesuaikan diri beradaptasi dengan perubahan yang terjadi. Perkembangan pembelajaran dengan memanfaatkan kemajuan teknologi semakin pesat, sebagian besar untuk instrumen kegiatan pembelajaran sudah lebih banyak menggunakan bantuan teknologi digital. Siswa dalam proses

pembelajaran sudah secara aktif berinteraksi dengan penggunaan teknologi, sehingga dengan pesatnya perkembangan multimedia secara mandiri siswa dapat mengakses informasi sendiri. Hal tersebut akan memberikan tambahan wawasan pengetahuan serta menambah keterampilan dalam bidang kemajuan teknologi.

Kompetensi yang dimiliki guru sangat penting dan terus berupaya untuk ditingkatkan dalam upaya untuk mendukung dan memfasilitasi siswa agar siap menghadapi perubahan kemajuan jaman, (Adrian, Yudha, Agustina, 2019). Guru perlu untuk selalu mengasah dan memperbarui informasi terkait dengan proses kegiatan pembelajaran yang sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, yaitu meningkatkan kemampuan dalam penggunaan aplikasi teknologi dan informasi, sehingga hal tersebut akan menunjang guru dalam pelaksanaan kegiatan pembelajaran serta dapat mempersiapkan peserta didik agar lebih berkualitas dan mempunyai daya saing secara global dan menguasai terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, (Noor, 2019). Menghadapi tantangan perubahan kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi, beberapa keterampilan guru yang harus ditingkatkan diantaranya adalah kemampuan menguasai teori belajar dan pembelajaran, menguasai metode pembelajaran, kemampuan mendesain pembelajaran berbasis multimedia, kemampuan menciptakan lingkungan yang kondusif, kemampuan mengajar dengan menggunakan teknologi, sehingga guru mempunyai strategi dalam pengelolaan pembelajaran untuk peserta didik, (Hamzah, 2020). Menghadapi tantangan Revolusi Industri 4.0. guru harus memiliki kompetensi diantaranya adalah: (1) *educational competence*, kemampuan untuk mendidik dengan menggunakan pembelajaran berbasis multimedia, (2) *competence for technological commercialization*, mempunyai kemampuan mendidik berbasis entrepreneurship terhadap hasil inovasi siswa berbasis teknologi, (3) *competence in globalization*, kemampuan untuk menghadapi perubahan dan mencari solusi pemecahaannya, (4) *competence in future strategies*, mempunyai kemampuan dan strategi untuk

pengembangan kemajuan di masa mendatang, 5) *counselor competence*, mempunyai kemampuan melakukan konseling ataupun memberikan penyuluhan serta pendampingan, (Utomo, 2019)

D. Kesimpulan

Perubahan jaman dan kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi secara tidak langsung juga memacu guru untuk dapat segera beradaptasi dengan perubahan yang ada, dikarenakan peran guru sebagai pendidik sangat penting dalam proses menghasilkan pembelajaran berkualitas serta meningkatkan potensi dan prestasi peserta didik. Salah satu kompetensi yang dimiliki guru yang terkait dengan pengelolaan pembelajaran dan peserta didik adalah kompetensi pedagogik, diperlukan peningkatan penguasaan keterampilan terutama dalam pengelolaan kegiatan pembelajaran yang berkaitan dengan penguasaan guru dalam bidang teknologi informasi sehingga dapat memotivasi kreativitas guru dalam mengelola kegiatan pembelajaran yang menarik bagi peserta didik. Beberapa hal yang dapat dilakukan dalam upaya peningkatan kompetensi guru yaitu diantaranya adalah : (1) melanjutkan study ke jenjang yang lebih tinggi (2) *inservice training*, pelatihan yang dikhususkan untuk guru yang terkait dengan informasi pendidikan, pembelajaran terbaru serta perkembangan ilmu pendidikan dan pembelajaran terkini, (3) mengoptimalkan kegiatan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP), guru berkumpul secara berkala untuk membahas dan mendiskusikan pengetahuan baru dalam bidang pendidikan, (4) meningkatkan keaktifan di organisasi profesi guru yaitu Persatuan Guru Republik Indonesia (PGRI), (5) meningkatkan evaluasi kinerja mengajar guru di kelas, dengan melalui supervisi dalam upaya peningkatan kualitas profesional guru, (6) pelaksanaan program sertifikasi dan uji kompetensi, melalui program sertifikasi kompetensi guru dapat memacu semangat guru dalam proses peningkatan kompetensi, (7) meningkatkan kegiatan Karya Tulis Ilmiah (KTI) di bidang pendidikan dan pengajaran. Perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi

informasi dan komunikasi secara tidak langsung telah mengubah sistem pembelajaran konvensional menjadi berbasis multimedia, guru dituntut meningkatkan pengetahuan dan keterampilan dalam penggunaan media berbasis digital agar dapat membantu peserta didik memperoleh pembelajaran yang berkualitas serta meningkatkan potensi dan prestasi siswa. Kompetensi guru yang harus ditingkatkan untuk mempersiapkan diri menghadapi kemajuan jaman di revolusi industri 4.0 diantaranya adalah: (1) *educational competence*, kemampuan untuk mendidik dengan menggunakan pembelajaran berbasis multimedia, (2) *competence for technological commercialization*, mempunyai kemampuan mendidik berbasis entrepreneurship terhadap hasil inovasi siswa berbasis teknologi, (3) *competence in globalization*, kemampuan untuk menghadapi perubahan dan mencari solusi pemecahaannya, (4) *competence in future strategies*, mempunyai kemampuan dan strategi untuk pengembangan kemajuan di masa mendatang, 5) *counselor competence*, mempunyai kemampuan melakukan konseling ataupun memberikan penyuluhan serta pendampingan

E. Referensi

- Adrian, Y & Agustina, R. L. (2019). Kompetensi Guru di Era Revolusi Industri 4.0. *Lentera: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 14(2), 175–181.
- Aimah, S., Ifadah, M., & Bharati, D. (2017). Building Teacher's Pedagogical Competence and Teaching Improvement through Lesson Study. *Arab World English Journal*, 8(1), 66–78. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.6>
- Amrela, U., & Rachman, A. U. (2020). Meningkatkan Kemampuan Membaca Melalui Media Smart Ball Pada Anak Usia Dini Kelompok A di TK IT Al-Husna Kabupaten Jember. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(1), 16–21.
- Borich, G. D. (2017). Effective Teaching Methods: Research-Based Practice. In *Pearson Education, Inc.*
- Brandt, J. O., Bürgener, L., Barth, M., & ... (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable

- development: Learning outcomes and processes in teacher education. *International Journal of ...*
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0183>
- Cate, I. M. P., Markova, M., Krischler, M., & ... (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning ...*
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>
- Day, C. (2017). Competence-based education and teacher professional development. *Competence-based vocational and professional ...*
https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_8
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Buettner, G., & ... (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher ...*
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18311296>
- Gerich, M., Trittel, M., & Schmitz, B. (2017). Improving prospective teachers' counseling competence in parent-teacher talks: Effects of training and feedback. *Journal of Educational and ...*
<https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1220862>
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45(1), 70–85.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1493987>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher ...*
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. In *The International Journal of Engineering and Science*. theijes.com.
<https://www.theijes.com/papers/v4-i2/Version-3/A42301012.pdf>
- Hamzah, A. (2019). *Metode Penelitian Kepustakaan*. Literasi

- Nusantara Abadi, Malang.
- Hamzah, A. (2020). *Etos Kerja Guru Era 4.0 Industri* (Cetakan II). Literasi Nusantara Abadi, Malang.
- Hatta, M. (2018). *Empat Kompetensi Untuk Membangun Profesionalisme Guru*.
- Ilanlou, M., & Zand, M. (2011). Professional competencies of teachers and the qualitative evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028096>
- Jama, M. (2020). ... Kompetensi Guru Melalui Penerapan Model Pembelajaran Mind Mapping dalam Pembelajaran Berbasis Metode Peer Teaching pada Guru Sekolah Dasar. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 9(3), 345–356.
<https://jurnaldidaktika.org/contents/article/view/51>
- Janawi. (2019). Kompetensi guru: Citra Guru Profesional. In *Alfabeta Bandung*.
- Jatmikowati, Tri Endang. Rachman, Angraeny. Munandar, K. (2018). Increasing The Abilities Of Kindergarten-Early Childhood Education Teachers Through Education And Training. *International Journal of Recent Scientific Research*, 9, 30693–30695.
<https://doi.org/10.24327/IJRSR>
- Jatmikowati, T. E., Rachman, A. U., & Adwitiya, A. B. (2020). Technology Acceptance Model in using E-learning on Early Childhood Teacher Education Program's student during pandemic. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1501–1511.
<https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.801>
- Jhang, F. H. (2020). Teachers' attitudes towards lesson study, perceived competence, and involvement in lesson study: Evidence from junior high school teachers. *Professional Development in Education*.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585383>
- Khoiriyah, Rachman, A. (2019). Bercakap-cakap Sebagai Metode Peningkatan Kemampuan Berbicara Anak. *Journal of Early Childhood Care & Education JECCE*, 1, 14–20.

- Mohamed, Z., Valcke, M., & Wever, B. De. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for*
<https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1257509>
- Ni'ma, J. (2021). *Pentingnya Kompetensi Pedagogik Guru Pada Abad 21*. 54–58.
- Noor, F. A. (2019). Kompetensi Pendidik MI di Era Revolusi Industri 4.0. *ELEMENTARY: Islamic Teacher Journal*, 7(2), 251. <https://doi.org/10.21043/elementary.v7i2.6386>
- Oliveira, P. C. de, Cunha, C. J. C. de A., & Nakayama, M. K. (2016). Learning Management Systems (LMS) and e-learning management: an integrative review and research agenda. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 13(2), 157–180. <https://doi.org/10.4301/s1807-17752016000200001>
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia. (2005a). *Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 Tentang Standar Nasional Pendidikan*.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia. (2005b). *Undang-undang tentang Guru dan Dosen No.14 Tahun 2005*.
- Rachman, A. (2018). Alternative Science Game For Increase Cognitive Ability of Early Age Children. *JURNAL INDRIA (Jurnal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal)*, III(I), 1–12.
- Rachman, A. U. (2018). Project-Based Approach in Immersed Model To Improve Teachers' Competence in Designing Learning. *JURNAL INDRIA (Jurnal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal)*, 3(2), 72–83. <https://doi.org/10.24269/jin.v3n2.2018.pp72-83>
- Rachman etc, A. (2021). Peran Self Efficacy Dan Kecerdasan Interpersonal Guru Bagi Perkembangan Anak Usia Dini. *Yaa Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 22–30.
- Roelofs, E. C., & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European journal of vocational training*, 40(1), 123–139.
- Ruggie, J. G. (2014). *The Theory and Practice of Learning Networks*.

- Journal of Corporate Citizenship*, 2002(5), 27–36.
<https://doi.org/10.9774/gleaf.4700.2002.sp.00005>
- S. Saud, U. (2017). *Pengembangan Profesi Guru* (Cetakan 7). Alfabeta,cv, Bandung.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167–175.
<https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Suherman, etc. (2021). *Industry 4.0 vs. Society 5.0* (Cetakan I). CV. Pena Persada Banyumas Jawa Tengah.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-62784-3_28
- Sukirman, S. (2020). Efektivitas Kelompok Kerja Guru (KKG) dalam Peningkatan Kompetensi Guru. *Indonesian Journal of Education Management & ...*, 4(1), 1–8.
- Suprihatiningrum, J. (2017). *Guru Profesional; Pedoman Kinerja, Kualifikasi dan Kompetensi Guru* (Cetakan II). Ar Ruzz Media Yogyakarta.
- Ummah, U. K., & Munir, A. (2019). Kompetensi Pedagogik Guru dalam Melaksanakan Pembelajaran Tematik Di Madrasah Ibtidaiyah Miftahul Hidayah Tegalsari Banyuwangi. *EDUCARE: Journal of Primary Education*, 1(1), 31–48.
<https://doi.org/10.35719/educare.v1i1.6>
- Utomo, S. (2019). Guru di Era Revolusi Industri 4.0. In *Seminar Nasional IKA UNY*. Lumbung Pustaka Universitas Negeri Yogyakarta.
- Wardhani, Wahyu. Jatmikowati, Tri. Rachman, A. (2019). Pangan Thoyyibah: Mengenalkan Gaya Hidup Sehat Pada Anak Usia Dini. *Early Childhood:Jurnal Pendidikan*, 3(2), 1–6.
- Zed, M. (2014). *Metode Penelitian Kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia, Jakarta.



BAB 3



Menekan Heterogenitas Kemampuan Siswa Melalui Langkah Pembelajaran DOTISC

Aulya Nanda Prafitasari

A. Pendahuluan

Sistem zonasi dalam PPDB atau penerimaan peserta didik baru telah dirintis sejak 2017 dan mulai serentak dilaksanakan setelah dikeluarkannya Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No 14 Tahun 2018 (Kementerian, 2018). Sejak penyelenggaraannya terdapat pro dan kontra dari masyarakat terhadap kebijakan tersebut. (Zuldafrial, 2014)) menyebutkan karakter, ketekunan dan hasil belajar siswa dibentuk oleh lingkungan asal sekolahnya, jadi apabila hanya sekolah – sekolah tertentu saja yang memiliki daya kesadaran belajar yang baik oleh siswanya maka pada level pendidikan selanjutnya akan terus menghasilkan *output* kelulusan dengan gap yang tinggi. Oleh karena itu, pemerintah menerbitkan ketentuan sistem seleksi secara zonasi dalam program penerimaan peserta didik (PPDB) baru karena memiliki tujuan untuk pemerataan kualitas dari pendidikan. Hal ini tentu membuat *input* dari kualitas siswa yang diterima pada suatu sekolah memiliki level heterogenitas kemampuan siswa menjadi lebih tinggi. Menurut (Hambali, n.d.) sistem ini membuat kelas menjadi lebih heterogen karena siswa yang memiliki kemampuan tinggi, kemampuan sedang dan yang lebih rendah, terdapat dalam satu kelas. Kondisi kelas yang lebih beragam daripada sistem sebelumnya yang lebih homogen membuat dibutuhkan pendekatan pembelajaran yang berbeda. Perubahan sistem ini sudah semestinya juga diikuti dengan perubahan bentuk pembelajaran agar cita – cita untuk perataan kemampuan siswa dapat dicapai. Sehingga membutuhkan pendekatan dan model pembelajaran yang dapat menekan heterogenitas kemampuan siswa.

Analisis situasi dan pemahaman terhadap kondisi peserta didik juga perlu diperhatikan untuk menentukan

bentuk pembelajaran yang sesuai. Pembelajaran yang baik kini bukan hanya menganggap siswa sebagai objek pembelajaran namun menjadi subjek pembelajaran. Potensi siswa belum digunakan secara maksimal sehingga yang ada siswa pasif memperoleh konsep dari guru. Setiap siswa memiliki kemampuannya untuk berargumen tentang materi yang telah dibaca dan dipahami, sehingga semestinya mampu menceritakan apa yang telah dipelajari pada rekannya. Bahasa yang digunakan oleh teman sejawat melalui perbincangan yang lebih nyaman dan bermakna tentu lebih mudah dipahami. Sehingga potensi setiap siswa dapat dikembangkan melalui bantuan seorang *Leader* dalam kelompok yang mengkoordinasi pembagian materi untuk setiap anggotanya.

Model Pembelajaran DOTISC adalah model baru yang memiliki beberapa fase yakni *Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation* yang memiliki *Leader* pada tiap kelompok agar dapat membantu mengatur kerja kelompoknya dengan lebih baik sesuai dengan kemampuan masing – masing anggota (Prafitasari, 2016). Guru semata – mata hanya sebagai fasilitator, yakni mengarahkan siswa dalam mengkonstruksi pengetahuannya. Model pembelajaran DOTISC ini memiliki capaian utama meminimalkan perbedaan kemampuan siswa dalam kelas melalui kerjasama kelompok dalam membangun konsepnya, serta memunculkan karakter tanggung jawab dan rasa peduli terhadap rekan sejawat. Hal ini dikarenakan Heterogenitas atau keberagaman kemampuan siswa dapat menjadi faktor kendala dalam pelaksanaan proses pembelajaran yang baik, efektif dan efisien untuk semua siswa (Prafitasari A. N., 2015). Kondisi ini sesuai dengan pernyataan (Wahyuni, 2014) yang menyebutkan terdapat perbedaan kemampuan antara dua kelas yang memiliki gender sama dengan yang heterogen dan menjadikan heterogenitas atau perbedaan kemampuan dari siswa dalam satu kelas akan mempengaruhi hasil pencapaian ketuntasan kelas secara umum. Oleh karena itu, pembelajaran saat ini membutuhkan penerapan model pembelajaran yang memuat langkah – langkah dengan target utama adalah membuat seluruh siswa aktif, memiliki tanggung jawab, cakap, dan dapat menurunkan *gap* kemampuan kognitifnya, salah satunya adalah model pembelajaran DOTISC.

Penulis bertujuan untuk mendeskripsikan langkah – langkah model pembelajaran DOTISC sehingga diharapkan tahapan dari model pembelajaran ini dapat menjadi alternatif solusi pembelajaran dalam permasalahan perbedaan kemampuan siswa di kelas. Selain itu artikel ini juga bertujuan untuk mendeskripsikan efektifitas model pembelajaran DOTISC dalam menekan heterogenitas kemampuan siswa melalui analisis data primer dari hasil belajar siswa menggunakan langkah pembelajaran DOTISC.

B. Metode

Sintakmatik model pembelajaran DOTISC (*Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation*) dihasilkan melalui uji validasi oleh para ahli yang terdiri atas 3 pakar (dosen) dan 2 praktisi/ pengguna (guru). Hasil ini kemudian dideskripsikan dalam tulisan ini sebagai salah satu bentuk diseminasi produk yang dapat dimanfaatkan oleh para guru dan peneliti lainnya dalam pembelajaran. Produk telah diujikan kepada siswa kelas VIII SMP Negeri di Jember dengan menggunakan *One – Group Pretest Posttest Design*. Hasil uji dipaparkan secara deskriptif kuantitatif untuk menunjukkan efektifitas dari model pembelajaran DOTISC ini. Penerapan model pembelajaran baru dengan penamaan DOTISC ini dinyatakan efektif apabila ketuntasan hasil belajar dari siswa menunjukkan 70% lebih besar dari ambang batas nilai Kriteria Ketuntasan Minimum (KKM) sebesar 75 dengan serta ditunjukkan dari nilai *N-gain*. Adapun menurut (Hake, 1999) nilai *N-gain* dapat ditentukan melalui rumus:

$$Gain\ score = \frac{skor\ posttest - skor\ pretest}{100 - skor\ pretest}$$

dengan kriteria dapat diinterpretasikan berikut ini:

Tabel 1. Interpretasi Skor Gain

Nilai gain	Kriteria
$\geq 0,7$	Tinggi
$0,3 \leq g < 0,7$	Sedang
$< 0,3$	Rendah

Selain kedua analisis di atas, hasil belajar siswa (*posttest*) juga di uji variannya melalui uji validitas dengan membagi dua hasil belajar menjadi kelompok ganjil dan kelompok genap. Hal ini diperlukan karena menurut (Kasmadi & Sunariah, 2013) uji homogenitas adalah pengujian asumsi dengan tujuan melakukan membuktikan bahwa data yang dianalisis berasal dari populasi yang tidak jauh berbeda signifikan tingkat variansinya atau keragamannya. Data dinyatakan homogen apabila hasil *output* uji homogenitas menggunakan SPSS menunjukkan H1 diterima bila nilai signifikansi α seluruh variabel jika lebih besar dari 0,05, atau disimpulkan bahwa variansi dari seluruh variabel bersifat homogen (Ikhlis, 2020). Sehingga jika nilai signifikansi lebih besar dari $\alpha=0,05$ maka dapat ditarik kesimpulan bahwa heterogenitas kemampuan siswa telah diminimalkan.

C. Pembahasan

Pengembangan model pembelajaran DOTISC (*Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation*) adalah bentuk kesadaran adanya dampak heterogenitas kemampuan siswa dalam pembelajaran yang harus diberikan solusi. Sebagai guru dan pendidik seluruh tingkat pendidikan tidak boleh tutup mata dan menganggap setiap peserta didiknya memiliki kemampuan yang sama. (Siki, 2019) menyatakan bahwa kewajiban guru selain menyiapkan seluruh perangkat pembelajaran yang sesuai dengan materi, seorang guru juga harus dapat menerapkan strategi dimana permasalahan karakter siswa dan kompetensi yang muncul dapat ditekan. Guru harus mampu mempelajari dengan baik karakter dari masing – masing siswa dalam suatu kelas yang memiliki tingkat heterogenitas atau keberagaman kemampuan yang tinggi. Dalam kasus ini guru perlu melakukan pendekatan – pendekatan secara internal psikologis siswa sesuai keadaannya serta melakukan pemisahan tanggung jawab pembelajaran secara nyata. Model Pembelajaran DOTISC adalah model yang telah dinyatakan valid berdasarkan hasil uji validasi ahli, validasi pengguna, dan validasi audiens (Prafitasari, Sudarti, & Mahardika, 2016). Adapun

karakteristik dari model pembelajaran DOTISC dapat dijabarkan sebagai berikut:

Fokus

Model pembelajaran DOTISC (*Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation*) memiliki fokus menurunkan level heterogenitas / keberagaman dari kemampuan siswa pada satu kelas dalam proses pembelajaran dengan cara setiap anggota kelompok menjadi tutor rekannya berdasarkan pembagian tugas dari *Leader*.

Sintakmatik

Tahapan model pembelajaran DOTISC secara rinci tabel 2.

Tabel 2. Sintakmatik Model Pembelajaran DOTISC

	Langkah	Kegiatan
1.	<i>Direction</i>	Pengarahan dari guru ke siswa tentang pembelajaran yang akan dilakukan
2.	<i>Organization</i>	Pemilihan leader dan pembagian tugas membaca atau tugas kerja bagi setiap anggota
3.	<i>Tutoring</i>	Setiap anggota menjadi tutor dalam kelompok secara bergantian dengan membagi pengetahuan yang telah dipelajari
4.	<i>Implementation</i>	Penerepan pengetahuan untuk menyelesaikan permasalahan secara individu
5.	<i>Solution</i>	Menentukan solusi akhir dari permasalahan melalui diskusi
6.	<i>Confirmation</i>	Menyampaikan hasil solusi dan mendapatkan penguatan materi oleh guru terhadap materi yang telah dipelajari

(Prafitasari, A.N, 2016)

Fase dari sintakmatik di atas dapat dijabarkan sebagai berikut:

Fase Direction

Direction dalam Bahasa Indonesia berarti pengarahan atau bimbingan, yakni memberikan petunjuk dalam pembelajaran atau lainnya. Fase Direction merupakan fase pengarahan kepada setiap kelompok tentang kegiatan yang harus dilakukan dan konsep – konsep yang harus dikuasai dari masing – masing anggota, sehingga siswa dapat lebih fokus dan terarah. Di dalam konsep Direction, guru menjadikan siswa berkelompok yang terdiri atas 5 – 7 siswa. Pendidik mengarahkan pengetahuan awal kemampuan kognitif siswa untuk melakukan berbagai proses internal berkaitan dengan mengingat kembali, mengolah pengetahuan dan membangun konsep serta persepsi awal dari materi pembelajaran. Proses ini sebagai implementasi teori belajar kognitif yang menekankan pada proses pembelajaran. Hal ini diperlukan karena pembelajaran kognitif menyatakan bahwa persepsi awal dan pemahamannya tentang situasi yang berhubungan dengan capaian tujuan pembelajaran akan menentukan tingkah laku dari seseorang. (Suardi, 2015)

Fase Organization

Fase ini adalah penerapan dari teori belajar sosial yang mengintegrasikan pengamatan terhadap perilaku, karakter, dan lingkungan untuk dijadikan dasar seorang *leader* membagi tugas kelompok dengan lebih bijak. Hal ini bertujuan agar masing – masing anggota dapat menjalankan pembagian tugas belajar sebelum melakukan tutoring dengan baik. Dengan adanya *leader* dapat memaksimalkan potensi yang dimiliki kelompoknya untuk mencapai tujuan yang akan diraih. (Imam, 2015)

Fase Tutoring

Merupakan pembelajaran oleh teman sejawat kepada rekannya dalam jumlah kecil. Pada fase ini diharapkan pemahaman setiap siswa menjadi relatif sama dengan memanfaatkan komunikasi antar anggota dalam kelompok, sebagai cara agar pengiriman informasi menjadi lebih mudah untuk dipahami, dengan menggunakan susunan bahasanya sendiri tanpa rasa canggung untuk bertanya dan berargumen.

Hakikat sosial dari pembelajaran ditunjukkan pada pembelajaran sosial konstruktivis modern. Melalui teman sebaya yang lebih mampu, siswa dapat belajar membangun proses pemahaman dari siswa yang lain dengan lebih terbuka untuk dapat diterima oleh semua anggota kelompok. (Prafitasari, A.N, 2016)

Fase Implementation

Fase ini adalah penerapan pengetahuan yang dimiliki setiap siswa dengan tanggung jawabnya masing – masing terhadap permasalahan/ materi yang harus dipecahkan atau dipelajari. Dengan kata lain siswa diarahkan untuk membangun kemampuan kognitifnya berdasarkan pengetahuan yang sudah dikonstruksi. Tahapan ini sangat bergantung dan dipengaruhi oleh pengetahuan dan pemahaman yang telah disusun siswa sebagai bentuk implementasi dari proses penggabungan atau perpaduan pemahaman anggota dalam satu kelompok.

Fase Solution

Merupakan kegiatan ilmiah dalam bertukar pikiran mengenai solusi permasalahan. Tahap ini adalah proses rekognisi penentuan solusi dari masalah sebagai implementasi teori konstruktivistik maupun teori belajar belajar sosial. Masing – masing siswa belajar menentukan solusi yang sesuai kemudian mengkonstruksinya sebagai hasil belajar berkelompok sehingga bukan siswa bukan sekedar menerima pengetahuan.

Fase Confirmation

Tahap ini merupakan kegiatan menguatkan konsep yang telah dipelajari dengan benar. Dalam fase ini hasil solusi setiap kelompok diberi penilaian (penguatan) oleh guru. Proses memperbaiki dan menekankan pengetahuan yang telah dikonstruksi secara sosial dimunculkan pada fase ini. Sehingga menghasilkan pemantapan konsep materi yang telah dipelajari agar siswa dapat mengetahui hasil diskusi kelompoknya telah benar atau masih perlu perbaikan. Fase ini juga memberi penguatan (reinforcement) positif maupun negatif terhadap proses KBM yang telah dilaksanakan oleh

siswa sehingga dapat memperbaiki proses pembelajaran berikutnya seperti yang diuraikan. (Dahar, 2011)

Sistem Sosial

Sistem sosial merupakan suasana dan norma yang diterapkan dalam suatu model. Pada model ini sistem sosial yang diterapkan adalah mengoptimalkan perbedaan kemampuan menjadi kekuatan antar siswa untuk saling peduli; mampu membesarkan hati tidak hanya memberi namun juga bersedia menerima argumen; terbentuknya suasana belajar yang komunikatif dan kondusif.

Prinsip Reaksi

Prinsip reaksi merupakan bentuk pertimbangan dalam menentukan bagaimana seharusnya guru dalam menilai dan memperlakukan siswa dan menjadikannya dalam suatu pola kegiatan pembelajaran. Prinsip reaksi dalam model pembelajaran ini adalah guru percaya bahwa siswa memiliki kemampuan untuk memahami konsep berdasarkan cara belajarnya sendiri; baik melalui *leader* maupun secara langsung, guru dapat melakukan memonitoring dan pembimbingan secara langsung; apresiasi diberikan oleh guru bagi *leader* yang mampu membantu kelompoknya mencapai tujuan dengan baik serta pada masing – masing anggota yang mampu mencapai tujuan pembelajaran dengan baik; kegiatan belajar mengajar dilaksanakan dengan prinsip pembelajaran saintifik dan menghasilkan evaluasi hasil belajar yang baik secara kelompok maupun per individu.

Sistem Pendukung

Sistem pendukung merupakan segala perangkat, bahan, sarana dan alat yang diperlukan dalam menerapkan langkah – langkah model pembelajaran. Dalam hal ini, model pembelajaran DOTISC membutuhkan bahan bacaan yang telah disesuaikan pembagian materi oleh guru agar mempermudah setiap kelompok dalam membagi submateri untuk dipelajari setiap anggota, buku siswa dan referensi lainnya yang sesuai dengan materi juga dapat mendukung proses pembelajaran.

Dampak Instruksional

Dampak yang ditargetkan setelah pembelajaran adalah sebaran nilai tes siswa yang tuntas dan merata, sehingga heterogenitas kemampuan siswa di kelas dapat ditekan. Selain itu, proses pembelajaran dalam kelompok juga menumbuhkan relasi sosial, pengakuan harga diri, penerimaan terhadap siswa yang dinilai memiliki kemampuan lebih rendah, penghargaan tersendiri terhadap waktu, serta suka memberi bantuan dan pertolongan pada orang lain. (Rosita & Leonard, 2013)

Karakteristik model pembelajaran DOTISC di atas disusun untuk mengupayakan penekanan heterogenitas kemampuan siswa yang berada pada suatu sekolah sebagai salah satu dampak dari sistem zonasi. Usaha – usaha di atas, dikembangkan dengan tujuan para siswa dapat lebih bertanggung jawab atas pembelajarannya dan siswa yang lebih mampu tetap bisa melanjutkan materi bersama – sama dengan rekan lainnya. Kondisi ini sesuai dengan pernyataan Hambali (2019) bahwa upaya yang dapat dilakukan guna meminimalkan perbedaan kemampuan adalah pemilihan strategi belajar yang dapat menyadarkan para siswa bahwa tidak ada persaingan dalam proses pembelajaran, melainkan kesempatan untuk belajar dalam *teamwork*, bersama memberikan memotivasi dan saling memberikan bantuan dalam perbedaan sehingga tidak ada siswa yang tertinggal.

Penerapan langkah – langkah model pembelajaran DOSTISC (*Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation*) pada salah satu kelas VIII yang berjumlah 36 siswa menggunakan *One – Group Pretest Posttest Design* menghasilkan data hasil belajar siswa sebagai berikut :

Tabel 3. Ketuntasan Hasil Belajar Siswa

Rentang Nilai	Jumlah
85 – 100	7
75 – 84	24
50 – 74	5
< 50	0
Total	36

Tabel di atas dapat diketahui bahwa hasil *posttest* siswa melalui tahapan model pembelajaran DOSTISC (*Direction,*

Organization, Tutoring, Implementation, Solution dan *Confirmation*) memenuhi bentuk kurva normalitas. Jumlah siswa dengan ketuntasan lebih dari 75 adalah sebesar 86%. Dalam bentuk tabel, hasil tersebut dinyatakan sebagai berikut.

Tabel 4. Persentase Ketuntasan

Kriteria	Jumlah	Persentase
Tuntas (KKM > 75)	31	86%
Belum Tuntas	5	8,4%

Perbandingan persentase dari ketuntasan hasil belajar siswa menunjukkan bahwa hanya 8,4% siswa belum tuntas. Hal ini bisa terjadi karena adanya siswa yang belum dapat memfokuskan diri terhadap pembagian tugas yang diberikan. Selain itu, keterampilan komunikasi juga mempengaruhi proses transfer informasi dalam kegiatan *peer tutoring* yang terdapat dalam fase pembelajaran DOTISC. Perbedaan dengan *peer tutoring* biasa adalah pada model pembelajaran DOTISC setiap anggota memiliki porsi menjadi tutor kepada rekan satu tim berdasarkan hasil pembagian materi. Hal itu untuk mengatasi kelamahan metode tutor dengan sistem 1 orang saja. Karena menurut (Munthe & Naibaho, 2019) tidak selalu hanya siswa yang memiliki kemampuan akademik tinggi yang diberikan kesempatan menjadi tutor.

Setiap siswa bisa menjadi tutor dengan catatan harus mempertimbangkan kemampuan membimbingan agar proses pembelajar dan berdiskusi dapat berjalan dengan baik. Namun jika memperhatikan hasil belajar yang baik maka metode tutor sebaya dalam proses konstruksi pemahaman juga cukup efektif. Hal itu terjadi karena *tutoring* adalah metode pembelajaran dari strategi kooperatif yang mendesain siswa untuk menjadi pengajar bagi rekan di kelas atau dikelompoknya guna membantu proses pembelajaran. Hal ini menurut (Febianti, 2014) dapat meningkatkan kecerdasan dalam berkomunikasi, mendengar, dan membangun pemahaman dengan cara yang lebih bermakna, karena menggunakan bahasa yang lebih mudah dipahami oleh

sebayanya. Penggunaan metode diskusi kelompok dalam kelas yang heterogen juga upaya menurunkan dampak dari kebijakan sistem zonasi. Hal ini selaras dengan pernyataan (Amalia & Yani, 2021) bahwa bimbingan secara kelompok dapat melatih siswa untuk lebih *open minded*, bersedia menyampaikan argumen, serta siswa dilatih untuk lebih berani dan bertanggungjawab atas keputusan yang telah diambilnya.

Efektivitas model pembelajaran dapat diketahui dari peningkatan nilai *pretest* dan *posttest* yang diperoleh peserta didik di suatu kelas. Peningkatan hasil *pretest* dan *posttest* juga tak lepas dari kemampuan literasi masing – masing siswa dalam memahami konsep materi yang dipelajarinya. (Prafitasari, 2019) menjelaskan adanya perbedaan kemampuan literasi dalam suatu kelas merupakan dampak dari heterogenitas kecakapan intelektual siswa tersebut. Perbedaan literasi menjadi tantangan guru agar dapat mengkondisikan proses pembelajaran sehingga tujuan pembelajaran dapat dengan mudah dicapai oleh siswa. Oleh karena itu, efektivitas model pembelajaran DOTISC (*Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation*) juga dikaji melalui skor N-gain dari nilai *pretest* dan *posttest*. Adapun nilai N-gain hasil belajar siswa menggunakan model pembelajaran DOTISC dapat dinyatakan dalam Tabel 5 berikut.

Tabel 5. Skor N-gain Hasil Belajar Siswa

	Rata - rata Pretest	Rata - rata Posttest	N-gain
	53	81,8	0,6

Data N-gain hasil belajar siswa menunjukkan skor 0,6 . Berdasarkan acuan efektivitas N-gain dengan rentang nilai $0,3 > g > 0,7$ memiliki kriteria efektivitas sedang. Hasil ini menunjukkan model pembelajaran DOTISC patut diperhitungkan sebagai solusi pembelajaran dalam menekan heterogenitas kemampuan siswa.

Indikator efektivitas model pembelajaran DOTISC juga dapat diketahui melalui uji homogenitas dari hasil belajar

(*posttest*) siswa. Hal ini diujikan untuk mengetahui tingkat varian atau heterogenitas kemampuan siswa. Nilai hasil belajar siswa dibagi menjadi 2 kelompok yang diujikan, yakni kelompok ganjil dan genap sesuai dengan penomoran identitas siswa dalam kelas uji. Adapun hasil uji homogenitas dari hasil belajar siswa setelah melaksanakan pembelajaran menggunakan model pembelajaran DOTISC (*Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation*) (Tabel 6).

Tabel 6. Hasil Uji Homogenitas dengan SPSS
Test of Homogeneity of Variances

Posttest			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.685	1	34	.111

Hasil *output* SPSS di atas menunjukkan bahwa nilai signifikansi sebesar 0,111 atau lebih besar dari 0,05. Sehingga data *posttest* atau hasil belajar siswa yang telah menggunakan langkah model pembelajaran DOTISC adalah homogen. Dengan kata lain, tidak ada perbedaan yang signifikan antara hasil belajar menggunakan model pembelajaran DOTISC, atau heterogenitas kemampuan siswa telah ditekan.

Hasil yang ditunjukkan di atas menunjukkan bahwa model pembelajaran DOTISC yang memiliki langkah – langkah antara lain *Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution* dan *Confirmation* dapat dipilih menjadi alternatif solusi dalam menekan perbedaan atau heterogenitas kemampuan siswa dalam satu kelas. Hadirnya model yang memiliki fokus mengupayakan pemerataan kemampuan penting untuk membantu para guru dan pendidik dalam mencapai tujuan pembelajaran yang ideal. Pentingnya memilih model pembelajaran juga dipaparkan oleh (Andajani, 2019) yang menyebutkan bahwa model pembelajaran dibutuhkan dalam pengupayaan keberhasilan belajar yang mampu membantu memberikan bentuk pembelajaran bagi anak dari bermacam karakter dan keberagaman kemampuan berfikir,

sosial, perilaku dan emosi dalam proses pembelajaran. Efektivitas model pembelajaran DOTISC juga dipengaruhi oleh faktor pendukung lainnya. Karakter dan tingkat kesulitan materi yang diajarkan dan pemilihan metode dan kemudahan bahan pembelajaran yang disiapkan oleh guru juga mempengaruhi nilai efektivitas model pembelajaran. Peranan pendidik dalam upaya pengkondisian lingkungan belajar sangatlah penting, khususnya menetapkan model dan metode pembelajaran yang tepat.

D. Kesimpulan

Hasil yang dipaparkan di pembahasan sebelumnya telah menghasilkan beberapa kesimpulan sebagai berikut:

Model pembelajaran DOTISC merupakan model pembelajaran baru yang bertujuan untuk menekan heterogenitas kemampuan siswa melalui langkah – langkah yang telah valid terdiri atas *Direction* (Mengarahkan), *Organization* (Pembagian Peran/ Tugas Tutor), *Tutoring* (Pembelajaran teman sejawat), *Implementation* (Proses penyelesaian masalah), *Solution* (Menentukan solusi akhir) dan *Confirmation* (Memaparkan hasil dan memperoleh Umpan balik).

Hasil pembelajaran menunjukkan bahwa kriteria hasil ketuntasan siswa adalah baik. Hasil tersebut berdasarkan nilai ketuntasan hasil belajar lebih dari 70%, skor N-gain adalah 0,6 yang berarti menunjukkan skor efektivitas dalam ranah sedang, dan hasil *output* SPSS tentang nilai signifikansi yang ditunjukkan pada uji homogenitas lebih besar dari 0,05 yang dapat dimaknai bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan pada hasil belajar siswa menggunakan model pembelajaran DOTISC. Berdasarkan hasil analisis data di atas, langkah – langkah model pembelajaran DOTISC telah efektif dalam menekan heterogenitas kemampuan siswa.

E. Ucapan Terima kasih

Ucapan terima kasih yang sebesar – besarnya penulis sampaikan untuk para tim peneliti yang terlibat, pihak sekolah, dan tim editor *Book Chapter* atas bimbingannya dengan baik. Sehingga bab tentang Menekan Heterogenitas Kemampuan Siswa melalui Langkah Pembelajaran DOSTISC dapat menjadi bagian yang diterbitkan dalam karya ini. Semoga kedepan dapat bersama – sama terus konsisten dalam menghasilkan karya yang lebih baik lagi.

F. REFERENSI

- Amalia, D., & Yani, M. (2021). Upaya Guru dalam Menangani Karakter Siswa yang Heterogen sebagai Dampak Sistem Zonasi di SMPN 5 Gresik. *Kajian Moral dan Kewarganegaraan*, IX(1), 91-108. Retrieved from <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-kewarganegaraa/article/download/37699/3>
- Andajani, S. (2019). *Model Pembelajaran Anak dengan Gangguan Pemusatan Perhatian dan Hiperaktif*. Surabaya: UNESA Press.
- Dahar, R. (2011). *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: Erlangga.
- Febianti, Y. (2014). Peer Teaching (Tutor Sebaya) Sebagai Metode Pembelajaran Untuk Melatih Siswa Mengajar. *Edunomic*, II(2), 80-87. Retrieved from <https://www.fkip-unswagati.ac.id/ejournal/index.php/edunomic/article/view/63/61>
- Hake. (1999). *Analyzing Change/Gain Scores*. AREA-D American Education Research Association's Devison.
- Hambali. (n.d.). *Mengajar Murid yang Heterogen*. Retrieved from detikNews: <https://news.detik.com/kolom/d-4668483/mengajar-murid-yang-heterogen>
- Ikhlas. (2020). Pengaruh Penerapan Pendekatan Saintifik terhadap Hasil Belajar Matematika Siswa Kelas VIII SMP Pada Materi Teorema Phygoras. *Jurnal. Inovasi*

- Penelitian*, VII(1), 1395 – 1406. Retrieved from <https://stp-mataram.e-journal.id/JIP/article/view/259>
- Imam, G. (2015). *Book of Mentor 1: Leader University, Step by Step Leader*. Bekasi: Kim-Ara Group.
- Kasmadi, & Sunariah. (2013). *Panduan modern penelitian kuantitatif*. Bandung: Alfabeta.
- Kementerian, P. K. (2018). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan tentang Penerimaan Peserta Didik Baru Pada Taman Kanak-Kanak, Sekolah Dasar, Sekolah Menengah Pertama, Sekolah Menengah Atas, Sekolah Menengah Kejuruan, Atau Bentuk Lain Yang Sederajat*. Retrieved from [kemdikbud.go.id: https://jdih.kemdikbud.go.id/arsip/Permendikbud_Tahun2018_Nomor14.pdf](https://jdih.kemdikbud.go.id/arsip/Permendikbud_Tahun2018_Nomor14.pdf).
- Munthe, P., & Naibaho, H. (2019). Manfaat dan Kendala Penerapan Tutor Sebaya. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, IX(2), 138 – 147. Retrieved from <https://ejournal.uksw.edu/scholaria/article/download/2449/1165/>
- Prafitasari. (2019). Analisis Kemampuan Literasi Sains Siswa SMP Negeri 7 Jember berbasis Media Aplikasi Tes. *Bioma: Biologi dan Pembelajaran Biologi*, IV(2), 111 – 122. Retrieved from <http://jurnal.unmuhjember.ac.id/index.php/BIOMA/article/view/3161>
- Prafitasari, A. (2016). *Pengembangan Model Pembelajaran DOSTISC (Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution dan Confirmation) untuk Pembelajaran IPA di SMP*. Jember: Repositori Universitas Jember. Retrieved from <http://repository.unej.ac.id/handle/123456789/78242>
- Prafitasari, A. N. (2015). Heterogenitas Kemampuan Belajar Siswa sebagai Dasar Pengembangan Model Pembelajaran Leader-TRACE (Training, Action, Evaluation) Prosiding : Universitas Negeri Malang. 4 – 11. http://fmipa.um.ac.id/wp-content/uploads/Prosiding2015/Media/Fisika2015_01-M.SEMINAR NASIONAL FISIKA DAN PEMBELAJARANNYA (pp. 4-11). Malang: Universitas Negeri Malang. Retrieved from <http://fmipa.um.ac.id/wp->

content/uploads/Prosiding2015/Media/Fisika2015_01-Media-Auliyai.pdf

- Prafitasari, A., Sudarti, & Mahardika, I. (2016). Validitas Model Pembelajaran DOTISC (Direction, Organization, Tutoring, Implementation, Solution, and Confirmation) untuk Pembelajaran IPA di SMP. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran SAINS*, *I*(1), 68-76. Retrieved from <https://jurnal.unej.ac.id/index.php/jpps/article/view/4667>
- Rosita, T., & Leonard. (2013). Meningkatkan Kerjasama Siswa melalui Pembelajaran Kooperatif Tipe Think Pair Share. *Jurnal Formatif*, *III*(1), 1-10. Retrieved from <https://journal.lppmunindra.ac.id/index.php/Formatif/article/view/108>
- Siki, F. (2019). Problematik Strategi Pembelajaran Bahasa Indonesia. *Jubindo: Jurnal Ilmu Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, *IV*(2), 71 – 76.
- Suardi. (2015). *Belajar dan Pembelajaran*. Yogyakarta: Deepublish.
- Wahyuni. (2014). Perbedaan Peningkatan Kemampuan Pemecahan Masalah dan Komunikasi Matematis antara Siswa Kelas Heterogen Gender dengan Kelas Homogen Gender melalui Model Pembelajaran berbasis Masalah di MTS Kota Langsa. *Pendidikan Matematika PARADIKMA*, *VII*(1), 75-86. Retrieved from <http://portalgaruda.fti.unissula.ac.id/index.php?ref=browse&mod=viewarticle&article=281876>
- Zuldafrial. (2014). Pagaruh Heterogenitas Terhadap Hasil Belajar Program Studi Pendidikan Sejarah STKIP PGRI Pontianak . *Jurnal Edukasi*, *XII*(2), 268 – 281. Retrieved from <https://journal.ikipgriptk.ac.id/index.php/edukasi/article/download/162/160>



BAB 4

Bagaimana Mendorong Kreativitas Guru terhadap Siswa Autis: Tantangan Pembelajaran Abad 21

Astri Widyaruli Anggraeni

A. Pendahuluan

Perubahan sosial, ekonomi, dan teknologi di dunia saat ini memberikan implikasi serius pada tipe guru yang harus ditemukan di ruang kelas pada abad ke-21 ini. Sekolah sebagai mikrokosmos masyarakat harus berubah. Oleh karena itu, penting untuk memiliki kualitas guru yang mampu mengabdikan di abad 21 agar pendidikan tetap relevan dan mengikuti perubahan di dunia luar. Pendidikan guru melibatkan pelatihan guru. Pendidikan guru adalah mengenai program yang berkaitan dengan kecakapan dan kompetensi guru yang memungkinkan dan memberdayakan guru untuk memenuhi persyaratan profesi dan menghadapi tantangan yang ada (Fieman-Nemser, 2001). Menyadur pendapat Nakpodia dan Urien (2011:350) mengenai pendidikan guru yakni

Teaching involves the use of wide body of knowledge about the subject being taught. Teachers at all levels of the educational system are very important in the overall development of any nation. Teachers' education is the process which nurtures prospective teachers and updates qualified teachers' knowledge and skills in the form of continuous professional development.

(Terjemahan: Pengajaran melibatkan penggunaan pengetahuan yang luas tentang mata pelajaran yang diajarkan. Guru di semua tingkat sistem pendidikan sangat penting dalam pembangunan bangsa secara keseluruhan. Pendidikan guru adalah proses yang membina calon guru dan memperbaharui pengetahuan dan keterampilan guru yang berkualitas dalam bentuk pengembangan profesional berkelanjutan)

Hal di atas menunjukkan bahwa guru zaman modern harus siap menghadapi tantangan dalam perubahan lingkungan di abad ke-21. Guru harus dilengkapi dengan pengetahuan, sikap, perilaku, dan keterampilan yang mereka

butuhkan untuk melakukan tugas secara efektif di kelas. Penting dalam pendidikan abad ke-21 bahwa pendidik perlu merangkul teknologi dan memanfaatkannya dalam belajar dan mengajar. Dalam menghormati siswa sebagai peserta kelas, guru harus mengetahui bahwa setiap siswa adalah "unik, secara inheren kreatif, dengan kebutuhan individu dan kemampuan" (Mohmoudi et. Al, 2012:184). Hal inilah juga yang harus diterapkan dalam kelas autis yang penuh dengan keanekaragaman kemampuan, pengetahuan, sifat, dan potensi. Oleh karena itu, guru abad 21 harus dapat menoleransi, menghormati, dan menghargai keragaman siswa autis dan membantu mereka mewujudkan potensi mereka secara penuh.

Pembelajaran di kelas autis cenderung penuh dengan perasaan, keraguan, maupun rasa ketergantungan yang tinggi. Sekolah tradisional membawa suatu kebutuhan seolah-olah harus taat terhadap standar pendidikan yang membuat responsif serta ekspektasi beragam dalam ruang kelas. Keterampilan tertentu yang mudah diukur digunakan untuk mengevaluasi keberhasilan atau kegagalan dari sebuah kurikulum. Berbicara mengenai apa yang harus diajarkan guru? Kapan waktu disajikan? Bagaimana evaluasi dilakukan? Itu adalah pertanyaan-pertanyaan kurikulum yang perlu diinstruksikan untuk guru anak autis. Asumsi yang ada bahwa semua anak autis di kelas akan tanggap terhadap materi yang diberikan pada waktu yang sama, namun dengan cara yang berbeda. Adanya ketidaktahuan dalam berbagai asumsi yang terbentuk tentang apa yang dibutuhkan oleh mereka serta perbedaan mereka dalam berpikir dan belajar. Hal ini akan menarik jika kita dapat memahami bahwa kemampuan abstrak anak berkembang secara bertahap dan cara yang paling baik adalah melalui bentuk eksperimen. Siswa autis adalah ilmuwan yang terbaik dengan segala kelebihan dalam proses berpikirnya untuk mengamati dan menerima dengan riang kesalahan dalam percobaannya.

Guru yang mengajar siswa autis harus dapat berpikir kreatif dalam memenuhi kebutuhan siswa autisnya. Ruang kelas yang rapi dan tertib tidak bisa menjadi prioritas utama dalam pembelajaran untuk siswa autis. Kegiatan "bermain-

main” dengan suasana hangat dan mendukung mereka dalam melakukan eksperimen mungkin saja dapat merangsang proses kreatif serta pengamatan yang meningkat, tentu saja sesuai dengan kemampuan masing-masing siswa autis. Dibangun melalui kegembiraan, sebuah pengalaman tersebut merupakan bentuk yang memberikan rasa aman dan emosional yang lebih baik untuk mereka. Hasilnya mungkin nyata atau tidak nyata, pembelajaran mungkin dapat diukur atau tidak dapat diukur, tetapi proses yang dilalui dirasakan memuaskan untuk mereka. Perasaan puas dapat disediakan melalui waktu yang cukup untuk memberikan stimulus, mengembangkan, menginternalisasi, bahkan menyusun ulang.

‘Manajemen kelas’ seperti sebuah eufemisme dalam kelas yang mempersempit ruang kreativitas. Tanpa disadari guru membatasi peluang siswa untuk memiliki peluang menjadi kreatif, guru memetakan berdasarkan hal yang terduga maupun tidak terduga yang terjadi dalam kelas. Kebutuhan akan produk di akhir pembelajaran terkadang hanya diukur berdasarkan hasilnya. Dalam interaksi kelas pada tanya jawab misalnya terkadang jawaban yang benar sering kali menggagalkan temuan baru. Padahal jawaban salah yang tidak sesuai dengan prosedur dapat memperlihatkan jawaban yang mengandung kreativitas, terutama pada siswa autis. Jika guru lebih menekankan pada proses daripada produk, maka akan lebih banyak peluang terjadinya kreativitas di kelas pembelajaran autis. Kreativitas harus diakui, diperkuat, dipelihara, dan dihargai. Relevansi pertanyaan ‘dapatkah guru mengajarkan siswa autis untuk belajar?’ menjadi fokus oleh teori terkini yang kita maksudkan dengan pedagogi yang efektif dan praktik inklusif dalam pendidikan. Khususnya dalam memprioritaskan penilaian secara profesional yang peka konteks oleh guru di kelas dan pentingnya ‘kebijaksanaan praktis’ guru dalam mendukung pembelajaran siswa (Corke dan Carr, 2014).

Tulisan ini akan mengaji mengenai kreativitas guru yang dapat dibangun melalui beberapa upaya, seperti adanya teman sebaya yang dapat memengaruhi perilaku sosial siswa autis, membangun keinginan dalam membaca buku fiksi sehingga

nantinya akan didapatkan respon dan pemahaman siswa, dan memberikan pertanyaan kepada siswa sebagai stimulus berpikir. Tiga tema besar ini akan disajikan secara sederhana dengan disertai data pendukung dan temuan penelitian terdahulu untuk memperkuat opini dan temuan data.

B. Metode

Tulisan ini merupakan penelitian studi kasus, yakni dengan mengamati perilaku berbahasa yang dilakukan siswa autis dalam pembelajaran. Data merupakan tuturan guru dan siswa autis yang mengandung tiga tema besar, yakni mengenai peran teman sebaya, respon terhadap bacaan sastra fiksi, dan respon terhadap pertanyaan guru. Wawancara dilakukan kepada guru kelas untuk mendapatkan data tambahan terutama mengenai kepribadian siswa autis, jenis keautisan, dan karakteristik autis. Sumber data adalah 2 siswa autis yang berada di kelas akademik dan berada di SLB Lab. Autis Universitas Negeri Malang. Pengumpulan data dilakukan dengan teknik simak, rekam dan catat. Studi pustaka juga dilakukan dalam tulisan ini, yakni dengan mengumpulkan berbagai referensi terutama dari jurnal-jurnal terindeks agar dapat diuji keabsahannya.

C. Pembahasan

Dapatkah guru mengajar siswa autis agar dapat belajar? Pendidikan pada siswa autis telah banyak menarik perhatian dalam hal intervensi pendidikan, kebijakan dan penelitian lainnya (Bond et al 2016; Pellicano, Bolte, dan Stahmer, 2018). Pendidikan autisme didominasi oleh pendekatan rasionalis yang mengkonseptualisasikan pengajaran pra paket dan pembelajaran sebagai transmisi langsung dari pengetahuan yang sudah ada sebelumnya (Guldborg, 2017). Lepas dari itu semua, guru harus dapat mempertahankan hubungan baik antara dia dan siswanya. Robertson, Chamberlain, dan Kasari (2003) menemukan bahwa semakin banyak hubungan negatif yang dimiliki guru dengan siswa, semakin kurang berterimanya secara sosial oleh para siswa. Sebuah cara untuk meminimalkan hasil sosial

negatif ini mungkin dengan memastikan guru mendapatkan pelatihan yang tepat untuk berhasil menggabungkan siswa autis dalam ruang kelas (McGregor dan Campbell, 2001; Rose, 2001; Simpson, de Boer-Ott dan Smith-Myles, 2003). Hal ini sangat penting karena sikap positif dikutip sebagai prasyarat penting kedua untuk keberhasilan siswa autis (McGregor dan Campbell, 2001). Berikut akan dideskripsikan secara sederhana dengan menampilkan pandangan dan diperkuat dengan temuan penelitian terdahulu mengenai tiga tema besar yang dapat dilakukan guru untuk mendorong kreativitas dalam ruang kelas melalui berbagai sudut pandang.

Tema 1: Memengaruhi perilaku autis melalui peran teman sebaya

Inklusi dikonseptualisasikan sebagai tempat dalam kapasitas guru untuk mengenali bahkan menanggapi secara efektif perbedaan antara siswa, beradaptasi dalam praktik sehari-hari dengan cara menunjukkan rasa menghargai atas keragaman siswa. Guru dianggap kurang lebih telah mampu melakukan ini dengan siswa di ruang kelas yang berpotensi mengalami hubungan belajar yang sangat berbeda, meskipun dalam hal ini selalu dengan kemungkinan perkembangan dan perubahan individu. Dalam konteks sekolah, teman sebaya termasuk teman sekolah dan teman sekelas dari siswa (Müller dan Zurbriggen, 2016). Teman sebaya memiliki dampak yang kuat pada perkembangan sosial, penguatan sosial, dan adaptasi norma (Brown et al, 2008). Wawasan pada subbab ini dapat memberikan perspektif tentang konteks teman sebaya mana yang nantinya akan memberikan manfaat paling banyak bagi siswa autis lainnya, terutama dalam hal perkembangan sosial mereka. Dari pernyataan ini, kita akan mendapatkan informasi untuk mendorong interaksi teman sebaya yang positif dengan mengamati pengaruhnya pada perilaku autis yang kita amati. Siswa autis mengalami kesulitan khusus dalam hubungan teman sebaya mereka. Keinginan untuk hubungan sosial terjadi secara umum pada siswa autis dengan menghadapi tantangan besar dalam membangun dan mempertahankannya (Cresswell, Hinch, dan Cage, 2019). Dalam hal inklusi sosial, bukti menunjukkan bahwa siswa autis

cenderung kurang diterima oleh rekan-rekan mereka dan memiliki lebih sedikit persahabatan timbal balik dan interaksi (Petry, 2018). Namun pada data yang ditemukan, siswa autisme telah dapat menyampaikan perasaannya mengenai teman sebayanya. Dapat diasumsikan siswa David (12 tahun) memiliki hubungan sosial yang baik dengan teman sebayanya. Berikut cuplikan percakapan yang terjadi di ruang kelas ketika guru mengajukan pertanyaan kepada siswa David (bukan nama sebenarnya)

- G1 : "Ditanya Bu Vv kok nggak jawab? Mas Dv kenapa kok mau di sini?"
Dv : "Suka"
G1 : "Loh, kamu tuh loh di sini suka apa?"
Dv : (terdiam)
G1 : "Suka guru atau temannya?"
Dv : "Teman"
G2 : "Suka teman? siapa temannya?"
Dv : "Ri, Bl..."
G1 : "Itu kan yang di kelas. Teman yang di luar?"
Dv : "Dan semuanya" (menjawab dengan senang)
(1/G1T1/DT142/Dv)

Konteks pada percakapan tersebut terjadi ketika ada teman siswa David di kelas yang sama akan pindah ke sekolah inklusi lainnya. Guru menanyakan kepada siswa David mengenai keinginan siswa untuk ikut temannya yang pindah tersebut. Siswa David menjawab bahwa dia suka tetap berada di sekolah sekarang ini karena dia menyukai teman-teman yang ada di sini. Dia menyebut nama Rian (bukan nama sebenarnya), Bibi (bukan nama sebenarnya), dan semua teman lainnya yang berada di luar kelas ini. Jawaban siswa ini mengindikasikan bahwa dia memiliki hubungan yang baik dengan teman sebayanya. Berdasarkan wawancara yang dilakukan kepada guru, diketahui bahwa siswa David memiliki pribadi dan komunikasi yang baik kepada temannya.

"Dia anak yang *care* sekali kepada teman-temannya. Dia juga selalu bermain bersama teman lainnya, anak-anak SMP

ketika istirahat. Anak ini komunikasinya dan kemampuan akademik dan sosialnya sangat baik dibandingkan siswa lainnya di kelas” (Wawancara dengan Guru VV)

Siswa autis sangat berbeda satu sama lain dalam hal frekuensi pengaruh teman sebaya. Hal ini sesuai dengan penelitian yang menunjukkan bahwa kerentanan pengaruh teman sebaya juga bervariasi dalam perkembangan secara tipikal, tergantung pada karakteristik individu dan domain perilaku yang dipertimbangkan (Brechwald dan Prinstein, 2011). Menariknya, faktor yang sering ditemukan terkait dengan kerentanan dalam perkembangan tipikal, seperti misalnya usia dan tingkat kompetensi umum (Steinberg dan Monahan, 2017) tidak secara signifikan terkait dengan pengaruh teman sebaya pada penelitian ini. Ini menunjukkan bahwa karakteristik siswa autis misalnya faktor seperti impulsif atau fitur situasional (Müller, Hofmann, dan Arm 2016) mungkin saja menjadi faktor yang lebih menentukan dari pengaruh teman sebaya pada perilaku autis.

Tema ini menunjukkan bahwa pengaruh teman sebaya dapat memberikan perspektif untuk mendukung siswa autis mengenai perkembangan sosial mereka. Guru dapat secara implisit mempertimbangkan komposisi konteks teman sebaya khususnya di sekolah karena siswa menghabiskan banyak waktu bersama teman sebayanya. Guru juga dapat berusaha secara aktif mendukung proses pengaruh teman sebaya untuk mempromosikan inklusi sosialnya. Interaksi ini mencakup adaptasi, peniruan, dan penguatan sosial antara pasangan (Kennedy, 2019). Guru juga dapat menggunakan petunjuk untuk membantu siswa mengenali isyarat komunikatif teman sebaya mereka dan mencoba membangun peluang untuk melakukan interaksi secara timbal balik atau terstruktur untuk menanggapi teman sebayanya (Camargo et al, 2014).

Tema 2: Memberikan Kesenangan terhadap Bacaan Fiksi untuk Empati dan Respon Emosional

Subab pembahasan ini menjadi sangat menarik ketika guru yang mengajarkan siswa autis harus dapat memberikan kesenangan dan membangkitkan minat dalam membaca fiksi,

daripada buku faktual. Ini akan menjadi tantangan tersendiri bagi guru untuk mengajari siswa autis membaca fiksi.

Anak-anak dengan autis biasanya lebih menyukai teks ekspositori, seperti teks sains. Ini mungkin karena mereka menemukan teks naratif yang sangat menantang karena tuntutan penalarannya yang lebih abstrak (dan sosial) (RANDI, Newman, dan Grigorenko, 2010:895)

Semua siswa autis berbeda dan akan mengalami autis mereka secara berbeda. Apa tantangan yang mungkin didapatkan siswa autis dalam pengalaman sastranya? Bagaimana guru dapat membantu dan memberikan kesenangan di awal terhadap bacaan fiksi? Penelitian yang pernah dilakukan mengenai efek autisme pada pemahaman fiksi (misalnya Whalon, 2108; Mclnyre, 2017; Dore et al, 2018). Jika kita menghubungkan antara membaca fiksi dan Theory of Mind (ToM) yang telah diusulkan sebagai elemen dalam autisme selama bertahun-tahun (sebut saja teori Baron-Cohen, 1997; Charman dan Baron-Cohen, 1995; Frith 2003). Akan disajikan deskripsi sederhana yang dilakukan Alya (bukan nama sebenarnya), usia 12 tahun, seorang siswa autis tingkat sedang ketika kami memberikan buku cerita Bella dan Balon Merah dan meminta untuk membacanya. Waktu tunggu kami agar siswa dapat menyelesaikan membaca buku ini sangat lama, namun hal tersebut bukan menjadi kendala besar ketika nantinya kami akan mengetahui bagaimana respon Alya setelah membaca buku tersebut. Buku ini menceritakan mengenai Bella yang ketika ulang tahunnya kehilangan beberapa balonnya yang diberikan badut kepadanya. Dia mencari balon tersebut. Selama perjalanan dia bertemu dengan keluarga beruang yang juga sangat senang dengan balon tersebut.



Gambar 1. Buku cerita Bella dan Balon Merah
(Sumber : <https://negerinower.com/2016/06/08/bella-dan-balon-merah/>)

Alya menuturkan kata 'balon', 'merah', 'badut', dan 'beruang' ketika selesai membaca buku fiksi berjudul Bella dan Balon Merah. "Badut baik" dan "aku suka beruang" menjadi tuturan pendapatnya setelah membaca buku fiksi tersebut. Siswa merasa kesulitan dalam membuat simpulan akan apa yang dibacanya. Sejalan dengan pendapat bahwa pembuatan simpulan dapat mempengaruhi pemahaman (Cartwright, 2015) dan persepsi emosi dan motivasi karakter dapat mengubah pembacaan teks oleh autis (Dore at al, 2018) yang berdampak pada keterampilan siswa dalam mengingat dan menceritakan kembali peristiwa dalam teks. Alya mengidentifikasi bagaimana empati dan respon sosialnya memainkan peran besar. Bagi Alya, empati dengan karakter dalam buku cerita Bella dan Balon Merah menghasilkan layaknya membayangkan diri dalam situasi yang sama dengan narasi teks. Ketika Alya mengatakan bahwa 'Badut baik' dan 'Aku suka Beruang', dia telah menemukan bahwa membaca adalah pengalaman yang sangat emosional. Dia menjelaskan bagaimana ini berarti membaca fiksi dapat saja sangat menyenangkan. Dalam buku ini, Alya menuturkan 'badut baik' dapat diasumsikan bahwa dia sangat senang karena badut memberikannya balon. Kalimat 'Aku suka beruang' dapat dianggap bahwa Alya senang ketika keluarga beruang juga suka balon itu. Dia merasa seperti berada pada situasi Bella

yang bingung akan merelakan balon itu untuk keluarga beruang atau dia akan mengambil balonnya kembali.

Cupchik (2002) berpendapat bahwa adanya penyajian simbolis peristiwa dalam fiksi memungkinkan elemen kontrol bagi pembaca atau dengan kata lain pembaca dapat membayangkan apa yang terjadi selama tindakan membaca. Alya menceritakan bagaimana ketika dia merasakan senang saat badut memberikannya banyak balon, sehingga muncul kalimat 'Badut baik'. Menariknya, selain menghadirkan tantangan khusus bagi siswa autis, mungkin saja bacaan fiksi menghadirkan dunia di mana empati sosial dapat dilatih terutama ketika dunia fiksi tidak didasarkan pada dunia nyata. Guru yang mengajarkan siswa autis dalam mencintai sastra dapat lebih meningkatkan kepekaannya terhadap penggunaan kata-katanya sendiri, serta harus dapat membuatnya lebih sadar akan kebutuhan siswa autisnya di ruang kelas. Bacaan sastra dapat menjadi asupan manis untuk memenuhi kebutuhan siswa autis, namun ada pertanyaan besar untuk guru dalam memikirkan kreativitasnya dalam memberikan arahan. Jika siswa autis menggunakan narasi untuk melatih pemahaman dan interaksi sosial, bagaimana guru dapat mendukung siswa autis ketika karakter dalam teks bertindak dengan menunjukkan kekerasan, inkonsistensi, bahkan tidak berperasaan terhadap satu sama lainnya?.

Tema 3: Mengajukan Pertanyaan sebagai Stimulus Berpikir

Ada banyak cara menempatkan kreativitas dalam pendidikan atau pembelajaran di ruang kelas. Ketika kita mengajukan pertanyaan 'bagaimana jika?', Craft (2000) menyampaikan bahwa *Possibility Thinking* (PT) dianggap sebagai 'mesin kreativitas'. Dari bertanya 'Apa ini?' dan 'Apa fungsinya?' menjadi 'Apa yang dapat saya lakukan dengan ini?', khususnya dalam mengidentifikasi, mengasah, dan memecahkan masalah (Jeffrey dan Craft, 2004). Cochran-Smith (2000) mendasarkan pertanyaan pada tiga bagian mendasar, yakni pertanyaan pengetahuan, pertanyaan pembelajaran, dan pertanyaan hasil.

Pertanyaan Pengetahuan

Konsep sederhananya adalah ketika guru tahu lebih banyak, mereka dapat mengajar lebih baik atau sering disebut 'basis pengetahuan'. Guru memperoleh pengetahuan ini melalui berbagai lokakarya, kursus, dan pengalaman pengembangan profesional lainnya. Guru dapat menganggap sekolah dan ruang kelas mereka sebagai situs untuk menyelidiki sistematis tetapi juga menganggap pengetahuan yang dihasilkan oleh orang lain sebagai bahan generatif untuk diinterogasi dan dianalisis. Pandangan di bagian ini adalah pusat cara komunitas pendidikan sedang membangun pertanyaan pengetahuan dan membentuk masa depan pendidikan guru.

Pertanyaan Pembelajaran

Model baru pembelajaran guru menonjolkan pertanyaan praktisi tentang masalah praktik, berkolaborasi dengan yang lain profesional, dan konsep pembelajaran dari waktu ke waktu untuk pengembangan profesional. Ketika perbedaan dalam cara pendidik membingkai pertanyaan pengetahuan adalah pendidikan guru dan pengembangan profesional berkelanjutan mungkin terlihat serupa di permukaan, tetapi cukup mencolok dalam hal kontras yang mendasarinya. Misalnya ada proyek pendidikan guru dan pengembangan profesional di mana tujuannya adalah untuk mengetahui praktik terbaik yang digerakkan oleh penelitian yang melampaui perbedaan dalam lokal konteks dan karenanya membutuhkan terjemahan atau interpretasi minimal di kelas. Menariknya, guru terhubung dengan pekerjaan siswa di ruang kelas dan tertanam dalam kehidupan sehari-hari, seperti mengajar, kolaborasi profesional dengan teman sebaya dan fasilitator dari waktu ke waktu. Hal ini menampilkan istilah seperti penyelidikan, sekolah pengembangan profesional, pembelajaran berkelanjutan, penelitian tindakan, dan refleksi.

Pertanyaan Hasil

Topik terpanas memasuki abad baru adalah bagaimana mengukur dan menunjukkan hasil pendidikan guru. Hasil

pendidikan guru dibingkai sebagai penyelarasan dari waktu ke waktu dengan standar kurikulum saat ini dan dengan tujuan disiplin untuk pembelajaran siswa tentang bentuk penalaran yang kompleks, pemecahan masalah, dan komunikasi. Pertanyaan hasil dibingkai dalam hal bagaimana guru membangun pengetahuan lokal, bagaimana mereka membuat alasan pedagogis dan pengambilan keputusan, terbuka untuk kritik, dan bagaimana mereka membangun dan bergulat dengan berbagai perspektif, serta bagaimana mereka menganggap pekerjaan mereka sendiri dan orang lain sebagai generatif dan bekerja secara kolaboratif dalam komunitas profesional.

Struktur 'dialog triadik' terdiri dari tiga gerakan, yakni inisiasi-respon-evaluasi. Guru mengajukan pertanyaan tertutup dengan mencari informasi. Siswa menjawab pertanyaan tersebut. Dia kemudian memuji jawaban yang benar atau mengoreksi jika jawaban salah. Dialog triadik yang merupakan ciri khas pengajaran tradisional sering dianggap memiliki efek terbatas pada pemikiran siswa karena tanggapannya singkat, sehingga meminimalkan peran mereka dalam membangun makna. Guru dapat meregangkan ekstensi pengetahuan siswa melalui dialog atau percakapan pendukung, misalnya ketika guru mengajukan pertanyaan yang merangsang pemikiran produktif berdasarkan evaluasi mereka terhadap tanggapan siswa sebelumnya. Dalam wacana otoritatif, guru menyampaikan informasi sering melibatkan pertanyaan instruksional, pertanyaan faktual, atau ulasan. Namun, wacana dialogis mendorong tantangan dan debat, seringkali didasarkan pada pertanyaan terbuka.

G1: (G1 menuju Dv dan memeriksa pekerjaannya)"Dua poin lagi ya? Eh, tiga poin. Coba ini sekarang ada PkN ini sekarang ya? Menurut Mas Dv, mengapa setelah bermain peralatan harus dikembalikan?"

Dv: "Peralatan?"

G1: "Setelah Dv bermain, kayak apa namanya.. mas Dv mainan bola, mas Dv mainan balok, setelah dipasang kemudian baloknya dirapikan, di tata rapi,

dikembalikan. Kenapa? Setelah bermain peralatannya dirapikan. Kenapa ?”

Dv: (berpikir)

G1: “Kenapa? Setelah bermain mainan harus dirapikan, dikembalikan ke tempatnya biar?”

Dv: “Biar aman”

(1/G1T3/DT114/Dv)

Pembelajaran abad 21 berpusat pada siswa menimbulkan perspektif baru mengenai keterampilan bertanya yang harus dimiliki guru. Dari percakapan di atas terlihat guru menggunakan penegas kata tanya *mengapa*. Penegas kata tanya ini mengharapkan siswa dapat menyampaikan pendapatnya mengenai alasan peralatan mainan harus dikembalikan jika selesai bermain. Siswa masih terlihat kesusahan memahami konsep dari ‘peralatan’, sehingga dia menanyakan hal tersebut. Guru dengan sangat baik menyampaikan pertanyaan lagi dengan menambahkan deskripsi secara jelas menggunakan acuan tertentu seperti ‘bola’, ‘balok’, ‘dirapikan’, ‘di tata’, dan ‘dikembalikan’. Melihat siswa hanya terdiam dan berpikir, guru kembali mengajukan pertanyaan dengan pola yang berbeda, yakni dengan mendeskripsikan secara detail dan memberikan kata kunci pada pertanyaannya sehingga siswa mudah menjawabnya. Siswa dapat memberikan jawaban alasan peralatan mainan harus dibereskan dan dirapikan agar aman. Meskipun jawaban ini dirasakan tidak umum, misalnya dapat dengan jawaban ‘agar rapi’, namun guru menerima jawaban tersebut dengan baik. Dari cuplikan singkat ini, terlihat bahwa guru harus dapat terus memancing pertanyaan kepada siswa dengan pola yang beragam sebagai stimulus dalam berpikir.

Pembelajaran abad 21 secara sederhana juga dapat diterapkan bagi siswa autisme. Berawal dari model dan pendekatan sederhana, telah dapat membuat siswa autisme memiliki keterampilan berpikir kreatif, kritis dalam pemecahan masalah, berkomunikasi dengan baik, dan dapat berkolaborasi dengan teman sebaya, tentu saja sesuai dengan kemampuan masing-masing dari siswa autisme sendiri. Terlihat

betapa pentingnya seorang guru terus menerus dapat memberikan stimulus baik dari pengajuan pertanyaan, penggunaan teknologi sederhana, komunikasi yang berkelanjutan untuk dapat memancing kemampuan siswa autis. Keterampilan abad 21 ini telah terlihat menumbuhkan kerjasama dalam menyelesaikan masalah, sikap toleransi terhadap perbedaan pendapat, berpikir kreatif dan kritis dalam memecahkan masalah tentang mengaitkan sesuatu hal.

D. Kesimpulan

Temuan ini berimplikasi pada pengembangan pendidikan bahwa jelas guru menghadapi banyak tantangan dalam mendukung kebutuhan siswa autis. Pembelajaran abad 21 ini membuat guru harus dapat melakukan strategi agar kebutuhan siswa autis dapat terpenuhi. Tiga tema ini membantu penelitian lainnya untuk dapat memperkecil ranah sesuai tema yang telah disajikan dalam tulisan ini. Beberapa masalah seperti adanya kesulitan dengan komunikasi dan menghadapi kompleksitas sosial, serta kekuatan autis telah disorot dalam literatur yang lebih luas, namun masih belum menyentuh penelitian khusus faktor guru. Siswa autis berhak mendapatkan pendidikan yang baik dan manusiawi, sehingga guru harus dapat menjadi guru yang kreatif dan penuh kasih sayang dalam pembelajaran bersama siswa autis.

E. Referensi

- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of mind*. MIT Pres.
- Bond, C.; Symes, W.; Hebron, J.; Humphrey, N.; Morewood, G.; & Woods, K. (2016). "Educational Interventions for Children with ASD: A Systematic Literature Review 2008–2013." *School Psychology International* 37 (3), 303–320. doi:10.1177/0143034316639638.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). "Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes." *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 166–179. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x.

- Brown, B. B.; Bakken, J. P.; Ameringer, S. W & Mahon, S. D. (2008). "A Comprehensive Conceptualization of the Peer Influence Process in Adolescence." In *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*, edited by M. J. Prinstein & K. A. Dodge, 17–44. New York: Guilford Press.
- Cartwright, K. B. (2015). *Executive Skills and Reading Comprehension: A Guide for Educators*. London: Guilford Publications.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1995). "Understanding Photos, Models, and Beliefs: A Test of the Modularity Thesis of Theory of Mind." *Cognitive Development* 10 (2), 287–298. doi:10.1016/0885-2014(95)90013-6.
- Camargo, S. P. H.; Rispoli, M.; Ganz, J.; Hong, E. R.; Davis, H.; & Mason, R. (2014). "A Review of the Quality of Behaviorally-based Intervention Research to Improve Social Interaction Skills of Children with ASD in Inclusive Settings." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (9), 2096–2116. doi:10.1007/s10803-014-2060-7.
- Corke, S., & Carr, D. (2014). "Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching." *British Journal of Educational Studies*, 62 (2), 91–110.
- Cresswell, L.; Hinch, R.; & Cage, E. (2019). "The Experiences of Peer Relationships Amongst Autistic Adolescents: A Systematic Review of the Qualitative Evidence." *Research in Autism Spectrum Disorders*, 61, 45–60. doi:10.1016/j.rasd.2019.01.003.
- Cupchik, G. C. (2002). "The Evolution of Psychological Distance as an Aesthetic Concept." *Culture & Psychology*, 8 (2), 155–187. doi:10.1177/1354067X02008002437.
- Dore, R. A.; Amendum, S. J.; Golinkoff, R. M.; & Hirsh-Pasek, K. (2018). "Theory of Mind: A Hidden Factor in Reading Comprehension?" *Educational Psychology Review*, 30 (3), 1067–1089. doi:10.1007/s10648-018-9443-9.

- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. (2nd ed). New Jersey: Malden.
- Guldberg, K. (2017). "Evidence-based Practice in Autism Educational Research: Can We Bridge the Research and Practice Gap?". *Oxford Review of Education*, 43 (2), 149–161.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77–87.
- Kennedy, A. S. (2019). "Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms." In *Early Childhood Education*, edited by D. Farland-Smith. London: IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.80858.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5 (2), 189–208.
- Mohmoudi S.; Jafari, E.; & Nasrabadi, H.A. (2012). Holistic education: An approach for 21st century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Müller, C. M.; Hofmann, V.; & Arm, S. (2016). Susceptibility to Classmates' Influence on Delinquency During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence* 37 (9), 1221–1253. doi:10.1177/ 0272431616653475.
- Müller, C. M., & Zurbriggen, C.. (2016). "An Overview of Classroom Composition Research on Social-emotional Outcomes: Introduction to the Special Issue." *Journal of Cognitive Education and Psychology* 15 (2), 163–184. doi:10.1891/1945-8959.15.2.163.
- Nakpodia, E.D.; & Urien, J. (2011). Teacher education in Nigeria: Challenges to educational administrators in the 21st century. *The Social Sciences* 6(5), 350-356.

- Pellicano, L.; Bölte, S.; & Stahmer, A. (2018). "The Current Illusion of Educational Inclusion." *Autism*, 22 (4), 386–387. doi:10.1177/1362361318766166.
- Petry, K. (2018). "The Relationship between Class Attitudes Towards Peers with a Disability and Peer Acceptance, Friendships and Peer Interactions of Students with a Disability in Regular Secondary Schools." *European Journal of Special Needs Education* 33 (2), 254–268. doi:10.1080/08856257.2018.1424782.
- Robertson, K.; Chamberlain, B.; & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 33 (2), 123–30.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*. 53 (2), 147–56.
- Simpson, R.L.; de Boer-Ott, S.R.; & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*. 23 (2), 116–33.



Menggagas Praksis Pendidikan Kristen Dalam Perspektif Pedagogi Scf: Refleksi Kritis Terhadap Pedagogi Neoliberal Ferdinant Alexander

A. Pendahuluan

Pedagogi *Share Christian Faith* (SCF) hadir dengan menawarkan identifikasi tujuan Pendidikan Kristen pada Kerajaan Allah, Iman Kristen dan kebebasan manusia (Groome, 2010). Mengingat keyakinan teologis ini, maka proses pendidikan pada Pedagogi SCF bebas dari segala bentuk paksaan (indoktrinasi dan manipulasi), sebaliknya mempromosikan emansipasi manusia. Peserta didik adalah subjek-subjek bukan objek-objek yang berhak diperlakukan dengan hormat dan mulia sebagai individu dan memiliki kemampuan merespon panggilan mereka sendiri (Groome, 2010). Selanjutnya, iman dan Kehidupan diintegrasikan secara dialektika melalui kegiatan refleksi kritis-praktis (Groome, 2006), yang implementasinya dilakukan secara nyata melalui *Share Christian Praxis* atau *life to faith to life* (Groome, 2011). Harjanto (2016) mengakuinya sebagai keseimbangan integral antara teori dan praxis, dan antara kisah atau visi Kristen dengan kisah atau visi peserta didik. Integrasi iman dan kehidupan mengandung makna integrasi pada kepala, hati dan tangan (Groome, 2006). Astley menyebutnya sebagai keputusan kognitif, afektif dan behavioral (Astley & Bowman, 2012; Groome, 2018).

Berbeda dengan Pedagogi SCF, mengutip Giroux, Wattimena (2018) menyatakan bahwa pedagogi neoliberalisme telah membunuh pendidikan dengan menjadikan peserta didik kehilangan jati dirinya. Peserta didik dilihat sebagai komoditi. Pembelajaran ditentukan dalam kendali penguasa. Prosedur belajar dengan hafalan mutlak dilakukan, disamping pelaksanaan tes-tes standar yang bersifat *top-down* terus dilakukan menjadi penentu seluruh

proses dan kinerja pendidikan (Shahsavari-googhari, 2017). Ketidakmampuan menjalankan proses ini akan dianggap sebagai kebodohan yang membutuhkan penanganan berupa prosedur terapi khusus (Wattimena, 2018). Pola ini justru membunuh budaya berpikir mandiri dan kritis, sistematis serta menciptakan amnesia sosial (Giroux, 2014). Dami (2019) menyebut pedagogi neoliberal menghapus demokrasi, menekankan kompetisi, privatisasi, dehumanisasi, kepatuhan mutlak, penurunan kualitas pendidikan, dan komersialisasi pendidikan.

Dalam konteks Pendidikan Kristen di Indonesia gejala komersialisasi pendidikan sebenarnya tidak terlalu terlihat pada lembaga-lembaga pendidikan ternama, sebab biaya pendidikan yang tinggi digunakan kembali untuk membiayai program dan infrastruktur pendidikan. Hal ini tentu tidak mengancam idealisme pendidikan nasional, hanya saja perlu dipertimbangkan karena menimbulkan diskriminasi. Dalam hal ini, pintu pendidikan bermutu hanya dapat dinikmati oleh mereka dengan ekonomi mapan, sedangkan yang tidak harus puas dengan pendidikan bermutu rendah. Akibatnya lembaga pendidikan Kristen dengan kualitas baik akan semakin maju dengan dukungan dana dari hasil biaya yang tinggi, sebaliknya lembaga pendidikan Kristen dengan kualitas rendah akan semakin tergerus (Oktavianto, 2006). Sebenarnya pemenuhan kebutuhan pendidikan bermutu dengan biaya tinggi bukanlah sebuah pemaksaan, tetapi kaum marjinal terpaksa untuk tidak dapat menikmatinya. Sejatinya, pendidikan yang memerdekakan, tanpa diskriminasi dan tidak membedakan bukanlah gagasan barat, melainkan sangat mengindonesia sebagaimana terlihat melalui kritik Ki Hajar Dewantara terhadap sistem pendidikan kolonial, "Bukan pendidikan, bila tidak membebaskan" (Tanasyah, 2021).

Persoalan-persoalan spesifik justru terlihat pada pembelajaran Pendidikan Agama Kristen (PAK). Guru-guru PAK hanya melaksanakan tugas mengajar tanpa bimbingan untuk mengamalkannya (Samosir, 2019). Praktek pembelajaran konvensional dengan mengandalkan paparan ceramah secara teoritis serta pemberian tugas dan tes akhir

yang selalu berulang tidak terhindarkan dan menjadi bagian yang integral dalam prosesnya (Yulianingsih & Lumban Gaol, 2019). Perpaduan antara pengetahuan awal peserta didik dengan pengetahuan baru yang timbul dari pembelajaran belum secara penuh dieksplorasi guru. Kehadiran dan keterlibatan aktif peserta didik sebagai individu dengan identitasnya sendiri diabaikan. Demikian pula sinergitas antara kemampuan kognitif dengan keterampilan, nilai, sikap dan seluruh aspek kepribadian yang sepadan dengan tujuan yang ingin dicapai belum terlihat maksimal (Intarti, 2016). Akibatnya proses pembelajaran hanya akan menampilkan kompetisi intelektual melalui kemampuan menghafal yang cenderung menghambat kebebasan dan kreativitas peserta didik. Pembelajaran PAK hanya merupakan proses indoktrinasi (Sianipar, 2017). Pendekatan yang oleh Sairwona (2017) diyakini akan mendorong dan membentuk sikap dogmatis-eksklusif, yang berdampak pada terbentuknya iman Kristen sebagai komoditas “asing” bagi kehidupan masyarakat majemuk.

Atas dasar ini, kehadiran Pedagogi SCF dapat menjadi harapan dengan menyediakan paradigma baru untuk menentang tersebarnya praktek pedagogi neoliberal dalam pendidikan Kristen di Indonesia. Hal ini patut dilakukan sebab studi terhadap implementasi Pedagogi SCF dalam kaitannya dengan teori dan praktek Pendidikan Kristen pada dasarnya belum dilakukan. Kajian sebelumnya tentang Pedagogi SCF baru dilakukan sebatas pada penekanan definisi pendidikan sebagai aktivitas politik yang digunakan sebagai model pendidikan politik bagi warga gereja (Hutabarat, 2018). Kajian Nuhamara (2018) menggunakan “*Conation*” dalam upaya menemukan hubungan antara Pendidikan Agama Kristen dan Pendidikan Karakter. Dibandingkan dengan dua penelitian di atas, studi tentang Groome yang lebih lengkap sebenarnya telah dilakukan (Harjanto, 2016) ketika mengkritisi *Share Christian Praxis* yang digunakan oleh Groome, dan juga studi yang dilakukan Sianipar tentang penerapan pendekatan SCF pada kegiatan PAK di gereja (Sianipar, 2019). Meskipun penelitian terakhir ini telah menyentuh aspek implementasi,

namun hal tersebut belum dilakukan pada Pendidikan Kristen, baik teori maupun prakteknya. Sebaliknya hasil penelitian tersebut membuka ruang bagi terlaksananya kajian ini.

Dilandasi kesadaran bahwa tidak ada teori, termasuk pendekatan praksis Kristen yang sempurna, keunggulan pedagogi SCF dapat berkontribusi dalam melawan ideologi dan praktek pedagogi neoliberal sekaligus meletakkan paradigma baru bagi praksis Pendidikan Kristen yang cocok dan kontekstual. Berdasarkan inilah, tujuan studi ini adalah untuk mengkaji atribut-atribut SCF yang membangun Pendidikan Kristen di Indonesia dalam enam dimensi, yaitu: tujuan pendidikan, konten pendidikan, target (*outcome*) pendidikan, metode pendidikan, karakteristik dan kompetensi guru, serta karakteristik peserta didik. Enam dimensi ini melengkapi ide Dami (2019) dalam kajiannya tentang pedagogi Shalom.

B. Metode Kajian

Kajian ini dilakukan dengan metode kualitatif dengan pendekatan dialektika dalam konstruksi praksis Groome (Alexander et al., 2021). Tahapan kajian mengikuti urutan momen dialektika, yaitu: Pertama, pembentukan ide. Pada tahap ini, gagasan utama pedagogi SCF dan pedagogi neoliberal dirumuskan melalui kajian literatur. Rumusan tersebut merujuk pada komponen-komponen pendidikan yaitu tujuan pendidikan, isi pendidikan, sasaran pendidikan, metode pendidikan, kompetensi dan karakteristik guru, serta karakteristik peserta didik (tabel 1). Kajian terhadap pedagogi SCF didasarkan pada tulisan Groome yang memunculkan istilah *Share Christian Faith* (Groome, 2006, 2010, 2011, 2018), sedangkan kajian pedagogi neoliberal didasarkan pada literatur Giroux (2011, 2014) dan Shamsavari-googhari (2017)

Kedua, tahap komparasi. Pada tahap ini kedua jenis pedagogi tersebut dibandingkan dengan mendasarkan pada gagasan utama yang telah terbentuk. Proses ini dimaksudkan untuk mendialogkan tiap gagasan pedagogi guna menemukan perbedaan di antara keduanya melalui tindakan reflektif kritis. Untuk memudahkan proses komperasi, dirumuskan ide-ide tersebut secara komprehensif di dalam tabel perbandingan.

Ketiga, tahap sintesis. Berdasarkan hasil perbandingan tersebut, dibangun kerangka konseptual untuk mengkritisi pedagogi neoliberal. Pada akhirnya, akan didemonstrasikan perlunya argumentatif implementasi ide-ide fundamental Pedagogi SCF dalam konteks Pendidikan Kristen di Indonesia untuk mewujudkan pendidikan yang membebaskan.

C. Pembahasan

Pedagogi *Share Christian Faith*: Kritik terhadap Pedagogi Neoliberal

Tujuan Pendidikan

Ide utama Pedagogi SCF termuat pada tema-tema tujuan pendidikannya yang linear, yaitu: pendidikan bagi Kerajaan Allah, bagi iman, dan bagi kebebasan manusia. Kerajaan Allah adalah tujuan utama (*metapurpose*), sedangkan Iman dan kebebasan manusia menjadi tujuan yang harus segera tercapai (*immediate purpose*). Makna *metapurpose* merujuk pada kerajaan Allah sebagai sentral sekaligus menjadi tujuan akhir (muara) dari proses pedagogi. Dalam pedagogi SCF Kerajaan Allah tidak hanya dimaknai sebagai sesuatu yang “akan datang”, melainkan ada pada “masa kini”, terealisasi secara eksistensial ketika kehendak Allah dilakukan (Groome, 2010).

Kehadiran Kerajaan Allah diekspresikan melalui iman dalam realitas hidup yang membebaskan, yaitu kebebasan dari (*freedom from*) dosa dan kebebasan untuk (*freedom for*) bersekutu dan melayani orang lain. Pernyataan utama dari ide ini adalah iman yang hidup sebagai respon terhadap Kerajaan Allah memiliki konsekuensi pada kebebasan manusia. Relasi antara iman dan kebebasan manusia bersifat simbiotis (Groome, 2010). Iman sebagai realitas yang hidup harus diekspresikan dalam tiga kegiatan: 1) *faith as believing*, menunjuk pada tindakan kognitif (bersifat intelektual) (Dulles, 1977; Groome, 2010). Percaya dalam terang anugerah Allah harus menuntun pada pengertian terhadap yang dipercayai (Aquinas, 1947; Groome, 2010); 2) *faith as trusting* bersifat afektif. Dimensi iman yang bersifat afektif diekspresikan dalam kesetiaan, kasih dan kelekatan (Groome, 2010); dan 3) *faith as*

doing adalah respon terhadap Kerajaan Allah direpresentasikan melalui kasih Agape (mengasihi Allah dan sesama seperti diri sendiri). Respon terhadap panggilan Kerajaan adalah hidup bermitra satu dengan lainnya (Beaudoin, 2005). Hal ini dimungkinkan karena kebebasan yang dilakukan oleh Yesus Kristus adalah kebebasan sosial dan politik sebagaimana juga kebebasan spiritual dan psikologis (Charlesworth SJ, 2011).

Sebaliknya, kecenderungan pedagogi neoliberal menekankan pada fundamentalisme pasar dengan tujuan utama mengumpulkan keuntungan ekonomis, memikirkan keselamatan diri, bahkan dapat mengorbankan orang lain demi keselamatannya (Dami, 2019). Hakekat pendidikan telah ditransformasi dari kepentingan dan aktifitas bersama menjadi komoditas individu yang diperdagangkan (Marginson, 2011). Şahin & Acar (2018) mendefinisikan pendidikan yang demikian sebagai “alat ideologis” untuk mereproduksi ketidaksetaraan. Pola semacam ini jelas tidak akan menghadirkan keadilan, kedamaian, dan kebebasan sebagaimana janji Kerajaan Allah, melainkan menciptakan persaingan yang destruktif, saling menindas dan rentan terhadap ketidakadilan.

Konten Pendidikan

Dalam kesadaran penuh bahwa pendidikan bermaksud menghadirkan pembebasan maka dalam pelaksanaannya, Pedagogi SCF menekankan bahwa pembelajaran yang efektif adalah pembelajaran yang dibentuk oleh konteks di dalam dan di sekitar situasi pembelajaran. Oleh karena itu rumusan ide kunci isi pendidikan Pedagogi SCF adalah kontekstualisasi. Situasi dan latar belakang peserta didik menjadi pertimbangan utama apa yang akan diajarkan. Ide ini tergambar jelas melalui substansi kegiatan Pedagogi SCF yang bergerak dari Cerita dan Visi Kristen menuju Cerita dan Visi peserta didik (Groome, 2010). “Pertanyaan pedagogisnya adalah - bagaimana Cerita dan Visi Kristus dapat disampaikan kepada orang-orang sedemikian rupa sehingga menjadi pengalaman yang menyelamatkan dan membebaskan ...” (Harjanto, 2016). Menjawab pertanyaan ini, Pedagogi SCF mengusulkan

penerapan metode pedagogi yang sederhana seperti membawa kehidupan menuju iman dan iman menuju kehidupan (*life to faith to life*) (Groome, 2011). Perjumpaan antara cerita dan visi Kristen dengan cerita dan visi peserta didik menyiratkan kehadiran pengalaman yang bersifat reflektif.

Substansi Pedagogi SCF dirancang untuk membantu mengembangkan tingkat kesadaran kritis menjadi lebih tinggi agar peserta didik dapat merespon tuntutan-tuntutan Kerajaan dalam konteks personal, sosial, dan politik (Groome, 2010). Untuk itu Groome meyakini bahwa pendidikan tidak mungkin dilakukan secara efektif di ruang kelas saja, meskipun program pengajaran/ pembelajarannya dirancang dengan baik dan sengaja. Agar benar-benar efektif, pendidikan membutuhkan keluarga, komunitas iman dan lingkungan sosial sebagai koalisinya (Groome, 2011).

Kontekstualisasi konten pembelajaran yang dikemukakan oleh Pedagogi SCF ini menentang ide materi pembelajaran pedagogi neoliberal yang bersifat universal, yang sama sekali tidak mengindahkan konteks situasi dan latar belakang peserta didik. Bagi pedagogi neoliberal, keunikan peserta didik sebagai individu yang belajar tidak mendapat pertimbangan yang pada akhirnya peserta didik menjadi pasif dan netral. Sejatinya, pendidikan adalah bentuk tindakan kasih kepada orang lain. Oleh karena itu, fondasi pembelajaran harus berasal dari kebutuhan orang lain, dan isi pembelajaran seharusnya diambil dari kehidupan mereka, sehingga pembelajaran dapat didasarkan pada pertukaran ide dan pengalaman yang kreatif (Clement, 2007; Groome, 2010; Lee, 2017).

Target Pendidikan

Ide Pedagogi SCF memberi peluang bagi terciptanya transformasi kehidupan peserta didik secara utuh melalui penerapan pembelajaran. Kesamaan ide tersebut tertuang dalam outcome pembelajaran. Pikiran dan perilaku peserta didik terintegrasi secara kompleks dalam pembelajaran. Pedagogi SCF mendefinisikannya sebagai integrasi kepala, hati dan tangan (Groome, 2006) yang menggambarkan keputusan

kognitif, afektif dan psikomotorik (Astley & Bowman, 2012; Groome, 2018).

Pendidikan tidak hanya sekedar menstransfer pengetahuan akan tetapi pendidikan dituntut untuk meningkatkan kualitas manusia dan menanamkan nilai-nilai serta membentuk pribadi manusia yang sempurna (Sunhaji, 2018). Berbeda dengan pedagogi neoliberal yang hanya memandang akal budi sebagai alat bisnis, pengumpul keuntungan ekonomis dan alat ideologi negara yang secara tersembunyi bekerja untuk memastikan kekuasaan ideologi. Akibatnya, peserta didik dibenarkan dalam praktek-praktek yang telah ditetapkan secara ideologi. Kemampuan peserta didik hanya diukur melalui peningkatan presentase angka tes (Dami, 2019).

Metode Pendidikan

Pedagogi SCF bebas dari segala macam paksaan, manipulasi dan indoktrinasi. Sebaliknya mampu mempromosikan emansipasi peserta didik, membuka ruang terhadap dialog yang membentuk sikap dan kemampuan berpikir kritis. Keyakinan yang sama ini tergambar dalam metode Dialektis (dialog dan Refleksi Kritis) yang diterapkan oleh pedagogi SCF. Belajar ialah membina refleksi kritis di tengah masyarakat luas (Tambunan, 2020), dan proses belajar sering didasarkan pada praktik penyelidikan (inquiry), yang biasanya tergantung pada merumuskan pertanyaan (Kerry, 2002).

Pendekatan pedagogi neoliberal kontraproduktif dengan pedagogi SCF. Pedagogi neoliberal pada dasarnya cenderung mengendalikan peserta didik atau merampas hak mereka untuk berpendapat. Bagi pedagogi neoliberal, pengetahuan adalah sebuah kepastian yang harus dihafal dan dikuasai. Kompetisi dalam proses belajar hanya diukur melalui kemampuan menghafal. Tugas menghafal dihargai lebih tinggi dari pada analisis dalam bingkai berpikir kritis. Kepatuhan dihargai lebih tinggi dari pada kreativitas (Giroux, 2011). Pola ini jelas menghambat inisiatif, menghancurkan budaya berpikir kritis, mencegah penyelidikan lebih jauh, dan menghilangkan peluang berdialog. Yesus sendiri tidak pernah

menyuapi murid-murid-Nya dengan kebenaran, tetapi ada proses penyelidikan dengan pertanyaan-pertanyaan yang menggugah rasa ingin tahu, penemuan, eksplorasi dan penerapan yang dalam (Dami et al., 2021).

Karakteristik dan Kompetensi Guru

Pedagogi SCF menyebut guru sebagai teladan yang menghadirkan dan menggemakan kesaksian tentang iman. Guru hadir sebagai representasi Allah yang hidup bagi para peserta didiknya. Inkarnasi Kristus merupakan dasar utama guru dalam menghadirkan diri sebagai saksi. Allah sendiri menghadirkan dirinya, dalam prinsip yang sama, guru harus merepresentasikan Yesus Kristus melalui kehidupannya.

Bagi Pedagogi SCF, Yesus adalah satu-satunya model guru ideal untuk diteladani, baik kasihNya maupun visi dan misinya yang jelas dan agung (Lee, 2017; Utomo, 2017). Oleh karenanya, guru perlu melihat diri sendiri di dalam kasih saat mengajar. Kasih yang dimaksudkan adalah kasih Agape. Kasih ini tidak bergantung pada tindakan manusia, tetapi tindakan Allah sebagai penyebab dan sumber kasih itu. Guru mendidik, mengajar, menciptakan peluang untuk berdialog dengan peserta didik di dalam kasih. Hal ini memungkinkan peserta didik menjadi agen-agen kasih untuk mewujudkan perubahan sosial, moral, ekonomi, dan politik.

Pedagogi neoliberal melihat guru sebagai alat kekuasaan. Guru tidak menjalankan misi pendidikan yang sesungguhnya, mereka hanya mengajar secara formal. Transformasi yang terjadi hanya sebatas *transfer of knowledge*, yang hanya mencakup peran akademik guru dan ketidaktahuan siswa. Dalam proses pengajaran seperti itu, guru tidak memberikan pemahaman kepada siswa, tetapi hanya mengirimkan serangkaian frasa atau pernyataan untuk diingat siswa, yang didistribusikan sesuai kebutuhan. Atas nama kerajaan Allah, para guru perlu mengajarkan kebiasaan-kebiasaan positif tentang nilai-nilai spiritual, norma, moral, etika, dan kepribadian (Utomo, 2017).

Karakteristik Peserta didik

Berbeda dengan Pedagogi Neoliberal yang melihat peserta didik sebagai objek komoditi, Pedagogi SCF memahami

peserta didik sebagai subjek-subjek. Mereka memiliki hak “yang tidak bisa dicabut” untuk diperlakukan dengan hormat dan mulia karena mereka adalah individu yang memiliki kemampuan merespon panggilan mereka sendiri. Perlakuan ini didasarkan atas keyakinan bahwa semua manusia diciptakan dalam gambar dan rupa Allah. Mereka memiliki panggilan dan hak untuk tumbuh menjadi pembuat sejarah. Perjalanan setiap orang kembali kepada Allah adalah perjalanan yang suci dan masing-masing dengan caranya yang unik. Sebagai subjek-subjek, peserta didik memiliki hak untuk menyampaikan berita mereka sendiri dan mengungkapkan realitas mereka sendiri (Groome, 2010).

Tabel 1. Perbandingan Pedagogi SCF dan Neoliberal

Pertanyaan Esensi	Makna Pertanyaan	Ide Kunci Pedagogi SCF	Ide Kunci Pedagogi Neoliberal
Mengapa mengajar?	Tujuan pendidikan	Kerajaan Allah Iman Kristen Kebebasan Manusia	Fundamentalisme pasar bebas
Apa yang diajarkan?	Isi pendidikan	Dari Cerita (<i>Story</i>) dan Visi (<i>Vision</i>) Kristen menuju Cerita dan Visi Peserta didik (Kontekstual-Multikultural)	Universal
Apa <i>outcomes</i> mengajar?	Target	<i>Engaging Head, Hearth & Hand</i>	Bisnis dan keuntungan ekonomi
Bagaimana mengajar?	Metode pendidikan	<i>Dialektis (dialog dan Refleksi Kritis)</i> <i>Life to Faith to life</i>	<i>Individual centered</i> , Kompetisi, menghafal & kepatuhan.

Siapakah guru?	Karakteristik & Kompetensi guru	Pengajar <i>Witnessing</i> (Saksi)	Teknisi & mesin
Siapakah Peserta didik?	Karakteristik peserta didik	Subjek Pembuat Sejarah	Robot

Sumber: (Alexander et al., 2021)

Pedagogi *Share Christian Faith*: Relevansinya bagi Pendidikan Kristen di Indonesia

Keunggulan gagasan pedagogi SCF dapat menghadirkan beberapa ide kritis, diantaranya: *Pertama*, tugas pendidikan Kristen tidak hanya berhenti pada membekali peserta didik dengan pengetahuan dan kemampuan akademik tertentu agar siap memasuki dunia kerja, melainkan menuntun peserta didik untuk berjumpa dengan Tuhannya. Implikasi dari perjumpaan ini memungkinkan terjadinya pemulihan relasi tidak hanya dengan Tuhan tetapi juga menyebabkan peserta didik mengambil tempat bersama-sama dengan 'yang lain' dalam relasi sebagai sesama (Groome, 2010). Pendidikan Kristen yang didasarkan pada rekonsiliasi bagi Kerajaan Allah menuntun pada pembaharuan yang seutuhnya dan diekspresikan dalam usaha komunitas untuk mengubah struktur-struktur yang menindas, mempromosikan kasih Agape, keadilan, kedamaian, dan kebebasan karena seluruhnya adalah janji Kerajaan Allah. Pannenberg (1969) Setiap individu yang memilih untuk hidup sesuai dengan rencana Kerajaan Allah, harus ikut ambil bagian dalam tanggung jawab sosial.

Kedua, Pendidikan dengan maksud rekonsiliasi bagi Kerajaan Allah seharusnya menjadi pendidikan yang membebaskan dari segala macam penindasan (Sianipar, 2017). Pendidikan seharusnya bermanfaat ke luar untuk kebutuhan perubahan masyarakat dengan karakteristik dan nilai-nilai Kerajaan Allah yang berdampak nyata. Berbagai atribut sosial seperti kejujuran, rasa hormat, toleransi dan pengertian, kepedulian, inklusivitas, dan tanggung jawab,

haruslah tercermin dalam perilaku lulusan sebagaimana tergambar dalam penelitian Cross dkk (2018).

Ketiga, upaya meraih derajat manusia seutuhnya juga ditentukan oleh hadirnya karakter mulia. Kemampuan akademik adalah dasar untuk bersikap dan berperilaku. Pendidikan seharusnya menuntun peserta didik ke pengenalan nilai secara kognitif, penghayatan nilai secara afektif, dan akhirnya ke pengamalan nilai secara nyata (Intarti, 2016; Marzuki, 2012). Pendidikan Kristen harus dapat memastikan bahwa peserta didik tidak hanya memiliki kepercayaan buta. Iman yang telah diperoleh dalam terang anugerah Allah harus diikuti oleh mengerti apa yang dipercayai. Ini adalah bentuk tanggung jawab kognitif. Pendidikan Kristen seharusnya membentuk sikap eksklusif ke dalam tetapi inklusif keluar. Hal ini berarti, sejatinya proses pendidikan membangun keimanan yang benar dan pada saat yang sama berbagi dalam rasa hormat dan toleransi.

Keempat, pendidikan Kristen perlu memfasilitasi iman dan kehidupan secara integratif melalui kegiatan refleksi kritis (Groome, 2006; Woodbridge, 2010). Refleksi kritis adalah usaha untuk melihat dan memahami secara kritis daripada menerimanya secara pasif sebagai sesuatu yang wajar, kemudian menemukan sumber tindakan masa kini yang bersifat personal dan sosial serta mengimajinasikan masa depan. Peserta didik didorong untuk menggunakan pemikiran kritis dan bertanya untuk mempertimbangkan apakah asumsi dan keyakinan mendasar yang mereka pelajari tentang dunia nyata itu akurat dan berguna untuk hidupnya dan orang banyak (Giroux, 2014; Tambunan, 2020). Uraian ini sepadan dengan fase kesepuluh dari pembelajaran transformatif Mezirow, yakni reintegrasi ke dalam kehidupan seseorang berdasarkan kondisi yang ditentukan oleh perspektif seseorang (Mezirow, 1990). Hal ini searah dengan ajakan Yesus untuk berefleksi seperti anak-anak (Mrk. 10:15) adalah ajakan untuk berimajinasi, kreatif, dan bebas (Groome, 2010).

Kelima, Pedagogi SCF memberi pencerahan pada guru pendidikan Kristen bahwa pengetahuan bukan ada untuk mengontrol dan memanipulasi peserta didik demi tujuan-

tujuan tertentu, tetapi memberi ruang bagi peserta didik untuk mengeksplorasi diri dalam rangka menemukan makna yang akan menjadi pengetahuan dan pegangan bagi diri peserta didik sendiri. Guru Kristen seharusnya memiliki peran dan tanggung jawab penting dalam menyaksikan kehadiran Kristus dengan memberikan kontribusi kepada kemanusiaan, pembangunan bangsa, melayani masyarakat, dan memproduksi pemimpin-pemimpin masa depan yang cakap berkaitan dengan keadilan sosial dan kemakmuran bagi banyak orang (Hoon, 2014). Untuk mencapai maksud itu, maka guru harus terlebih dahulu mengalami kasih Allah dengan merekonsiliasi dirinya dengan Allah, diri sendiri, sesama, dan alam. Oleh karena itu guru pendidikan Kristen harus: 1) mengasihi peserta didiknya sebagaimana kasih Allah; 2) menjaga kekudusan hidup sebagai mitra Allah dalam melaksanakan tugas guru; 3) mengerjakan tugasnya sebagai panggilan Allah; dan 4) menjadi teladan bagi peserta didik (Messakh, 2020; Telaumbanua, 2018).

Keenam, pendidikan Kristen melihat siswa sebagai subjek yang memiliki panggilan untuk menjadi pembuat sejarah. Interaksi antara guru dan peserta didik bersifat dinamis dan kolaboratif. Artinya interaksi pembelajaran merupakan hubungan timbal balik yang saling mempengaruhi antara antara guru dan peserta didik. Hal ini memungkinkan terciptanya dimensi saling bertukar gagasan, mengartikulasi masalah dari perspektif bersama, dan mengkonstruksi makna untuk dipahami bersama. Dengan demikian pembelajaran akan menjadi suatu proses yang kreatif, tidak membosankan dan tidak melelahkan (Lee, 2017), sebab peserta didik benar-benar mengalami sendiri proses pembelajarannya.

D. Kesimpulan

Studi ini telah menunjukkan bahwa pedagogi SCF tidak saja menentang praktek pedagogi neoliberal melainkan memberikan kontribusi yang signifikan dalam memahami tujuan pendidikan, konten pendidikan, target pendidikan, metode pendidikan, dan karakteristik guru-siswa. Pendidikan Kristen dimaksudkan agar pemahaman, penghayatan dan

pengamalan nilai-nilai Kristiani dalam bentuk tanggung jawab sosial yang bernilai rekonsiliasi bagi Kerajaan Allah dapat terwujud. Pendidikan dengan maksud rekonsiliasi bagi Kerajaan Allah seharusnya menjadi pendidikan yang membebaskan. Pendidikan seharusnya menuntun peserta didik ke pengenalan nilai secara kognitif, penghayatan nilai secara afektif, dan akhirnya ke pengamalan nilai secara nyata. Pendidikan Kristen perlu memfasilitasi iman dan kehidupan secara integratif melalui kegiatan refleksi kritis. Guru bertindak menjadi teladan bagi peserta didik yang merupakan subjek yang memiliki panggilan untuk menjadi pembuat sejarah.

E. Referensi

- Alexander, F., Tameon, S. M., Manuain, L. M. M., & Dami, Z. A. (2021). Similarities between the Pedagogy of Shalom and Shared Christian Faith as a Synergetic Partnership a Critical Reflection on Neoliberal Pedagogy. *European Journal of Science and Theology*, 17(2), 43–56.
- Aquinas, T. (1947). *Summa Theologica (terj.)* (Volume 2). Benziger Bros.
- Astley, J., & Bowman, L. (2012). Will there be Faith? Depends on Every Christian. *Journal of Adult Theological Education*, 9(1), 94–99.
<https://doi.org/10.1179/ate.9.1.m4x012257645w784>
- Beaudoin, T. (2005). The theological anthropology of Thomas Groome. *Religious Education*, 100(2), 127–138.
<https://doi.org/10.1080/00344080590932427>
- Charlesworth SJ, M. (2011). *How effective is Groome's Method of Shared Christian Praxis as a method of Practical Theology in a classroom situation?* (Unpublished Draft. Written for BTh 1st Year T15 – Pastoral/Practical Theology I, Vol. 14).
- Clement, N. (2007). Thomas Groome and the Intersection of Narrative and Action: Praxis, Dialectic and Hermeneutics. *Australian EJournal of Theology*, 10(May 2007), 1–12.
- Cross, G., Campbell-evans, G., & Gray, J. (2018). Beyond the Assumptions : Religious Schools and Their Influence on Students ' Social and Civic Development. *International*

- Journal of Christianity & Education*, 22(1), 23–38.
<https://doi.org/10.1177/2056997117742172>
- Dami, Z. A. (2019). Pedagogi Shalom: Analisis Kristis Terhadap Pedagogi Kritis Henry A. Giroux dan Relevansinya Bagi Pendidikan Kristen di Indonesia. *Jurnal Filsafat*, 29(1), 134–165. <https://doi.org/10.22146/jf.42315>
- Dami, Z. A., Alexander, F., & Manafe, Y. Y. (2021). Jesus ' Questions in the Gospel of Matthew : Promoting Critical Thinking Skills. *Christian Education Journal*, 18(1), 89–111. <https://doi.org/10.1177/0739891320971295>
- Dulles, A. (1977). The Meaning of Faith Considred in Relationship to Justice. In *The Faith That Does Justice*. Paulist Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy* (1st ed.). The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- Groome, T. H. (2006). Bringing Life to Faith and Faith to Life: For a Shared Christian Praxis Approach and Against a Detractor. *COMPASS: A Review of Topical Theology*, 4(3), 17–24. <http://compassreview.org/pdf/spring06.pdf>
- Groome, T. H. (2010). *Christian Religious Education: Berbagai Cerita & Visi Kita*. BPK Gunung Mulia.
- Groome, T. H. (2011). From Life to Faith to Life: some Traces. *Journal of Adult Theological Education*, 8(1), 8–23. <https://doi.org/doi:10.1558/JATE.v8i1.8>.
- Groome, T. H. (2018). Traces That Remain: From Life to Faith to Life. *Religious Education*, 113(2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1429170>
- Harjanto, S. (2016). A Critical Appreciation to Thomas Groome's Shared Praxis Approach. *Indonesian Journal of Theology*, 4(1), 127–164.
- Hoon, C. Y. (2014). God and discipline: Religious Education and Character Building in a Christian School in Jakarta. *South East Asia Research*, 22(4), 505–524. <https://doi.org/10.5367/sear.2014.0232>
- Hutabarat, O. R. (2018). Pedagogi Hati: Model PAK sebagai Pendidikan Politik Bagi Warga Gereja di Indonesia. *Voice*

- of Wesley: Jurnal Ilmiah Musik Dan Agama*, 2(1).
<https://doi.org/10.36972/jvow.v2i1.19>
- Intarti, E. R. (2016). Peran Guru Pendidikan Agama Kristen Sebagai Motivator. *REGULA FIDEI*, 1(2), 260-272.
- Kerry, T. (2002). *Explaining and questioning: Mastering teaching skills*. Nelson Thornes.
- Lee, H. (2017). *The Pedagogy of Shalom: What, How, Why, and Who of Faith-Based*. Springer Nature.
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Marzuki. (2012). Pengintegrasian Pendidikan Karakter dalam Pembelajaran di Sekolah. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 2(1), 33-44.
- Messakh, J. (2020). Korelasi Kompetensi Guru PAK SMA Negeri Se-Jakarta dengan Identitas sebagai Hamba Tuhan. *SIKIP*, 1(1), 47-59.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. JosseyBass, 1990.
- Mezirow, J. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and Higher Education*. John Wiley & Sons Inc.
- Nuhamara, D. (2018). Pengutamaan Dimensi Karakter Dalam Pendidikan Agama Kristen. *Jurnal Jaffray*, 16(1), 93-115.
<https://doi.org/10.25278/jj71.v16i1.278>
- Oktavianto, A. (2006). *Revitalisasi Lembaga Pendidikan Kristen dalam Dunia Pendidikan*. Universitas Kristen Duta Wacana.
- Pannenberg, W. (1969). *Theology and The Kingdom of God*. Westminster Press.
- Şahin, S., & Acar, M. (2018). How Neoliberal Education Design is Reflected in Classrooms: The Many Faces of Neoliberalism in a 4th Grade Classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(3), 101-136.
- Sairwona, W. (2017). Pendidikan Agama Kristen (PAK) yang Menembus Batas (Suatu Kajian Masa Depan PAK di Indonesia Memasuki Era Masyarakat Ekonomi Asean). *Shanan: Jurnal Pendidikan Agama Kristen*, 1(1), 83-92.

- Samosir, R. (2019). Guru Pendidikan Agama Kristen Yang Profesional. *Jurnal Pionir LPPM Universitas Asahan*, 5(3), 64–68.
- Shahsavari-googhari, R. (2017). *How Do Teachers Challenge Neoliberalism Through Critical Pedagogy Within and Outside of the Classroom?* [The University of Western Ontario]. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/4760>
- Sianipar, D. (2017). Pendidikan Agama Kristen yang Membebaskan: Suatu Kajian Historis PAK di Indonesia. *Shanan: Jurnal Pendidikan Agama Kristen*, 1(1), 136–157.
- Sianipar, D. (2019). Penggunaan Pendekatan Shared Christian Praxis (SCP) dalam Pendidikan Agama Kristen di Gereja. *Jurnal Pendidikan Agama Kristen SHANAN*, 3(2), 115–127.
- Sunhaji. (2018). Mendidik Melalui Hati Sebagai Strategi Membentuk Karakter Bangsa. *Jurnal Ilmiah Lingua Idea*, 9(2), 165–178.
- Tambunan, E. (2020). Pendidikan Progresif dan Kaum Urban: Mencari Wajah Baru Kontribusi Sosial. *Edulead*, 1(1), 56–76.
- Tanasyah, Y. (2021). *Peran Pendidikan Agama Kristen Melawan Diskriminasi dalam Membangun Indonesia yang Multikultural*. <https://doi.org/https://doi.org/10.46362>
- Telaumbanua, A. (2018). Peranan Guru Pendidikan Agama Kristen Dalam Membentuk Karakter Siswa. *Jurnal FIDEI*, 1(2), 219–231.
- Utomo, B. S. (2017). (R)Evolusi Guru Pendidikan Agama Kristen dalam Mentransformasi Kehidupan Siswa. *DUNAMIS (Jurnal Teologi Dan Pendidikan Kristiani)*, 1(2), 1–15.
- Wattimena, R. A. A. (2018). Pedagogi Kritis: Pemikiran Henry Giroux Tentang Pendidikan dan Relevansinya untuk Indonesia. *Jurnal Filsafat*, 28(2), 180–199. <https://doi.org/10.22146/jf.34714>
- Woodbridge, N. B. (2010). Review of Thomas Groome, *Sharing Faith: The Way of Shared Praxis*. *Conspectus: The Journal of the South African Theological Seminary*, 10(1), 115–132.
- Yulianingsih, D., & Lumban Gaol, S. M. M. (2019). Keterampilan Guru PAK Untuk Meningkatkan Minat Belajar Murid Dalam Proses Pembelajaran Di Kelas. *Jurnal FIDEI*, 2(1), 100–119. <http://www.stt-tawangmangu.ac.id/e-journal/index.php/fidei>



BAB 6

Model Praktik Pembelajaran Bahasa Berbasis Linguistik Struktural

Mariam Ulfa

A. Pendahuluan

Pembelajaran bahasa mencakup empat keterampilan berbahasa antara lain keterampilan menyimak/mendengarkan, keterampilan menulis, keterampilan membaca, dan berbicara. Kompetensi dan keterampilan berbahasa diperoleh manusia sejak lahir secara bertahap. Bahasa adalah sistem lambang bunyi yang dihasilkan oleh alat ucap manusia yang berfungsi sebagai alat komunikasi. Menurut Sumarsono (2002), bahasa adalah suatu sistem yang tertata sangat rapi yang setiap satuannya memegang peranan sangat penting dalam kaitannya dengan bagian lainnya.

Semua bahasa manusia sebagaimana dikemukakan Chaer (2012) memiliki ciri-ciri tertentu yang sama. Ciri-ciri tersebut meliputi: (1) bahasa merupakan suatu sistem; (2) setiap bahasa mempunyai struktur ganda yang berarti bahwa pada semua bahasa manusia terdapat dua tataran struktur yang hubungannya sistematis, yakni subsistem satuan yang bermakna dan subsistem bunyi yang tidak mempunyai makna sendiri tetapi dapat membentuk satuan yang bermakna; (3) bahasa bersifat produktif dan kreatif; (4) bahasa merupakan pengulangan yang berarti bahwa suatu kalimat mungkin dapat dibuat dengan kalimat lain di dalamnya, hal ini dapat dilakukan dengan proses relativisasi (penggunaan kalimat relatif); (5) bahasa bersifat arbitrer yang berarti hubungan sebuah kata dengan maknanya adalah persoalan konvensi; (6) bahasa adalah gejala sosial dan alat komunikasi.

Bahasa sebagai suatu sistem, terdiri dari unsur-unsur atau komponen-komponen yang secara teratur tersusun menurut pola tertentu dan membentuk suatu kesatuan. Bahasa bersifat sistematis dan sistemis. Sistematis artinya bahasa tersusun menurut suatu pola, tidak tersusun secara acak,

secara sembarangan. Sistemis artinya bahasa bukan merupakan sistem tunggal, tetapi terdiri atas sub-subsistem atau sistem bawahan, yakni subsistem fonologi, subsistem morfologi, sintaksis, dan subsistem semantik.

Toeri yang menjadi landasan dalam penelitian ini adalah teori linguistik struktural yang direlevansikan dalam model pembelajaran bahasa Indonesia. Teori linguistik struktural diasumsikan memiliki pengaruh yang cukup signifikan dalam pembelajaran bahasa karena sifatnya yang khas melalui prosedur sistematis mulai dari belajar unsur terkecil berupa bunyi hingga unsur terbesarnya yaitu wacana, meskipun pada kenyataannya seorang anak mendengarkan bunyi pertamanya berupa unsur kata dan bukan unsur bunyi. Tujuan penulisan bagian ini adalah untuk memberikan deskripsi dan referensi fungsi teori linguistik struktural dalam pembelajaran bahasa Indonesia dan model-model yang bisa ditawarkan untuk mengajarkan bahasa tingkat sekolah dasar, menengah, hingga perguruan tinggi.

B. Metode Kajian

Dalam upaya pengintegrasian teori struktural dalam praktik pembelajaran bahasa, kajian ini dilakukan dengan metode kepustakaan, wawancara, atau pengamatan dari fenomena lingkungan sekitar.

- 1) Metode kepustakaan atau dapat juga disebut metode dokumentasi adalah mempergunakan sumber-sumber tertulis (Zain, 2014). Sumber tertulis yang digunakan dalam kajian ini adalah berita, buku referensi, dan tulisan-tulisan tentang linguistik struktural dan pembelajaran bahasa yang dimuat dalam jurnal ilmiah.
- 2) Metode wawancara dilakukan dengan melakukan wawancara semuka yang bersifat tidak struktural. Narasumbernya adalah sampel yang diambil secara acak siswa sekolah dasar, siswa kelas menengah, dan mahasiswa. Materi wawancara berupa pertanyaan seputar belajar bahasa mulai awal belajar berbicara, belajar bahasa di sekolah, dan belajar tentang tata bahasa pada matapelajaran bahasa Indonesia.

C. Pembahasan

Berdasarkan uraian tentang asumsi dan hipotesis tentang bahasa dan substansi bahasa menurut teori linguistik struktural, pembelajaran bahasa hendaknya dilaksanakan dengan memperkenalkan subsistem-subsistem yang membangun struktur ketatabahasaan melalui kegiatan-kegiatan dalam situasi yang bermakna. Artinya, kepada para siswa lebih dahulu diajarkan kaidah-kaidah tata bahasa melalui teknik latihan-latihan secara intensif. Kaidah-kaidah tata bahasa itu meliputi: kaidah tata bentukan kata dari rangkaian bunyi ujaran (fonem), kaidah tata bentukan frase, dan kaidah tata bentukan kalimat. Setelah melalui latihan-latihan dalam waktu yang cukup lama barulah siswa berlatih menggunakan bahasa dalam berkomunikasi.

Teori struktural memfokuskan belajar bahasa kaidah kebahasaan mulai dari struktur yang sederhana hingga ke struktur yang kompleks. Contohnya, siswa dimulai dengan pengenalan bunyi-bunyi bahasa, bentuk-bentuk morfem, bentuk-bentuk kata dan frasa, struktur klausa dan kalimat, baru kemudian diajak memahami makna. Setelah memiliki seperangkat pengetahuan ketatabahasaan, para siswa diberikan kesempatan berlatih menggunakan bahasa dalam situasi komunikasi yang nyata.

Pada subsistem yang paling dasar, yakni sistem fonologi (fonemis dan fonetis) yang pertama-tama diperkenalkan adalah rangkaian bunyi ujaran yang membentuk kata. Setiap kata pada dasarnya merupakan rangkaian bunyi yang membentuk sebuah struktur sehingga kata tersebut mempunyai arti. Setiap bunyi ujaran (fonem) berkontribusi di dalam membentuk arti sebuah kata yang memiliki kaidah struktur. Pergantian dan distribusi fonem berpotensi mengubah arti (Pateda, 1991)

Contoh:

kata *sapu* strukturnya dibangun oleh rangkaian fonem /s/a/p/u/ dan akan berubah artinya apabila bunyi-bunyi ujaran itu berdistribusi sehingga strukturnya berubah menjadi /u/s/a/p/ atau /s/u/a/p/ atau /p/u/a/s/ atau /p/a/u/s/.

kata *sapu* yang strukturnya dibangun oleh rangkaian fonem /s/a/p/u/ akan berubah artinya apabila salah satu fonem yang membangun strukturnya diganti oleh fonem lain, misalnya fonem /u/ diganti fonem /i/ sehingga menjadi /s/a/p/i/, atau fonem /p/ diganti fonem /t/ sehingga menjadi /s/a/t/u/; arti kata *sapu* berbeda dengan arti kata *sapi*, juga berbeda dengan arti kata *satu*.

Pada subsistem yang lebih tinggi, yakni sistem morfologi (morfem, kata, dan frase), para siswa hendaknya diperkenalkan pada bentuk-bentuk serta jenis morfem, kata, dan frase beserta strukturnya.

Contoh:

struktur *menimba* dibentuk oleh morfem bebas /timba/ dan morfem terikat /me-/; morfem *timba* mempunyai arti sedangkan morfem /me-/ tidak mempunyai arti;

menimba adalah kata berimbuhan yang dibentuk dari kata dasar *timba* yang mendapatkan imbuhan *me-*; kata *menimba* mempunyai arti yang berbeda dari kata asal yang menjadi dasar pembentukannya, yakni kata *timba*; demikian pula jenisnya, kata *timba* yang termasuk kata benda berubah menjadi kata kerja setelah mendapatkan imbuhan *me-* menjadi *menimba*;

konstruksi *baju baru* dibentuk dari unsur *baju* sebagai unsur yang diterangkan (D) dan unsur *baru* sebagai unsur yang menerangkan (M) sehingga konstruksi ini dibangun oleh struktur dengan pola DM; dari sisi makna konstruksi ini masih terikat oleh makna kedua unsur pembentuknya, yakni makna unsur *baju* dan makna unsur *baru*, sehingga makna dari konstruksi ini adalah *baju yang masih baru*;

Frase *makan hati* dibentuk dari unsur *makan* dan unsur *hati*; makna yang muncul dari konstruksi ini terlepas dari makna kedua unsur pembentuknya, terlepas dari makna unsur *makan* dan terlepas pula dari makna unsur *hati*.

Selanjutnya, pada subsistem sintaksis (klausa dan kalimat), para siswa hendaknya diperkenalkan pada unsur-unsur yang membangun struktur sintaksis. Setiap kalimat paling tidak terdiri atas dua komponen atau unsur inti, yakni subjek (S) dan predikat (P) di samping unsur-unsur sintaksis

yang lainnya. Setiap unsur sintaksis memiliki fungsi, kategori, dan peran. Kepada para siswa, struktur sintaksis dapat mulai diperkenalkan dari struktur yang paling sederhana, seperti kalimat atau klausa yang terdiri atas dua kata dengan dua unsur wajib, yakni subjek inti kalimat (S) dan predikat inti kalimat (P) kemudian dilanjutkan dengan struktur yang lebih kompleks (Parera, 2009)

Contoh:

Adik bermain

S P

Kakak belajar

S P

Ibu memasak

S P

Bibi mencuci

S P

Pada konstruksi yang lebih kompleks, kepada para siswa bisa dijelaskan bahwa konstruksi 1 dan 2 unsur predikatnya (P) tidak membutuhkan unsur objek (O) tetapi dapat diiringi oleh hadirnya unsur tidak wajib, seperti keterangan tempat, waktu, cara, dan alat sedangkan konstruksi 3 dan 4 unsur predikatnya dapat diikuti hadirnya unsur objek (O) di samping unsur tidak wajib keterangan (tempat, waktu, cara, alat) seperti konstruksi berikut:

1a. Adik bermain di halaman

S P K

1b. Adik bermain di halaman bersama teman-temannya

S P K1 K2

1c. Adik bermain di halaman dengan gembira bersama teman-temannya

S P K1 K2 K3

2a. Kakak belajar di ruang tengah

S P K

2b. Kakak belajar di ruang tengah kemarin

S P K1 K2

2c. Kakak belajar dengan tekun di ruang tengah kemarin

S P K1 K2 K3

- 3a. Ibu memasak gulai ayam
 S P O
- 3b. Ibu memasak gulai ayam di dapur
 S P O K(tempat)
- 3c. Ibu memasak gulai ayam dengan panci baru
 S P O K(alat)
- 3d. Ibu memasak gulai ayam tadi pagi
 S P O K(waktu)
- 4a. Bibi mencuci pakaian kotor
 S P O
- 4b. Bibi mencuci pakaian kotor dengan deterjen
 S P O K(alat)
- 4c. Bibi mencuci pakaian kotor di kamar mandi
 S P O K(tempat)
- 4d. Bibi mencuci pakaian kotor tadi pagi
 S P O K(waktu)

Berdasarkan bisa atau tidak bisa unsur objek dihadirkan mengikuti unsur predikat sebagaimana terlihat pada konstruksi (1a,b,c dan 2a,b,c) dan konstruksi (3a,b,c,d dan 4a,b,c,d), kepada para siswa bisa dijelaskan bahwa konstruksi (1a,b,c dan 2a,b,c) dinamakan kalimat taktransitif sedangkan konstruksi (3a,b,c,d dan 4a,b,c,d) dinamakan kalimat transitif. Dapat juga dijelaskan bahwa konstruksi (1a,b,c dan 2a,b,c) tidak bisa diubah bentuknya dari kalimat aktif menjadi kalimat pasif sedangkan konstruksi (3a,b,c,d dan 4a,b,c,d) bisa diubah bentuknya menjadi kalimat pasif. Dalam klausa dan kalimat, unsur-unsur yang membangun struktur sintaksisnya mempunyai fungsi sintaksis, seperti fungsi subjek (S), predikat (P), objek (O), komplemen (Kom), dan keterangan (K).

Contoh:

Konstruksi *Kakak membelikan saya baju baru kemarin*, dibangun oleh unsur *kakak* yang berfungsi sebagai subjek (S), *membelikan* yang berfungsi sebagai predikat (P), *saya* yang berfungsi sebagai objek (O), *baju baru* yang berfungsi sebagai komplemen (Kom), dan *kemarin* yang berfungsi sebagai keterangan (K).

Suatu kekeliruan apabila memiliki seperangkat pengetahuan tentang kaidah-kaidah kebahasaan dianggap sebagai suatu yang ideal tanpa dibarengi dengan performansi. Kompetensi tata bahasa unsur penunjang kemampuan berkomunikasi (performansi). Kemampuan berkomunikasi berkaitan dengan unsur pemakaian bahasa dalam konteks sosial tempat berlangsungnya peristiwa komunikasi yaitu sosiolinguistik. Dalam kewacanaan mengacu pada interpretasi, kohesi dan koherensi dan makna dari wacana. Komunikasi merupakan strategi dalam berbahasa untuk mencapai tujuan sehingga bukan hanya terbatas pada kaidah-kaidah melainkan pada kesalingterpahaman antara penutur dan petutur. Meskipun tidak mengindahkan kaidah dan tata bahasa, tetapi komunikasi berjalan baik dan saling dimengerti dalam interaksi komunikasi, maka sebuah peristiwa komunikasi dianggap berhasil. Oleh sebab itu, penerapan teori struktural harus melibatkan unsur komunikasi karena pada dasarnya manusia bukan hanya belajar bahasa melainkan juga berbahasa dalam kehidupan sehari-hari. Kapan para siswa akan mengerti dan memahami bagaimana berbahasa, manakala dalam pelajaran bahasa Indonesia guru hanya menyuguhkan fonem-fonem, pembentukan kata, kalimat atau semacamnya? Untuk itulah pembelajaran bahasa dengan teori struktural hanya digunakan agar siswa mengerti dan memahami bahasa, yang kemudian harus disertai dengan pembelajaran bagaimana mereka menggunakan bahasa untuk kepentingan komunikasi.

Berdasarkan pandangan kaum empiris bahwa pengetahuan dan keterampilan berbahasa dipengaruhi pengalaman belajar sehingga akan berpengaruh pada proses akuisisi bahasanya. Sederhananya, bahasa dapat diperoleh dan ditransformasi melalui imitasi atau peniruan. Pandangan behavioristik berpendapat bahwa struktur linguistik tidak dibawa sejak lahir dan bukan sesuatu yang alamiah. Setiap anak lahir dengan kondisi tidak memiliki kapasitas berbahasa namun hanya memiliki sistem respons naluriah dalam tubuhnya sehingga melalui sistem respons tersebut dapat berkembang untuk memperoleh bahasa melalui peniruan,

pengulangan, dan pembiasaan. Dengan demikian, anak harus diajarkan bahasa sekaligus juga diperkenalkan padanya tentang struktur bahasa agar mereka bisa menggunakan bahasa yang benar dalam berkomunikasi. Namun demikian, mengajarkan mereka tentang bahasa dan sistemnya tidaklah cukup. Kompetensi kebahasaan mereka harus pula dilengkapi dengan pengertian dan pemahaman mereka mengenai bagaimana menggunakan bahasa dalam aktivitas komunikasi (performansi).

Model Praktik Pembelajaran Bahasa Berbasis Linguistik Struktural

Fitur-fitur desain ini telah membuat tugas yang cocok sebagai unit instruksional (Willis, 1996), kegiatan kursus (Prabhu, 1987), dan peningkatan kurikulum bahasa (Nunan, 1989; Crookes & Gass, 1993). Tugas bisa berfungsi sebagai instrumen untuk mengumpulkan sampel antarbahasa dari peserta saat mereka bertukar informasi dan menanggapi koreksi dan pertanyaan klarifikasi (Mackey & Oliver, 2002; Gass & Alvarez-Torres, 2005). Tugas juga dapat memberikan data tentang tata bahasa tertentu. Tugas wawancara, misalnya, sangat sesuai untuk diteliti pembentukan pertanyaan (Mackey, 1999) dan tugas perbandingan, untuk studi tentang Morfem bahasa Inggris-dan -est (Loschky & Bley-Vroman, 1993).

Tugas dapat diimplementasikan oleh guru dan peneliti untuk tujuan mandiri atau tujuan bersama. Tugas berupa penyelesaian masalah dapat diperoleh dari buku teks atau panduan sumber daya profesional (Allwright, 2005). Guru dapat menugaskan tugas ke sekelompok siswa, memastikan informasinya diperlukan untuk memecahkan masalah didistribusikan secara merata, sehingga mereka semua mungkin terlibat dalam perencanaan dan praktik kolaboratif. Tugas yang sama mungkin diadopsi oleh peneliti, dan digunakan dengan kelompok siswa yang sama untuk belajar fitur linguistik dari perencanaan dan praktik mereka sebagai sumber modifikasi, input dan *output* yang bisa dipahami. Satu tugas dapat diimplementasikan bersama ketika guru dan peneliti berbagi masalah yang sama, misalnya, pada tugas

kecukupan untuk akuisisi bahasa atau integrasi tugas dalam suatu sudah kurikulum yang ada. Dengan perencanaan dan kerja sama, mereka harus bisa melaksanakan satu tugas, pada saat yang sama, dan di ruang kelas yang sama, tanpa mengganggu pekerjaan masing-masing.

Sebagai kegiatan pembelajaran, tugas sudah lama dilakukan di rumah dan di kelas. Dalam menjalankan peran sebagai instrumen penelitian, tugas-tugas telah diambil secara bertahap di kelas. Jika tugas diberikan di kelas, maka akan meningkatkan kualitas hasil penelitian, meskipun ada persepsi yang beranggapan bahwa pengambilan data di kelas akan menghasilkan data yang berantakan dan memiliki validitas eksternal yang kurang. Banyak dari pertanyaan-pertanyaan ini berhubungan dengan fitur bahasa kedua yang mengambil waktu yang lama bagi peserta untuk memperhatikan, menginternalkan, dan mempertahankan. Data harus dikumpulkan selama berbulan-bulan, begitu banyak, pada kenyataannya, itu sering tidak mungkin bagi para peneliti untuk menjamin komitmen para siswa untuk berkumpul secara khusus, pengaturan terkontrol selama rentang waktu yang cukup. Akses ke ruang kelas peserta didik yang terdaftar di kelas semester atau tahun-panjang dapat mengimbangi kesulitan-kesulitan ini sangat.

Tugas penelitian dapat dibangun dari permainan komunikasi, topik yang berpusat kegiatan diskusi, dan pembacaan fokus konten, yang semuanya digunakan secara luas sebagai alat instruksional di sejumlah ruang kelas yang terus bertambah. Ini telah ditunjukkan oleh beberapa penelitian hingga saat ini di mana peneliti menyusun tugas dari materi yang sudah digunakan di kelas. Seorang guru kemudian mengimplemetasikan tugas untuk membantu pembelajaran, membahas hal-hal praktis konsekuensi untuk kelas, misalnya, interaksi sosial dan proses kognitif (Pica, Kang, & Sauro, 2006), pembelajaran kolaboratif (Swain & Lapkin, 2001), dan fitur bahasa kedua yang membutuhkan waktu lama untuk dikuasai (Doughty & Varela, 1998; Harley, 1998). Studi ini sangat relevan untuk para guru dilakukan di ruang kelas tempat para siswa belajar konten subjek dalam bahasa yang mereka belum

mendapatkan pengetahuan dan kontrol yang cukup, dan guru telah mengambil tanggung jawab membantu mereka mempelajari bahasa untuk akses konten, keakuratan linguistik, dan kemampuan komunikatif. Pendekatan yang efisien dan efektif untuk kedua penelitian dan instruksi diperlukan sebagai rentang dan frekuensi ruang kelas ini telah terus berkembang, di sekolah dasar dan menengah, komunitas perguruan tinggi, dan departemen universitas (Pica, 2002).

Fitur Tugas Efektif Pembelajaran Bahasa

Tugas tidak selalu bisa dianggap sebagai tes atau instrument. Format seperti tes mungkin ditoleransi untuk satu kelas atau beberapa pertemuan singkat. Tugas harus mampu menyesuaikan dengan karakter dan minat siswa dapat berefek jangka panjang. Variasi tugas harus digunakan untuk menghindari efek monoton bahwa satu jenis tugas mungkin memiliki minat dan perhatian siswa. Tugas juga harus diintegrasikan ke dalam konten kurikulum, sehingga dianggap kompatibel dengan tujuan dan minat siswa serta kepatuhan guru mereka terhadap kebijakan dan praktik sekolah.

Dalam *Spot the Difference tasks*, siswa diberikan gambar yang sedikit berbeda atau teks dan diminta untuk mengidentifikasi sejumlah cara yang diberikan berbeda, misalnya siswa mungkin memiliki gambar tempat umum, dengan banyak orang. Dalam foto seorang siswa, seorang wanita mengenakan topi dengan bulu; dalam gambar siswa lainnya, wanita yang sama mengenakan topi dengan bunga. Lain orang dalam gambar juga memiliki sedikit perbedaan pakaian. Tugas jigsaw sering mengambil bentuk cerita strip, di mana kalimat-kalimat dari teks adalah didistribusikan di antara siswa yang harus mengumpulkan kembali ke dalam cerita asli. Tugas-tugas Komunikasi Grammar menyerupai latihan pilihan ganda. Namun tidak seperti latihan, yang tidak memenuhi syarat sebagai tugas, tugas komunikasi *grammar* arah menuntut siswa untuk memilih satu jawaban, membenarkannya kepada mitra mereka, dan mencapai kesimpulan.

Tugas yang dirancang dari teks tertulis adalah akan bisa sesuai dengan isi kurikulum. Dalam kursus linguistik pendidikan, sebagai contoh, siswa dapat membaca dan mendiskusikan suatu bagian teks, seperti yang ditunjukkan dalam kutipan singkat. Tugas itu akan meminta para siswa untuk membandingkan versi berbeda dari bagian itu, lalu pilih "yang lebih baik, atau terdengar terbaik" kalimat-kalimat dari versi ini, membenarkan pilihan mereka, dan menggunakannya untuk merekonstruksi bagian asli yang mereka baca. Untuk lebih meningkatkan keaslian tugas, siswa dapat didorong untuk melihat hubungan antara melaksanakan tugas dan mencapai akademik mereka yang lebih besar, tujuan profesional, atau pekerjaan. Misalnya, akademis dan profesional siswa dapat diberi tahu bahwa tugas *Spot the Difference* dapat membantu mereka menjadi lebih akurat dalam mengoreksi dan mengedit makalah mereka; bahwa tugas Jigsaw dapat membantu mereka mengatur informasi secara efektif; dan komunikasi *grammar* tugas dapat membantu mereka memilih dan menggunakan kata-kata dengan tepat.

D. Referensi

- Allwright, Dick (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), 353–366.
- Chaer, Abdul. (2012). *Linguistik Umum*. (Edisi Revisi). Jakarta: Rineka Cipta.
- Chaudron, Craig (2005). Progress in language classroom research: Evidence from *The Modern Language Journal*, 1916–2000. *The Modern Language Journal*, 85(1), 57–76.
- Crookes, Graham & Gass, Susan M. (eds.) (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crookes, Graham & Rulon, Kathryn A. (1988). Topic and feedback in native speaker/ non-native speaker conversation. *TESOL Quarterly*, 22(4), 675–681.

- Doughty, Catherine & Varela, Eliazabeth (1998). Communicative focus on form. In Catherine Doughty & Jessica Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 114–138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebert, Roger (1990). *Roger Ebert's Movie Home Companion*. Kansas City, MO: Andrews & McMeel.
- Ebert, Roger (1997). *Roger Ebert's Video Companion*. Kansas City, MO: Andrews & McMeel.
- Fotos, Sandra & Ellis, Rod (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 2(4), 605–628.
- Gass, Susan M. & Alvarez-Torres, Maria Jose (2005). *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 131.
- Hatch, Evelyn (1978). Apply with caution. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(2), 123–143.
- In Graham Crookes & Susan M. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning* (vol. 1, pp. 123–167). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Iwashita, Noriko (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction.
- Kiat Boey, Lim. (1992). *Pengantar Linguistik: untuk Guru Bahasa*. Jakarta: Rebia Indah Prakasa.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (1999). *How Languages are Learned* (2nd edn.). Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (1999). *How Languages are Learned* (2nd edn.). Oxford: Oxford University Press
- Lightbown, Patsy (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431–462.
- Lightbown, Patsy (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431–462.
- Long, Michael H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In Harris Winitz (ed.), *Native and Foreign Language Acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
- Long, Michael H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In Harris Winitz (ed.), *Native*

- and Foreign Language Acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (eds.), *Handbook of Language Acquisition, vol. 2: Second Language Acquisition* (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- Loschky, Lester & Bley-Vroman, Robert (1993). *Grammar and task-based methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, Alison & McDonough, Kim (2000). Communicative tasks, conversational interaction and linguistic form: An empirical study of Thai. *Foreign Language Annals*, 33(1), 82–91.
- Mackey, Alison & Oliver, Rhonda (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30(4), 459–477.
- Mackey, Alison (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557–588.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parera, Joes Daniel. (2009). *Dasar-dasar Analisis Sintaksis*. Jakarta: Erlangga.
- Parera, Joes Daniel. 1991. *Kajian Linguistik Umum, Historis Komparatif, dan Tipologi struktural*. Jakarta: Erlangga.
- Pica, Teresa (1997). Second language research and language pedagogy: A relationship in process. *Language Teaching Research*, 1(1), 48–72.
- Pica, Teresa (2002). Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *The Modern Language Journal*, 86(1), 1–19.
- Pica, Teresa (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal*, 89(3), 339–352.
- Pica, Teresa, Kang, Hyun Sook, & Sauro, Shannon (2006). Information gap tasks: Their multiple roles and

- contributions to interaction research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 301–338.
- Pica, Teresa, Lincoln-Porter, Felicia, Paninos, Diana, & Linnell, Julian (1996). Language learner interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of second language learners? *TESOL Quarterly*, 30(1), 59–84.
- Pienemann, Manfred (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard & Shohamy, Elana (1997). Language in Israeli Society and Education. *The International Journal of the Sociology of Language* (special issue, ed. Jacob Landau), 137, 93–114.
- Putrayasa, Ida Bagus. (2010). *Analisis Kalimat: Fungsi, Kategori, dan Peran*. (Cetakan Ketiga). Bandung: Refika Aditama.
- Putrayasa, Ida Bagus. (2012). *Jenis Kalimat dalam Bahasa Indonesia*. (Cetakan Kedua). Bandung: Refika Aditama.
- Putrayasa, Ida Bagus. (2012). *Tata Kalimat Bahasa Indonesia*. (Edisi Revisi, Cetakan Ketiga). Bandung: Refika Aditama.
- Sumarsono. (2002). *Buku Ajar Filsafat Bahasa*. Jakarta: Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Swain, Merrill, & Fathman, Ann (1976). Some limitations to the classroom applications of current second language acquisition research. *TESOL Quarterly*, 35(2), 19–32.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In Martin Bygate, Peter Skehan, & Merrill Swain (eds.),
- Zain, M. (2014). *Metode Penelitian Bahasa Pendekatan Struktural*. Padang: UNP Press Padang



Pengaruh Teknik Mind Map Terhadap Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Siswa Smk Negeri 5 Batam

Yunisa Oktavia, Syafriadi

A. Pendahuluan

Kegiatan menulis sebagai bentuk aktivitas berbahasa yang bersifat produktif dan menuntut siswa agar dapat menguasai komponen grafologi, struktur kalimat, kosakata, dan kelancaran dalam menulis. Menulis dapat dijadikan sebagai suatu proses perkembangan bagi siswa untuk menyampaikan ide secara logis, diekspresikan dengan jelas, dan ditata secara menarik. Tulisan yang ada dapat dipahami pembaca berdasarkan hasil pengalaman, kesempatan, dan keterampilan lainnya. Hal ini bertujuan, agar hasil tulisan tersebut dapat dipahami oleh pembaca. Jadi, secara tidak langsung kegiatan menulis saling berkaitan dengan membaca.

Diperoleh informasi bahwa hambatan dalam pembelajaran menulis karangan ilmiah pada siswa. Permasalahan yang cukup esensial terlihat pada proses dan hasil keterampilan menulis karangan ilmiah siswa. Pemasalahan selama menulis karangan ilmiah yang dialami siswa minimnya perbendaharaan kosakata siswa, sehingga siswa mengalami kesulitan mengungkapkan pikirannya ke dalam sebuah tulisan karangan ilmiah sesuai dengan prinsip keilmiah. Kosakata menjadi bagian penting bagi siswa Susanto et al. (2020) untuk merangkai kalimat demi kalimat menjadi karangan ilmiah. Selain itu, siswa terkendala dalam menentukan topik karangan ilmiah yang akan ditulisnya.

Mengacu kepada hal tersebut, menulis karangan ilmiah tidak diminati secara maksimal oleh siswa SMK Negeri 5 di Kota Batam. Pemahaman siswa minim terhadap karangan ilmiah. Siswa tersebut lebih cenderung untuk langsung mempraktikkan hal-hal yang berkaitan dengan bidang keahlian kejuruan mereka di sekolah. Menulis berbentuk karangan ilmiah sulit dilakukan siswa kelas tersebut karena

siswa tidak terlatih dalam menulis karangan ilmiah. Kalimat yang digunakan oleh siswa pun dalam menulis karangan ilmiah belum efektif dan siswa mengalami kesulitan mengungkapkan gagasan ke dalam bentuk tulisan karangan ilmiah serta kesalahan penggunaan ejaan (Oktavia & Hulu, 2017); (Oktavia et al., 2020). Brorowidjoyo (2010) menyatakan bahwa karangan ilmiah adalah berisi fakta, konkret, dan dapat dibuktikan kebenarannya.

Relevan dengan permasalahan tersebut, maka diperlukan teknik *mind map* yang berpengaruh terhadap hasil belajar menulis karangan ilmiah siswa (Inggriyani, 2017). Selama proses pembelajaran, guru bisa menerapkan strategi pembelajaran yang dapat membangun daya imajinasi dan kreativitas siswa. Cara yang digunakan dengan bantuan teknik *mind map* (peta pikiran) (Wette, 2017). Strategi ini sangat efektif untuk meningkatkan keterampilan menulis karangan ilmiah siswa (Suparmi et al., 2019); (Fu et al., 2019). Buzan (2008) juga menyampaikan bahwa *mind map* sebagai termudah untuk menempatkan informasi yang relevan.

Teknik *mind map*/peta membantu siswa untuk bisa menulis karangan ilmiah secara sistematis dan menjadikan siswa berpikir kritis (Polat & Aydın, 2020). Penggunaan teknik *mind map* dapat meningkatkan keterampilan menulis karangan ilmiah terutama di tingkat SMK. Tujuan penelitian ini untuk mendeskripsikan efektivitas teknik *mind map* terhadap hasil belajar menulis karangan ilmiah siswa SMK Negeri Kota Batam. Indikator penilaian pada karangan ilmiah ini berupa: (a) judul, (b) isi meliputi Pendahuluan, Pembahasan, Penutup, Daftar Pustaka, Catatan Kaki, Ketepatan Struktur, dan (c) unsur-unsur kebahasaan meliputi: ejaan, diksi, struktur kalimat (Dalman, 2012).

B. Metode

Metode penelitian menggunakan penelitian eksperimen. Sampel penelitian pada siswa kelas XII SMK Negeri 5 Batam pada tahun ajaran 2016/2017. Instrumen penelitian yang digunakan ada dua sebagai berikut (Sugiyono, 2010). Pertama, angket. Angket digunakan untuk mengetahui persepsi dan

tanggapan siswa mengenai penerapan teknik *mind map* terhadap hasil belajar bahasa Indonesia. Pengisian angket dilakukan oleh siswa untuk mengobservasi tingkat kemampuan siswa dan antusias siswa selama belajar. Kedua, tes. Tes digunakan untuk mengukur skor hasil belajar siswa di akhir pembelajaran (Oktavia & Hulu, 2017a). Instrumen penelitian berupa angket dan tes menulis karangan ilmiah. Selanjutnya dilakukan (1) uji normalitas, (2) uji homogenitas (Evrekli et al., 2010), dan (3) uji hipotesis (Sudjana, 2010).

C. Pembahasan

Penelitian yang berjenis penelitian eksperimen ini penting untuk dilaksanakan. Hal ini untuk melihat keefektifan suatu metode, teknik, maupun pendekatan terhadap hasil belajar siswa. Melalui penelitian tersebut dapat disimpulkan apakah nanti teknik yang diberikan oleh tim peneliti memiliki pengaruh yang signifikan atau belum berpengaruh. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan efektivitas teknik *mind map* terhadap hasil belajar menulis karangan ilmiah siswa SMK Negeri 5 Batam. Oleh karena itu, diperlukan sampel penelitian yang homogen.

Kegiatan penelitian eksperimen berlangsung selama empat pertemuan pada tanggal 6 Agustus 2016 sampai 3 September 2016. Pada pertemuan pertama, tim peneliti menyebarkan angket. Sampel penelitian terdiri atas siswa kelas kontrol dan eksperimen. Setelah dilakukan uji pengambilan sampel, diperoleh kelas eksperimen pada kelas XII jurusan teknik komputer jaringan dan kelas kontrol pada kelas XII jurusan kelistrikan. Kedua kelas tersebut layak dan patut untuk dijadikan sampel penelitian.

Berdasarkan metode penelitian eksperimen, sampel di kelas eksperimen selama proses pembelajaran diberikan perlakuan berupa teknik *mind map*. Kelas kontrol tidak diberikan perlakuan dan hanya diterapkan metode pembelajaran secara konvensional. Dari kegiatan demikian, dapat dilihat pengaruh hasil belajar siswa setelah diberikan perlakuan berupa teknik *mind map* tersebut. Pada kelas eksperimen terdapat 41 orang sampel penelitian. Pada kelas

kontrol terdapat 37 orang sampel penelitian. Kedua kelas pada sampel penelitian ini, sama-sama diberikan angket, *pretest*, dan *posttest*.

Tabel 1 Data Skor Hasil Belajar Menulis Karya Ilmiah Siswa Kelas Eksperimen dan Kontrol

No	Kelas Eksperimen		Kelas Kontrol	
	Tinggi	Rendah	Tinggi	Rendah
1	95	85	90	55
2	85	70	75	75
3	90	95	95	65
4	78	70	70	75
5	94	75	90	78
6	94	80	80	80
7	80	85	75	75
8	75	74	78	75
9	80	86	65	55
10	95	90	80	50
11	70	74	70	75
12	86	90	55	75
13	95	70	88	50
14	95	78	90	85
15	94	75	70	65
16	85	80	85	70
17	78	75	75	80
18	70	95	90	60
19	85	75		75
20	86	74		
21	70			
Σ		3376		2530
N		41		37
\bar{x}		82,34		74,02
S^2		77,28		134,08
S		8,79		11,87
Maks		95		95
Min		70		50

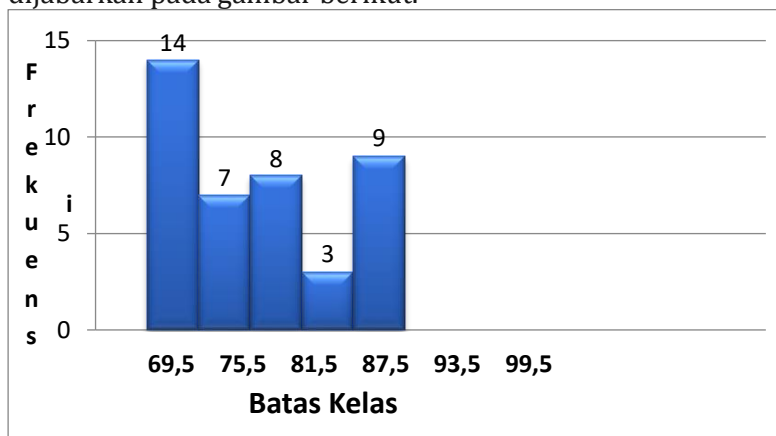
(Irianto, 2004)

Berdasarkan analisis skor hasil belajar menulis karangan ilmiah pada kelas eksperimen diperoleh nilai rata-rata 82,34.

Tabel 2. Distribusi Frekuensi Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Eksperimen

No	Kelas Interval	Batas Kelas	X	F	%
1	70-75	69,5-75,5	72,5	14	34,14
2	76-81	75,5-81,5	78,5	7	17,07
3	82-87	81,5-87,5	84,5	8	19,51
4	88-93	87,5-93,5	90,5	3	7,31
5	94-99	93,5-99,5	96,51	9	21,95
Total				41	100%

Dari tabel 2 diperoleh persentase frekuensi tertinggi 34,14%. Frekuensi terendah di kelas interval 88-93 sebanyak 3. Persentase terendah 7,31 %. Distribusi frekuensi hasil tes dijabarkan pada gambar berikut.



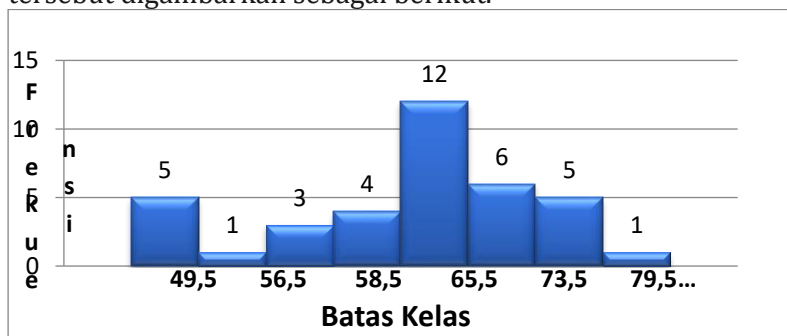
Gambar 1. Histogram Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Eksperimen

Berdasarkan hasil analisis skor hasil belajar menulis karangan ilmiah di kelas kontrol diperoleh nilai rata-rata 74,02 dengan jumlah sampel 37 orang. Variansnya adalah 134,08 dan simpangan baku adalah 11,87 dan disajikan pada tabel berikut.

Tabel 3 Distribusi Frekuensi Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Kontrol

No	Kelas Interval	Batas Kelas	x	f	%
1	50-55	49,5-55,5	52,5	5	13,51
2	56-61	56,5-61,5	58,5	1	2,7
3	62-67	58,5-67,5	64,5	3	8,1
4	68-73	65,5-73,5	70,5	4	10,81
5	74-79	73,5-79,5	76,5	12	32,43
6	80-85	79,5-85,5	82,5	6	16,21
7	86-91	85,5-91,5	88,5	5	13,51
8	92-97	91,5-97,5	94,5	1	2,7
Total				37	100%

Dari tabel tersebut diperoleh adalah 32,43 % sebagai persentase frekuensi tertinggi dan 2,7% sebagai persentase terendah. Frekuensi terendah terdapat pada kelas interval 56-61 dan 92-97 dengan jumlah 1. Distribusi frekuensi tersebut digambarkan sebagai berikut.



Gambar 2. Histogram Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Kontrol

Uji Peryaratan Analisis

Uji Normalitas

Uji normalitas bertujuan untuk mengetahui skor hasil belajar menulis karangan ilmiah berdistribusi normal pada kelas eksperimen dan kontrol.

Uji Normalitas Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Eksperimen

Perhitungan normalitas menggunakan uji *Liliefors* yang diperoleh pada tabulasi berikut.

Tabel 4 Uji Normalitas Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Eksperimen

No	Sampel	α	L_0	L_t	Ket
1	Kelas Eksperimen n = 41 $\bar{x} = 82,34$ $Fi.Xi = 3376$ $Fi.Xi^2 = 281076$ $S^2 = 77,28$ $S = 8,79$	0,05	0,1381	0,1386	Normal

Tabel 4 menunjukkan L_0 yang dihasilkan, yaitu 0,1381 pada kelas eksperimen, sedangkan L_t pada taraf nyata (α) 0,05=0,1386 maka H_0 diterima sehingga hasil tes keterampilan menulis karangan ilmiah siswa kelas eksperimen berdistribusi normal karena $L_0 < L_t$.

Uji Normalitas Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Siswa Kelas Kontrol

Perhitungan normalitas yang dilakukan terhadap skor hasil belajar menulis karangan ilmiah untuk kelas kontrol pada tabel berikut.

Tabel 5 Uji Normalitas Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Siswa Kelas Kontrol

No.	Sampel	α	L_0	L_t	Ket
1	Kelas Kontrol n = 37 $\bar{x} = 74,02$ $Fi.Xi = 2739$ $Fi.Xi^2 = 207587$ $S^2 = 134,08$ $S = 11,87$	0,05	0,0922	0,1456	Normal

Tabel 5 menunjukkan $L_0 = 0,0922$, sedangkan L_t pada taraf nyata (α) $0,05=0,1456$ dan disimpulkan bahwa H_0 diterima. Jadi, hasil tes keterampilan menulis karangan ilmiah siswa kelas kontrol berdistribusi normal karena $L_0 < L_t$.

Uji Homogenitas Variansi

Pada kelas eksperimen dan control dilakukan uji homogenitas variansi untuk membandingkan variansi terbesar dengan terkecil dengan derajat kebebasan $dk=n-1$ dan taraf signifikansi 5% (Sudjana, 2010).

Uji Homogenitas Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Eksperimen dengan Kelas Kontrol

Uji homogenitas pada kedua kelas dengan menggunakan rumus uji F dan dijabarkan pada table berikut.

Tabel 6 Uji Homogenitas Skor Hasil Belajar Menulis Karangan Ilmiah Kelas Eksperimen dengan Kelas Kontrol

No.	Sampel	N	S^2	F_{hit}	F_{tabel}	Ket
1	Kelas Eksperimen	4	77,28	0,57	1,695	Homogen
		1		6		
2	Kelas Kontrol	3	134,08			
		7				

Tabel tersebut menunjukkan bahwa hasil variansi pada kelas eksperimen, yaitu 77,28, sedangkan variansi pada kelas kontrol, yaitu 134,08. F_{hit} 0,576 dan F_{tabel} yang diperoleh adalah 1,695. Dapat disimpulkan bahwa hasil tes keterampilan menulis karangan ilmiah $F_{hit} < F_{tabel}$ pada derajat kebebasan ($dk=76$) untuk kedua sampel kelas eksperimen dan kelas kontrol mempunyai variansi yang homogen.

Pengujian Hipotesis Penelitian

Uji hipotesis dilakukan untuk mengetahui signifikansi pada hasil tes menulis karangan ilmiah pada sampel penelitian.

Hipotesis 1

Uji hipotesis 1 dituliskan pada tabel berikut.

Tabel 7 Uji Hipotesis 1

No	Sampel	N	S_{gab}	α	dk	t_h	t_t	Ket
1	Kelas Eksperimen	41	10,20	0,05	76	3,61	1,661	Terima H_1
2	Kelas Kontrol	37						

Tabel 7 tersebut menunjukkan 12,41. t_{hit} adalah 3,61 dan $t_{tabel} = 1,661$. Dapat disimpulkan bahwa H_0 ditolak dan H_1 diterima karena $t_{hit} > t_{tabel}$. Hal ini berarti bahwa hasil belajar siswa yang diberikan perlakuan menggunakan teknik *mind map* lebih tinggi daripada siswa yang diajar menggunakan metode konvensional pada tes keterampilan menulis karangan ilmiah.

Hipotesis 2

Uji hipotesis 2 disajikan pada tabel berikut.

Tabel 8 Uji Hipotesis 2

No	Sumber Keberagaman	Jumlah Kuadrat	Derajat Bebas	Kuadrat Tengah
1	Baris	9262,68	1	9262,68
	Kolom	27026,62	1	27026,62
	Interaksi	-11601,72	1	-11601,72-
	Galat	-37559,11	75	37559,11
	Total	13658,21	78	

Tabel 8 dideskripsikan bahwa F_{hit} untuk interaksi, yaitu 0,166, sedangkan F_{tabel} dengan $\alpha = 0,05$, yaitu $F_{0,05}(1;60) = 3,99$. Dapat disimpulkan bahwa H_0 diterima dan H_1 ditolak karena $F_{hit} < F_{tabel}$.

Pada prinsipnya, *Mind map* sangat membantu dalam banyak hal. Menurut Buzan (2009:6), *mind map* membantu untuk merencanakan, mengkomunikasikan, lebih kreatif, penyelesaian masalah, pemusatan perhatian, penyusunan dan menjelaskan pikiran-pikiran, mengingat dengan lebih

baik, belajar lebih cepat dan efisien, dan melihat “gambar keseluruhan”. Senada dengan pendapat tersebut, DePorter (2001) menyatakan bahwa *mind map* memiliki empat manfaat yaitu lebih fleksibel, memusatkan perhatian, dapat meningkatkan pemahaman, dan pembelajaran menyenangkan.

Guru memberikan perlakuan berupa teknik *mind map* selama proses pembelajaran. Pada saat guru mengenalkan kegiatan menulis karangan ilmiah pada siswa sesuai dengan langkah-langkah dalam menulis *mind map*/peta pikiran adalah sebagai berikut (Silberman, 2009). (a) Memilih topik untuk peta pikiran. (b) Membuatkan peta pikiran berwarna, gambar, atau simbol. (c) Menyediakan alat tulis dan materi sehingga menciptakan peta pikiran yang semarak dan cerah. Menugaskan siswa memetakan pikiran dan memulainya dengan menggambarkan topik utamanya. Selanjutnya, guru mendorong siswa untuk memecahkan unsur-unsur yang lebih kecil. Selain itu, penggunaan teknik *mind map* mendorong mahasiswa memecahkan masalah dan menemukan ide kreatif (Kiong et al., 2012); (Buran & Filyukov, 2015); (Sun et al., 2022). Guru memerintahkan siswa untuk mengungkapkan masing-masing gagasan menggunakan gambar dan memerinci di dalam pikirannya. (d) Menyediakan waktu untuk memetakan pikiran bagi siswa. (e) Memerintahkan siswa untuk berkomunikasi dalam kelas tentang peta pikiran mereka dan mendiskusikannya serta mengungkapkan gagasan kreatif tersebut.

Banyak faktor yang menunjang keberhasilan belajar keterampilan menulis karangan ilmiah siswa diantaranya dari guru dan lingkungan belajar siswa. Dalam teknik *mind map*, guru bukanlah satu-satunya sumber informasi karena apa saja dan siapa saja, termasuk diri siswa sendiri bisa menjadi bahan pembelajaran. Guru mampu mengemas pembelajaran sehingga terarah pada proses mengembangkan pengetahuan dasar yang dimiliki siswa, tidak hanya menerima pelajaran. Guru sebagai mediator dan fasilitator hendaknya tercipta dalam pembelajaran kontekstual sehingga dapat membantu siswa dengan baik (Esi et al., 2016). Sebab pada proses

pembelajaran difokuskan pada siswa yang sedang belajar bukan saat guru di dalam kelas yang mengajar.

Pada dasarnya, teknik *mind map* mengarahkan siswa untuk bisa menuangkan serta merangsang ide baru Sun et al. (2022) dan gagasannya ke dalam tulisan karangan ilmiah. Oleh karena itu, juga diperlukan motivasi belajar siswa Liu et al. (2018) agar dapat mempengaruhi hasil belajar menulis karangan ilmiah karena motivasi berfungsi untuk mengarahkan perbuatan kepada pencapaian tujuan yang dilakukan dan diinginkan sebagai penggerak.

Selain itu, teknik *mind map* juga berhasil mempengaruhi hasil belajar menulis karangan ilmiah siswa. Kenyataannya hasil belajar menulis karangan ilmiah siswa menunjukkan hasil yang meningkat secara signifikan dari tes awal hingga pada tes yang sebelumnya sudah diberikan perlakuan berupa teknik *mind map*. Dilihat dari penelitian dan hasil penelitian, teknik *mind map* memang memberikan pengaruh terhadap hasil belajar siswa Simonova (2014) terhadap keterampilan menulis karangan ilmiah. Keunggulan yang ada dapat bermanfaat selama proses pembelajaran. Hal ini terlihat bahwa hasil belajar siswa kelas eksperimen lebih baik daripada kelas kontrol berdasarkan metode pembelajaran aktif (Aykac, 2015).

Relevan dengan penelitian yang pernah dilakukan oleh peneliti sebelumnya, menunjukkan hasil penelitiannya tersebut dapat disimpulkan bahwa hasil tes belajar keterampilan siswa yang diajar dengan teknik *mind map* lebih tinggi daripada siswa yang diajarkan secara konvensional. Peneliti yang sebelumnya dengan peneliti dalam melaksanakan penilaian dengan memberikan skor dan adanya indikator penilaian dalam aspek keterampilan berbahasa yang dijadikan sebagai variabel terikat dalam penelitian tersebut. Oleh karena itu, dapat diperoleh kesimpulan bahwa hasil belajar siswa lebih tinggi jika diberikan teknik *mind map* yang sesuai dengan aspek keterampilan berbahasa.

D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis data, diperoleh kesimpulan bahwa skor hasil belajar siswa kelas eksperimen dan kelas kontrol berbeda. (1) t_{hit} adalah 3,61 dan $t_{tabel} = 1,661$. Dapat disimpulkan bahwa H_0 ditolak dan H_1 diterima karena $t_{hit} > t_{tabel}$. Perbedaannya terlihat karena kelas eksperimen diberikan perlakuan berupa teknik *mind map* selama proses pembelajaran keterampilan menulis karangan ilmiah dilaksanakan. Pada prinsipnya, penerapan teknik *mind map* menjadikan guru sebagai mediator dan fasilitator, pembelajaran yang diberikan harus berdasarkan kehidupan nyata siswa, dan guru pada pembelajaran menulis karangan ilmiah. Pembelajaran ini bertujuan untuk menghasilkan pembelajaran yang efektif, kreatif, dan menyenangkan. (2) Bahwa F_{hit} untuk interaksi, yaitu 0,166, sedangkan F_{tabel} dengan $\alpha = 0,05$, yaitu $F_{0,05}(1;60) = 3,99$. Dapat disimpulkan bahwa H_0 diterima dan H_1 ditolak karena $F_{hit} < F_{tabel}$.

Sesuai dengan pelaksanaan hasil penelitian, diperoleh saran sebagai berikut. (1) Sebaiknya guru dapat memvariasikan metode, teknik, maupun pendekatan pembelajaran yang digunakan pada saat proses pembelajaran serta disesuaikan dengan materi pembelajaran. (2) Penelitian dapat dilaksanakan secara berkesinambungan agar meningkatkan skor hasil tes belajar siswa karena memperbaiki proses pembelajaran bahasa Indonesia.

E. Refrensi

- Aykac, V. (2015). An Application Regarding the Availability of Mind Maps in Visual Art Education Based on Active Learning Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1859–1866. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.848>
- Brorowidjoyo, M. D. (2010). *Penulisan Karangan Ilmiah*. Akademika Pressindo.
- Buran, A., & Filyukov, A. (2015). Mind Mapping Technique in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 215–218.

- <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.010>
- Buzan, T. (2008). *Mind Map untuk Meningkatkan Kreativitas*. PT Gramedia Pustaka.
- Dalman. (2012). *Menulis Karya Ilmiah*. Rajawali Press.
- DePorter, B. & M. H. (2001). *Quantum Learning. Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*. Penerbit Kaifa.
- Esi, Purwaningsih, E., & Okianna. (2016). Peranan Guru sebagai Fasilitator dan Motivator dalam Meningkatkan Hasil Belajar di Kelas XI SMK. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 5(10), 1-14.
<http://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/17132/14624>
- Evrekli, E., Inel, D., & Balım, A. G. (2010). Development of a scoring system to assess mind maps. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2330-2334.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.331>
- Fu, Q.-K., Lin, C.-J., Hwang, G.-J., & Zhang, L. (2019). Impacts of a mind mapping-based contextual gaming approach on EFL students' writing performance, learning perceptions and generative uses in an English course. *Computers & Education*, 137, 59-77.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.005>
- Inggriyani, F. (2017). Pengaruh Teknik Pembelajaran Mind Mapping Terhadap Kemampuan Menulis Narasi Siswa Kelas V Di SDN Kecamatan Sukasari Bandung. *LITERASI : Jurnal Ilmiah Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia Dan Daerah*, 7(1), 1.
<https://doi.org/10.23969/literasi.v7i1.274>
- Irianto, A. (2004). *Statistik Konsep Dasar dan Aplikasinya*. Perdana Media.
- Kiong, T. T., Yunos, J. B. M., Mohammad, B. Bin, Othman, W. B., Heong, Y. M., & Mohamad, M. M. B. (2012). The Development and Evaluation of the Qualities of Buzan Mind Mapping Module. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 188-196.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.264>
- Liu, Y., Tong, Y., & Yang, Y. (2018). The Application of Mind Mapping into College Computer Programming Teaching.

- Procedia Computer Science*, 129, 66–70.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.03.047>
- Oktavia, Y., Atmazaki, & Zaim, M. (2020). Development of discovery guided learning module based on character education and competitive education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1511(1).
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1511/1/012044>
- Oktavia, Y., & Hulu, F. (2017a). Pengaruh Metode Quantum Learning Berbasis Media Interaktif terhadap Prestasi Belajar Bahasa Indonesia Mahasiswa di Universitas Putera Batam. *Kembara2*, 3 No. 2.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22219/kembara.v3i2.5133>
- Oktavia, Y., & Hulu, F. (2017b). Pengembangan Modul Ejaan Bahasa Indonesia Berbasis Pendekatan Contextual Teaching and Learning. *Belajar Bahasa*, 2 No. 2.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32528/bb.v2i2.835>
- Polat, Ö., & Aydın, E. (2020). The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100743.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100743>
- Silberman, M. L. (2009). *Active Learning: 101 Cara Belajar Siswa Aktif*. Nusamedia.
- Simonova, I. (2014). Concept of e-learning Reflected in Mind Maps of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1394–1399.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.404>
- Sudjana. (2010). *Metoda Statistik*. Tarsito.
- Sugiyono. (2010). *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Sun, M., Wang, M., Wegerif, R., & Peng, J. (2022). How do students generate ideas together in scientific creativity tasks through computer-based mind mapping? *Computers & Education*, 176, 104359.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104359>
- Suparmi, S., Marhaeni, A., & Artawan, G. (2019). Pengaruh Metode Mind Mapping Terhadap Keterampilan Menulis Ditinjau Dari Kemampuan Verbal Pada Siswa Kelas Iv Sdn

- 1 Dajan Peken Tabanan. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 3(1), 12–20.
- Susanto, A., Oktavia, Y., Yuliani, S., Rahayu, P., Haryati, & Tegor. (2020). English lecturers' beliefs and practices in vocabulary learning. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 486–503. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16970>
- Wette, R. (2017). Using mind maps to reveal and develop genre knowledge in a graduate writing course. *Journal of Second Language Writing*, 38, 58–71. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.09.005>



Menulis Tujuan Pembelajaran : Merancang Bermain Hots Untuk Anak Usia Dini

Wahju Dyah Laksmi Wardhani, Nuraini Kusumaningtyas

A. Pendahuluan

Anak usia dini, mengacu pada UU Sisdiknas no 20 tahun 2003, berada pada rentang usia antara 0 hingga usia 6 tahun. Sedangkan Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) dapat diartikan sebagai bentuk kelembagaan tempat anak belajar, baik secara formal maupun non formal. Pembelajaran untuk anak usia dini dimaksudkan untuk membantu anak mengembangkan setiap potensi aspek perkembangan yang dimilikinya dengan melakukan tugas perkembangan dengan cara yang menyenangkan dan sesuai minat atau kebutuhan anak. Sesuai dengan tahap usia dan kematangan seorang anak, perkembangan kemampuan berpikir pada anak usia dini tentu tidak dapat disamakan dengan anak yang sudah mampu berpikir abstrak. Anak usia dini berpikir dan mengembangkan pengalaman belajarnya baik melalui interaksi dengan lingkungan sosial atau fisik. Anak belajar melalui kegiatan bermain sebagai cara belajar yang menyenangkan.

Anak belajar dari berbagai fakta yang bisa disentuh, dipegang, dihidu, dikecap, atau diamati dengan seksama. Anak juga belajar mengembangkan konsep melalui berbagai kegiatan manipulasi media, mencoba secara langsung tangan, kaki, indera bahkan tubuhnya. Dari berbagai pengalaman itulah anak merangkai, membentuk dan memperkaya konsep baru yang terwujud dalam sikap, pengetahuan maupun keterampilan tindakannya. Inilah salah satu cara untuk mengonstruksi kemampuan berpikir tingkat tinggi pada anak usia dini.

Peserta didik pada *Society 5.0* memiliki lima ciri 5C yaitu mampu berpikir kritis (*critical thinking*), kreatif (*creative*), mampu berkolaborasi (*collaborative*), cakap berkomunikasi (*communicative*) dan memiliki kepercayaan diri (*character*).

Lima kriteria ini dikenal sebagai 5C profil hasil belajar di masa Revolusi Industri 4.0. Hal ini termasuk dalam Grand Desain Pembelajaran Berorientasi pada HOTS yang dirancang oleh pemerintah Republik Indonesia sebagai target karakter peserta didik abad 21 (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2018). HOTS merupakan kependekan dari *higher order thinking skills*, dikembangkan sebagai upaya untuk memperbaiki kualitas pembelajaran dan lulusan dengan meningkatkan kemampuan berpikir kritis pada peserta didik. (Krisna, 2020) Pembelajaran berbasis HOTS tidak hanya diterapkan pada peserta didik sejak jenjang pendidikan dasar hingga perguruan tinggi saja, namun juga dikenalkan sejak anak usia dini yang sedang belajar di institusi Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD).

Salah satu ciri berpikir tingkat tinggi adalah kemampuan anak berpikir kritis. Ennis (dalam McGregor, 2007) menjelaskan ciri seseorang yang berpikir kritis sebagai seseorang memiliki kemampuan berempati obyektif terhadap pandangan orang lain yang ditandai oleh kemampuan mengklarifikasi, memutuskan, menimbang, mengemukakan alasan dan mengintegrasikan semua kemampuan tersebut sebagai cara untuk membuat keputusan. Moon (2008) menjelaskan bahwa kemampuan berpikir kritis adalah kemampuan memahami masalah dari berbagai sudut pandang dan menemukan sejumlah cara sebagai solusi atas masalah tersebut. Yunita dan Meilanie (2019) menjelaskan bahwa pembelajaran dengan pendekatan saintifik di PAUD dapat memfasilitasi kemampuan berpikir kritis anak.

Salah satu upaya guru PAUD adalah membantu anak memperkaya pengalaman belajarnya dengan menyiapkan atau merancang kegiatan bermain.

Kegiatan bermain yang membantu anak memperoleh pengalaman belajar bermakna. Kegiatan bermain yang akan dikolaborasi dengan pengalaman yang sudah dimilikinya dan membantu anak merekonstruksi pengetahuan yang sudah dimilikinya menjadi pengetahuan baru dan mengembangkan keterampilan tindak baru. Yang dan Hu (2019), Lane, Menzies, Ennis dan kawan-kawan (2018), Hu, Ren, LoCasale-Crouch dan

kawan-kawan (2018) berpendapat menyiapkan rancangan pembelajaran yang memuat tujuan pembelajaran merupakan strategi yang tepat bagi guru PAUD untuk meningkatkan kualitas stimulasi tugas perkembangan bagi anak. Dengan tujuan pembelajaran yang jelas, seorang guru dapat menyiapkan kegiatan bermain yang memberi anak pengalaman belajar bermakna dan dapat mengukur perkembangan capaian anak pada aspek perkembangan yang distimulasi melalui kegiatan bermain.

Pada dasarnya proses pembelajaran di PAUD juga menerapkan rancangan pembelajaran yang dipetakan sejak program semester hingga kegiatan harian. Hasil belajar di PAUD mengacu pada capaian perkembangan anak di akhir tahap usia tertentu, yakni pada PERMENDIKBUD No 137 tahun 2014, yang dikenal sebagai Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA). Proses pembelajaran yang dilaksanakan setiap hari mengacu pada indikator kompetensi dasar yang mewakili aspek sikap, pengetahuan dan keterampilan. Stimulasi pada aspek sikap meliputi indikator sikap religius dan indikator sikap sosial emosional. Sedangkan indikator aspek pengetahuan selalu berpasangan dengan indikator aspek keterampilan. Aspek pengetahuan mengukur kemampuan anak memahami konsep sedangkan aspek keterampilan merupakan wujud atas pemahaman anak akan konsep pada aspek pengetahuan. Indikator – indikator ini ada di dalam Kurikulum 2013 PAUD.

Kegiatan bermain merupakan cara belajar yang sesuai untuk memfasilitasi minat dan kebutuhan anak. Anak belajar dengan gembira, nyaman dan sesuai minat dengan bermain. Kegiatan bermain di PAUD dirancang untuk mengembangkan setiap aspek perkembangan secara bersama-sama, tidak terpisah-pisah dalam bentuk mata pelajaran sebagaimana di jenjang pendidikan dasar dan menengah. Oleh karenanya, bermain sebagai proses pembelajaran di PAUD yang dikemas dengan bermuatan program perkembangan yang meliputi kognitif, fisik motorik, bahasa, sosial emosional, dan NAM.

Pendekatan pembelajaran di PAUD dikenal dengan istilah holistik integratif. Pawillen (2020), Diningrat, Nindya,

dan Salwa (2020) menjelaskan tentang holistik integratif sebagai stimulasi untuk anak usia dini yang dapat dihubungkan dengan kondisi dan situasi kekinian baik dari lingkungan maupun keadaan anak. Guru PAUD diharapkan dapat merancang kegiatan bermain yang bersifat holistik integratif dengan ditandai adanya tujuan pembelajaran sebagai dasar mengukur hasil belajar dan memiliki kebaruan pada stimulasi terhadap aspek perkembangan.

Strategi pembelajaran untuk stimulasi kegiatan bermain yang holistik integratif ini paling tepat bila dilaksanakan dengan pembelajaran inkuiri. Penerapan pembelajaran inkuiri di PAUD ini dilakukan dengan pendekatan saintifik sebagaimana dicantumkan dalam K13 PAUD. Meilani dan Faradiba (2019), Linder dan Simpson (2018), Makar, Ali, Fry (2018), Ucan (2017), Kemple, Oh dan Porter (2015), Dwirahmah (2013) mengaji penerapan strategi pembelajaran inkuiri di PAUD, sebagai suatu strategi yang memberikan hasil kemampuan anak baik dalam sikap, pengetahuan maupun keterampilan untuk berpikir kritis, kreatif atau menyelesaikan masalah. Stimulasi terhadap aspek perkembangan yang diperlukan untuk menyiapkan generasi berkarakter 5C adalah melalui kegiatan bermain yang memiliki kebaruan untuk merangsang anak berpikir kritis, dapat bekerja sama, memberi kesempatan untuk kreatif, dan dapat mengomunikasikan ide dan tindakan yang akan atau telah dilakukan. Diharapkan dengan kegiatan bermain yang demikian akan terbentuk sikap percaya diri pada anak sebagai bekal berinteraksi dengan masyarakat global.

Muatan yang penting dalam kegiatan bermain yang demikian adalah dengan muatan STEAM (sains, teknologi, rekayasa/engineering, art/seni, matematika). Kegiatan bermain dengan muatan STEAM ini yang dikenal sebagai kegiatan bermain HOTS. Wardhani, Misyana, Atniati dan kawan-kawan (2021), Wahyuni dan Reswita (2020), Tabi'in (2019), . Pirskanen, Jokinen, Karhinen-Soppi et al (2019), Nisa dan Karim (2017), Wernet dan Nurnberger_Haag (2015), mengaji tentang muatan STEAM yang dapat diterapkan di PAUD, tidak hanya mengonstruksi kemampuan berpikir logis

anak namun juga mampu mengonstrak sikap dan pemahaman multikultur.

Pembelajaran melalui kegiatan bermain yang melatih anak untuk berpikir HOTS di PAUD dirasakan lebih sulit untuk diterapkan karena kemampuan perkembangan kognitif anak usia dini yang masih belum mampu mengabstraksi suatu konsep. Anak harus mengalami proses belajar secara langsung dengan cara melihat, mendengar atau bersentuhan. Dari pengalaman berhubungan langsung ini, anak belajar mengabstraksikan sesuatu. Kemampuan anak mengabstraksi atau mengonstruksi secara konseptual ini yang dikenal sebagai HOTS. Materi ini akan membahas tentang fakta-fakta di lapangan seperti kesulitan yang dialami guru PAUD dalam menuliskan KD operasional, kekeliruan yang dialami dalam rumusan tujuan pembelajaran, dan merancang tujuan pembelajaran yang HOTS. Setelah membaca materi ini, diharapkan guru atau mahasiswa PAUD akan mampu membuat rumusan tujuan pembelajaran yang HOTS sebagai pijakan awal merancang kegiatan bermain yang HOTS.

B. Metode Kajian

Kajian ini merupakan penelitian kualitatif dengan pendekatan studi narasi, yang disampaikan di sini adalah perjalanan pengalaman peneliti sebagai instruktur pada program Pendidikan Profesi Guru (PPG) yang menjadi awal peneliti mengetahui adanya masalah yang penting dalam proses pembelajaran yang harus dilakukan seorang guru profesional namun tidak pernah dilakukan oleh guru PAUD. Pengalaman sebagai tutor ini, menurut Denzin dan Lincoln (2009), adalah pola relasi seorang peneliti dengan kisah partisipan yang sedang terjadi sehingga membentuk karakter pelaporan. Mattos (2009) menyebut metodologi riset dalam naratif inkuiri ini diperoleh dari bentuk multiliterasi dan disajikan sebagai bukti historis yang tersedia. Bukti historis ini adalah RPPH yang dirancang oleh guru di awal mereka mengikuti kegiatan pendalaman materi di PPG. Rancangan ini merupakan rancangan sebagai biasa mereka menyusun RPPH hanya saja adalah penulisan tujuan pembelajaran yang

sebelumnya telah diberikan rambu-rambu penulisannya saat pemberian materi pendalaman.

Data awal dari hasil pengamatan tak berstruktur selama menjadi instruktur di PPG didalami dengan mengumpulkan data primer dari 3 (tiga) orang subyek untuk memperoleh bagaimana guru merancang kompetensi dasar (KD) yang akan distimulasikan, memilih indikator dan menuliskan sebagai indikator KD operasional serta bagaimana guru merumuskan tujuan pembelajaran. Subyek dalam penelitian ini adalah alumni peserta PPG di Universitas Muhammadiyah Jember. Tiga orang subyek ini dari angkatan yang berbeda-beda yang dipilih secara acak berdasarkan jawaban atas kuesioner yang dikirimkan oleh peneliti. Subyek ini hanya untuk memberi data hasil karya mereka ketika pertama kali diminta merancang RPPH yang memuat tujuan pembelajaran.

Pembahasan dalam tulisan ini disajikan dalam bentuk naratif pengalaman peneliti dalam berdiskusi dengan peserta PPG, menangkap kesulitan yang dihadapi, miskonsepsi yang dialami selama ini dalam menyusun rencana pembelajaran berbasis K13 PAUD serta perbaikan yang dipandukan pada peserta PPG untuk memperbaiki rencana pembelajarannya, menulis indikator KD operasional serta merumuskan tujuan pembelajaran sebagai penyiapan rencana pembelajaran harian yang HOTS.

C. Pembahasan

Merumuskan KD dan Tujuan Operasional Dalam Rencana Pembelajaran

Pada dasarnya dari beberapa kajian terhadap beberapa buku pengembangan kurikulum tentang rencana pembelajaran di PAUD (Krogh dan Morehouse, 2014, Henniger, 2012), rencana pembelajaran dibedakan dengan rencana kegiatan atau *lesson plan*. Rencana kegiatan biasanya ditulis sebagai jadwal kegiatan bermain yang akan dilakukan anak setiap hari pada jam tertentu. Jadwal ini biasanya diumumkan secara terbuka, sehingga bagi pembaca akan mudah memahami kegiatan apa yang akan dilakukan pada hari atau jam tertentu oleh anak. Sedangkan rencana pembelajaran

bisa saja ditulis secara khusus oleh guru, hanya untuk diketahui pimpinan atau rekan guru lainnya. Biasanya dalam rencana pembelajaran, seorang guru akan menuliskan secara lengkap tujuan pembelajaran, strategi pembelajaran untuk mencapainya serta langkah membelajarkan. Tujuan pembelajaran yang ditulis sebagai ancangan untuk mengukur keberhasilan anak merupakan *hidden agenda* yang dirancang guru. Penelitian dilakukan di TK Bukit Aksara dengan menerapkan model pembelajaran proyek (2020), guru bersama anak-anak merancang kegiatan yang akan dilakukan esok dengan tujuan untuk dapat menyiapkan invitasi sebagai lanjutan atas proyek yang telah dilakukan oleh anak hari itu atau bahkan selama beberapa hari sebelumnya. Guru lalu menyiapkan rencana pembelajaran secara lebih rinci guna mengetahui ketercapaian dan perkembangan hasil belajar anak. Rencana pembelajaran ini menjadi dokumentasi guru dan sekolah.

Sebagian besar PAUD di Indonesia menerapkan rencana pembelajaran dalam arti rencana kegiatan penugasan yang diwujudkan dalam Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH). Hal ini disebabkan karena sejak awal kegiatan belajar di PAUD lebih ditujukan pada pemberian tugas atau setelah tahun 2003 (tenggak perubahan pendekatan pembelajaran di Indonesia diawali saat dicanangkannya UU no 20 Tahun 2003 tentang SISDIKNAS) dikenal sebagai kegiatan bermain. Tugas atau kegiatan bermain adalah bentuk stimulasi yang sudah jelas ancangan tujuannya, yaitu mengembangkan aspek perkembangan tertentu yang difasilitasi oleh kegiatan yang dilakukan. Guru beranggapan bahwa rancangan kegiatan bermain dalam RPPH dengan mencantumkan aspek perkembangan yang akan distimulasi sudah mewakili tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Berikut adalah bagian RPPH yang dibuat subyek sebelum pendampingan.

Tema/Sub Tema/sub-sub Tema : Tanaman/tanaman buah/pisang
Kelompok/Usia : A/ 4-5 tahun
Alokasi Waktu :

A. KOMPETENSI DASAR

- 1.1 Percaya ciptaan tuhan
- 2.8 Berperilaku mandiri
- 3.3 Terampil menggunakan tangan kanan dan kirinya dalam beraktfitas
- 4.3 Bergerak mengikuti irama lagu
- 3.11 Menunjukkan media sate buah
- 4.11 Bercerita tentang proses membuat sate buah
- 3.12 Menyebutkan lambang bilangan
- 4.12 Menulis lambang bilangan
- 3.15 Menjelaskan ide-ide dalam membuat sate buah
- 4.15 Membuat sate buah sesuai idenya

Gambar 1. Contoh RPPH 1 (sumber data primer)

Sub Sub Tema : Binatang peliharaan yang dipelihara dirumah
Alokasi Waktu : 07.30 – 10.00 Wib

A. Kompetensi Dasar

- 1.1 Menyebutkan macam macam binatang peliharaan ciptaan Tuhan yang dipelihara dirumah
- 2.10 Menerapkan perilaku menyayangi binatang
- 3.6 Menyebutkan warna warna binatang peliharaan
- 4.6 Mewarnai gambar hewan peliharaan
- 3.12 Menyanyikan lagu lagu binatang
- 4.12 Mengurutkan huruf menjadi satu kata dengan tepat
- 3.3 Menyebutkan bentuk gerak tubuh
- 4.3 Menggerakkan tubuh mengikuti music

Gambar 2. Contoh RPPH 2 (sumber data primer)

Tema : Tanaman
Subtema : Buah
Sub Sub Tema : Macam olahan buah Salad Buah

I. Kompetensi Dasar :

- a 1.2 mampu mengucapkan kalimat bersyukur akan ciptaan Tuhan
- b 2.8 mampu merapikan peralatan
- c 3.6 mampu menyebutkan tekstur kulit dari buah
- d 4.6 mampu membandingkan tekstur kulit buah
- e 3.10 mampu menjelaskan cara membuat salad buah
- f 4.10 mampu menceritakan kembali cara membuat salad buah
- g 3.15 mampu menjelaskan media untuk membuat domino
- h 4.15 Mampu membuat kartu domino dengan berbagai media
- i 3.12 Mampu menyebutkan huruf
- j 4.12 mampu menuliskan rangkaian kata

Gambar 3. Contoh RPPH 3 (sumber data primer)

Sejak dicanangkannya Kurikulum 13 PAUD atau dikenal sebagai K13 PAUD (PERMENDIKBUD no 146 Tahun 2014) stimulasi dirancang untuk mencapai empat kompetensi inti, yaitu sikap religius, sikap sosial, pengetahuan dan

keterampilan. Kompetensi inti merupakan gambaran Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak pada akhir usia layanan PAUD yaitu usia 6 tahun. Capaian hasil belajar kompetensi inti merupakan tujuan pembelajaran yang ingin semestinya dicapai oleh seorang anak di akhir usia 6 tahun atau setelah dia mengikuti proses belajar di lembaga PAUD sampai jenjang tertingginya, yaitu kelompok B taman kanak-kanak atau yang sederajat. Stimulasi untuk mencapai keberhasilan kompetensi inti dapat menggunakan indikator-indikator kompetensi dasar (KD) pada masing-masing kompetensi inti sesuai tahap usia. Mari kita cermati bersama contoh RPPH awal yang dibuat oleh subyek di atas. Contoh yang disajikan mengacu pada K13 PAUD.

Dalam RPPH, guru biasanya menuliskan indikator KD yang ingin dicapai dengan maksud sebagai tujuan dari kegiatan bermain yang akan dilakukan. Bila kita perhatikan tiga RPPH yang dikembangkan oleh guru ada beberapa indikator yang sama namun dalam penulisannya berbeda, karena rancangan kegiatan bermainnya berbeda. Di lapangan, masih banyak yang menuliskan indikator sesuai dengan yang tertulis dalam Lampiran 1 PERMENDIKBUD no 146 tahun 2014. Bahkan masih banyak guru yang belum memahami bahwa pengetahuan (KI 3) itu harus berdampingan dengan KI 4. Masih juga banyak guru PAUD yang belum bisa membedakan makna dari rumusan kompetensi dasar yang ditulis berdasarkan rencana kegiatan bermain yang akan diukur.

Thibaut, Knipprat, dan Dehaene (2018) membuktikan dalam kajiannya bahwa tujuan pembelajaran memungkinkan untuk merancang beragam konteks lingkungan belajar untuk dimanipulasi secara langsung atau tak langsung oleh anak. Kim (2020) bahkan membuktikan bahwa dengan tujuan pembelajaran, proses pembelajaran berbasis daring di PAUD dapat berlangsung efektif selama masa Covid 2019. Dengan adanya tujuan pembelajaran, proses persiapan, proses pembelajaran dan proses asesmen dapat dikontrol.

Dick, Carey dan Carey (2009) menjelaskan tiga hal pentingnya merumuskan tujuan pembelajaran. Pertama, agar dapat menetapkan keterampilan, pengetahuan dan sikap yang

akan distimulasikan. Kedua, menetapkan strategi pembelajaran yang akan digunakan. Ketiga, menetapkan kriteria penilaian untuk mengukur keberhasilan anak.

Guna menetapkan secara khusus keterampilan, pengetahuan dan sikap yang akan diterapkan dalam kegiatan bermain, guru sebagai perancang kegiatan harus memahami bagaimana tujuan pembelajaran yang diperlukan (Revelle, 2019, Lane, Menzies, Ennis et al, 2018, Ok, Kim, Kang et al, 2015). Rancangan belajar yang mampu melatih anak untuk berpikir kritis tidak hanya dapat dirumuskan dengan kata seperti dapat menjelaskan, mengetahui atau menceritakan kembali. Kemampuan berpikir anak atau kosa kata anak memang masih terbatas, namun guru dapat menuliskan kata yang dapat menunjukkan kemampuan anak seperti membedakan, mengelompokkan, menunjukkan dan lainnya. Guru juga perlu mempertimbangkan bagaimana strategi pembelajaran yang tepat yang mampu melatih anak untuk kritis dan kreatif (Gillies 2019, Putri, 2019, Meilani dan Faradiba, 2019, Gillies, Nichols, Burgh et al, 2012, Salmon, 2008). Guru juga perlu mengembangkan rubric untuk mengukur capaian hasil belajar yang ditunjukkan anak secara akurat.

Mager, dikutip oleh Dick, Carey dan Carey (2009), menetapkan tiga bagian utama dalam merumuskan tujuan pembelajaran. Bagian pertama adalah menjelaskan keterampilan/kemampuan apa yang akan dikuasai oleh peserta didik nantinya. Bagian ini diwujudkan dalam bentuk tindakan dan konten atau konsep, misalnya, “dapat mengidentifikasi 3 jenis buah yang digunakan saat membuat sate buah”. Konten atau konsep yang ingin diajarkan ke anak adalah jenis buah yang berbeda, sedangkan tindakannya adalah mengidentifikasi. Mengidentifikasi merupakan kata yang lebih kuat secara konseptual dibandingkan kata mengenal atau mengetahui. Kata mengidentifikasi menunjuk pada adanya ciri khusus yang menunjukkan perbedaan antara benda satu dengan lainnya. Pada buah, anak dapat mengidentifikasi dari warna daging buah, warna kulit buah, tekstur kulit atau daging buah atau ciri lain yang dapat

diketahui anak dengan cara mengamati, menghidu atau mencicip. Konten atau konsep yang dikenalkan pada anak adalah macam-macam jenis buah, Setidaknya dari bermacam buah itu, anak dapat memilih tiga buah berdasarkan ciri yang dipilihnya dari hasil mengidentifikasi sebagai bahan sate buah yang akan dibuatnya.

Bagian ke dua dari tujuan pembelajaran adalah kondisi. Kondisi, untuk PAUD lebih tepat disebut sebagai lingkungan bermain, diperlukan untuk membantu anak dalam mengembangkan pengetahuan atau keterampilannya. Seringkali ketika mendiskusikan tentang lingkungan bermain, guru PAUD mengalami kesulitan dalam menerapkan model pembelajaran yang termuat dalam K13 PAUD (Uzlah dan Suryana, 2022), seperti model Sentra, Model Area, Model Kelompok dan Model Sudut dengan pengaman. Dalam tulisan ini, mari bersepakat bahwa lingkungan bermain adalah kegiatan bermain yang akan dirancang sebagai wadah besar stimulasi terhadap anak. Anda bisa membuat rancangan kegiatan bermain HOTS, menyiapkan lingkungan bermainnya dan melaksanakan sesuai dengan model pembelajaran yang ada di sekolah anda. Dalam paradigma saat ini, kita sedang menerapkan Merdeka Belajar Merdeka Bermain untuk kelas kita.

Mengacu pada bagian pertama, maka kondisi pada tujuan pembelajaran adalah kegiatan bermain membuat sate buah. Selama berdiskusi terkait dengan rumusan tujuan pembelajaran, para subyek dalam riset ini menanyakan tentang bagaimana merumuskan tujuan pembelajaran dikaitkan dengan model pembelajaran yang diterapkan di kelas mereka. Guru dengan pembelajaran model sentra mempertanyakan bagaimana dengan persyaratan tiga densitas dalam pembelajaran berbasis sentra. Bila yang akan diukur adalah bagaimana anak dapat mengidentifikasi konsep atau konten tentang jenis buah, maka kondisi atau lingkungan bermain cukup satu, yaitu bermain membuat sate buah. Keragaman densitas bisa dirancang berdasarkan konsep pengenalan jenis buah dengan menggunakan beragam buah yang dibagi menjadi beberapa densitas. Bila guru ingin

merancang kondisi yang berbeda, maka rumusan tujuan pembelajaran bisa diubah dengan mengganti kegiatan bermain membuat sate buah dengan kegiatan main membuat hidangan dari bahan buah. Guru bisa menyiapkan densitas kondisi beragam seperti sop buah, salad buah, rujak manis atau buah potong selain sate buah.

Bagian ketiga dalam rumusan tujuan pembelajaran adalah adanya kriteria sebagai bahan pertimbangan merancang rubrik penilaian. Penilaian atau asesmen di PAUD (Mok dan Staub (2021), Hapidin, Meilanie, Syamsiatin (2020), Delaney (2018), Ok, Kim, Kang et al, 2015) dilaksanakan dengan cara otentik, artinya guru mencatat tindakan atau jawaban anak saat anak sedang melakukan kegiatan mainnya. Tanpa tujuan pembelajaran yang jelas, tentu akan sulit mengukur keberhasilan anak, apalagi bila hasil penilaian dari tiap anak berbeda respon atau reaksinya. Dengan tujuan pembelajaran yang memasukkan unsur kriteria, maka guru dapat menilai apakah hari itu anaknya telah berkembang baik atau belum atau bahkan saat baik. Tujuan pembelajaran juga membantu guru mengetahui kekhususan capaian hasil belajarnya, karena masing-masing aspek diukur.

Fakta di lapangan menurut para subyek, pada akhir semester banyak guru yang kemudian berpendapat bahwa capaian hasil belajar muridnya ternyata belum berhasil mencapai target. Saat ditanyakan, apa targetnya, apakah target itu terdapat bukti otentik, seperti tercantum dalam dokumen program semester atau rencana mingguan? Sebagian besar guru akan menjawab tidak, namun mereka menyatakan bahwa mereka berharap akan mencapai hasil seperti anak dapat membaca, anak mengenal angka dan dapat menuliskannya, anak dapat menulis kalimat pendek dengan benar. Target ini menurut para subyek berdasarkan permintaan orang tua sesuai dengan standar yang ditetapkan oleh sekolah dasar favorit. Sebagian dari subyek bukan berasal dari perkotaan, namun ternyata tuntutan yang mereka alami juga sama. Ketidakmampuan guru mengevaluasi kemampuan siswa atas capaian hasil belajar yang tidak sama dikarenakan guru tidak merancang capaian hasil belajar sejak awal. Bila guru

merumuskan tujuan pembelajaran dengan memenuhi syarat seperti yang disampaikan Mager, setidaknya guru dapat mengevaluasi seberapa besar keberhasilan kelas yang sudah dicapai. Guru juga dapat merencanakan peningkatan kemampuan anak dengan merancang kegiatan bermain yang lebih tertata dalam pengembangannya. Guru dapat memperkirakan pengembangan langkah pembelajaran dengan berbasis dari tujuan pembelajaran yang dirumuskan. Mengapa guru mengalami kegagalan saat di akhir semester? Saat diskusi untuk memperbaiki tujuan pembelajaran, guru mengalami kesulitan untuk menentukan kriteria. Rata-rata guru terjebak pada rubrik baku yang sudah mereka kenal dan terapkan, seperti belum berkembang (BB), mulai berkembang (MB), berkembang sesuai harapan (BSH) dan berkembang sangat baik (BSB)

Fungsi kriteria dalam tujuan pembelajaran adalah untuk mengukur kemampuan peserta didik, merencanakan peningkatan hasil belajar atau memperbaiki kelemahan yang masih ditemui pada diri anak. Kriteria biasanya dinyatakan dalam bentuk batasan tertentu atau toleransi ketercapaian hasil belajar atau jarak. Untuk mengetahui kemampuan guru membuat kriteria dalam tujuan pembelajaran, mari perhatikan tujuan pembelajaran dalam RPPH subyek di tahap diskusi pertama

▣ **B. TUJUAN PEMBELAJARAN**

1. Melalui kegiatan bercakap-cakap anak dapat menyebutkan 3 macam tanaman buah ciptaan tuhan.
2. Melalui kegiatan membuat sate buah anak mampu melakukan secara mandiri
3. Melalui kegiatan gerak dan lagu pohon, anak dapat menjelaskan 2 gaya gerakan lagu.
4. Melalui kegiatan gerak dan lagu pohon, anak dapat bergerak mengikuti lagu dengan baik.
5. Anak dapat memilih 2-3 peralatan saat melakukan kegiatan membuat sate buah dengan baik.
6. Anak dapat bercerita minimal 2 cara saat melakukan kegiatan membuat sate buah dengan baik.
7. Anak dapat menyebutkan minimal 5 lambang bilangan melalui kegiatan membuat sate buah dengan baik.
8. Anak dapat menuliskan kembali minimal 5 lambang bilangan melalui kegiatan membuat sate buah dengan baik.
9. Melalui kegiatan membuat sate buah anak dapat menjelaskan minimal 2 toping sate buah.
10. Melalui kegiatan membuat sate buah anak dapat berkreasi dengan 2 toping yang berbeda.

Gambar 4. Contoh 1 (sumber data primer)

B. TUJUAN PEMBELAJARAN

- Melalui kegiatan Berdiskusi tanya jawab macam-macam binatang peliharaan anak mampu **Menyebutkan** macam-macam binatang peliharaan ciptaan tuhan dengan baik
- Melalui kegiatan berdiskusi tentang menyayangi binatang. Anak mampu **Menerapkan** sikap perilaku menyayangi binatang peliharaan dengan baik
- Melalui kegiatan menonton video anak mampu **menunjukkan** warna warna binatang peliharaan yang ada pada video dengan benar
- Setelah menonton video tentang warna warna hewan peliharaan anak mampu **mewarnai** gambar hewan peliharaan pada lembar kerja dengan baik
- Melalui kegiatan Bernyanyi lagu “Allah Ciptakan karena sayang “ anak mampu **mengekspresikan** gerakan dengan baik
- Melalui kegiatan gerak dan lagu anak mampu **mengurutkan** huruf menjadi kata dengan tepat
- Melalui kegiatan gerak lagu, anak mampu **menyebutkan** berbagai bentuk gerak tubuh dengan kreatif
- Melalui kegiatan gerak lagu anak mampu **menggerakkan** tubuh mengikuti musik dengan kreatif

Gambar 5. Contoh 2 (sumber data primer)

B.TUJUAN PEMBELAJARAN

1. Anak mampu **menyiram** tanaman dengan tepat
2. Anak mampu menyebutkan manfaat buah untuk Kesehatan tubuh dengan benar
3. Melalui kegiatan **melihat** buah langsung anak mampu **menjelaskan** 5 warna buah dengan tepat
4. Melalui kegiatan **melihat** buah anak dapat **membedakan** 5 macam buah menurut warna
5. Melalui kegiatan **melihat** langsung **alat dapur** yang guru **sediakan** anak dapat **menggunakan** pisau dengan benar
6. Melalui kegiatan **membuat** sate buah anak dapat **memotong** buah dalam 5 bentuk yang berbeda
7. Anak mampu **membilang** 1 – 10 **potongan** buah dengan benar pada kegiatan **membuat** sate buah
8. Anak mampu **menulis** **bilangan** **jumlah** **potongan** 1 – 10 buah dengan benar pada kegiatan **membuat** sate buah

Gambar 6. Contoh 3 (sumber data primer)

Dari tiga contoh rumusan tujuan pembelajaran dalam RPPH, hanya contoh 2 yang menuliskan dengan kriteria yang sulit untuk diukur. RPPH contoh 2 sebenarnya juga telah menuliskan kriteria, seperti dengan baik, dengan benar atau dengan kreatif. Bagaimana anda akan mengukur seberapa baik atau benar atau kreatif dari hasil yang ditunjukkan anak? Apakah anak yang mampu menunjukkan cara berjalan gajah berarti lebih baik dari anak yang menunjukkan cara cicak merayap? Apakah anak yang mewarnai gambar sampai penuh berarti lebih kreatif dibandingkan anak yang menerapkan teknik gradasi tetapi hanya pada pola gambar saja? Itu sebabnya kriteria perlu dibuat secara jelas, meski penilaiannya dapat dilakukan secara kualitatif. Dengan menunjukkan jenjang atau jarak tertentu, maka kriteria kualitatif akan dapat dipahami. Seorang anak yang dapat menunjukkan cara

berjalan dua binatang dengan gayanya sendiri tentu akan lebih dipahami sebagai lebih kreatif daripada anak yang hanya menunjukkan satu cara binatang berjalan. Memang untuk kebutuhan penulisan tujuan pembelajaran di RPPH akan lebih baik bila dilakukan secara ringkas. Menuliskan kriteria secara kuantitatif akan membantu penulisan yang ringkas, meskipun untuk rubric bisa dikembangkan penjelasan kriteria yang lebih lengkap.

Merancang Bermain yang HOTS

Apa sebenarnya bermain HOTS itu? Bagaimana merancang kegiatan bermain HOTS untuk anak usia dini? Bagaimana merancang kegiatan bermain yang holistik integratif? Tiga pertanyaan itu sepertinya menjadi pertanyaan utama ketika peneliti menjadi instruktur pada program Pendidikan Profesi Guru (PPG) sejak tahun 2018 lalu. Sebagian besar mahasiswa PPG merancang kegiatan bermain dengan cara yang hampir serupa. Rata-rata guru itu berpendapat bahwa kegiatan bermain yang dirancang adalah kegiatan stimulasi untuk tiap aspek perkembangan. Hampir setiap guru yang sudah menerapkan kegiatan ini dengan bersandar pada kurikulum yang berlaku beranggapan bahwa mereka telah menerapkan pembelajaran yang holistik integratif. Mereka juga beranggapan bahwa mereka telah menerapkan pendekatan saintifik dalam proses belajarnya. Benarkah demikian? Mari kita ulas beberapa fakta yang terjadi di kelas PPG.

Fakta pertama, setelah menjadi mahasiswa PPG, guru-guru PAUD baru mengetahui bahwa dalam perencanaan pembelajaran perlu adanya tujuan pembelajaran. Hampir semua guru menyatakan bahwa mereka tidak pernah merumuskan tujuan pembelajaran baik itu untuk program semester, program mingguan atau pun kegiatan harian. Sebagai akibatnya, proses penilaian terhadap anak pun hanya berbasis pada hasil pengamatan anak setiap harinya dan mengira-ngira keberhasilan anak selama satu semester berdasarkan hasil pengamatan terhadap tugas yang sudah dikoleksi. Namun guru kemudian menyadari bahwa tidak

semua anak telah mencapai keberhasilan yang sebagaimana diharapkan. Seringkali terjadi guru menyadari bahwa rentang keberhasilan anak yang terbaik di kelas begitu jauh dengan temannya yang dinilai gagal. Hal ini biasanya dilihat dari tiga kegiatan yang (katanya) tidak boleh diajarkan di PAUD namun menjadi tolok ukur keberhasilan, yaitu kemampuan anak pada bidang CALISTUNG (membaca, menulis dan berhitung)

Fakta kedua, para guru yang jadi peserta PPG yakin bahwa mereka telah merancang kegiatan belajar holistik integratif sesuai yang dipersyaratkan kurikulum, dan mereka yakin rancangan kegiatannya telah sesuai dengan amanah kurikulum yang saat itu digunakan, K13 PAUD. Setiap guru merasa telah melakukan rancangan tugas stimulasi dengan benar, yaitu setiap hari harus merancang kegiatan bermain untuk 6 aspek perkembangan. Jadi setiap hari ada tugas untuk menyetimulasi aspek kognitif, aspek bahasa, aspek seni, aspek sosem, aspek NAM, aspek fisik motorik (FM). Menurut sebagian guru, aspek FM seringkali overlapping dengan aspek seni, karena pada pengembangan aspek seni sebenarnya juga terkait dengan stimulasi aspek motorik halus.

Fakta ke tiga, sebagian guru belum memahami bahwa kompetensi dasar pengetahuan harus selalu berdampingan dengan kompetensi keterampilan. Kalau pun ada yang sudah paham, masih belum semua memahami apa maksud dari kompetensi pengetahuan dan apa itu kompetensi keterampilan serta bagaimana cara menerapkan dalam pembelajaran. Hal ini berakibat mereka kesulitan untuk merumuskan tujuan pembelajaran yang akan dicapai.

Hal ini malah menjadikan guru PAUD tidak memahami bagaimana semestinya bermain yang berfungsi sebagai pembelajaran dengan pendekatan yang tepat untuk anak usia dini. Bermain untuk belajar sesuai minat dan kebutuhan anak, sebagaimana yang diamanahkan dalam Pengembangan Pembelajaran Yang Tepat Untuk Anak Usia Dini atau yang dikenal sebagai Development Appropriate Practices (DAP), yang merupakan kerangka kerja utama dalam pengembangan kurikulum PAUD.

Dalam pembahasan berikut tidak dibahas kajian teoretik terlalu dalam tentang DAP, HOTS, atau holistik integratif. Nsmun, akan difokuskan pada upaya memperbaiki kekeliruan dalam menulis KD operasional, perumusan tujuan pembelajaran menjadi lebih HOTS, dan bersifat holistik integratif yang secara keseluruhan sesuai dengan kerangka kerja DAP.

Merumuskan Kompetensi Dasar Operasional yang HOTS

Mari kita cermati kompetensi dasar (KD) yang digunakan dan tujuan pembelajaran yang dirumuskan. Kompetensi dasar yang dituliskan dalam RPPH ini telah disesuaikan dengan kegiatan yang akan dilakukan. RPPH yang diambil sebagai contoh adalah untuk kelompok A, anak berada pada rentang usia 4 – 5 tahun. Sebagian guru seringkali mengutip KD langsung seperti yang termuat di dalam kurikulum. Hal ini tidak tepat, karena KD yang tercantum dalam kurikulum bukan KD yang sudah operasional. Misalkan KD 3.3 tertulis sebagai berikut 'Mengenal anggota tubuh, fungsi, dan gerakannya untuk pengembangan motorik kasar dan motorik halus'. Sebagaimana kita ketahui anggota tubuh, fungsi dan jenis gerakan itu bisa bermacam-macam. Jadi kita perlu membuat operasional dengan menuliskan tindakan dan konsep/konten apa yang akan distimulasikan pada kegiatan hari itu. Guru menulis KD operasional untuk KD 3.3 sebagai 'terampil menggunakan tangan kanan dan kiri untuk beraktifitas'.

Pada dasarnya, apa yang dituliskan oleh guru tidak terlalu salah bila dilihat KD yang ditulis sudah merupakan KD operasional, namun ada hal penting yang belum tepat dari sisi muatan berdasarkan jenis kompetensi dasar yang dirumuskan. Sebagaimana diketahui KD 3. mewakili muatan Kompetensi inti pengetahuan. Kompetensi inti pengetahuan merujuk pada kemampuan anak memahami konsep. Jadi anak dilatih untuk dapat mengemukakan secara abstrak dalam bentuk lisan (berkata-kata dalam bentuk penjelasan, menerangkan atau menguraikan) atas konsep atau konten yang stimulasikan. Dengan demikian pada KD 3.3, guru semestinya berharap

memperoleh umpan balik berupa penjelasan atau keterangan dari anak atas pemahaman akan tindakan yang akan diperagakan. Dalam contoh RPPH 1, KD 3.3. dirumuskan dengan kata terampil.... Kata terampil bukan kata yang tepat untuk mengabstraksi konsep atau konten.

Kompetensi dasar pengetahuan selalu berdampingan dengan kompetensi keterampilan. Kompetensi inti ke empat adalah terampil dalam tindakan sebagaimana konsep yang dipahami di KD 3. Dalam contoh RPPH 1 dituliskan KD 4.3 Bergerak mengikuti irama lagu. Secara operasional, penulisan KD 4.3. ini sudah benar, karena sudah dituliskan bentuk tindakan yang distimulasikan. Namun bila kita mencermati KD 3.3 yang dituliskan sebelumnya (yang mana perumusan KD 3. masih kurang tepat) maka akan terjadi tumpang tindih, karena kedua rumusan operasional menunjukkan indikator untuk bentuk tindakan sebagai perwujudan untuk KD 4. Jadi KD 3. harus diperbaiki menjadi KD pengetahuan yang mengukur pemahaman secara konseptual, anak mengabstraksi gerakan tangan yang distimulasikan. Saran untuk perbaikan KD 3.3. sebaiknya ditulis 'menjelaskan/menguraikan gerakan tangan kanan dan kiri saat di acara gerak dan lagu'. Sekarang, silakan anda cermati penulisan KD-KD yang lain dan tujuan pembelajarannya sebelum kita beranjak pada bahasan berikutnya.

Kegiatan ini dilaksanakan pada semester 1 minggu ke 8 (katakan saja sub sub tema atau topik yang sedang tentang lingkungan tempat tinggalku). KD dan kegiatan yang sama digunakan lagi pada tema tentang tanaman di minggu 13, tetapi KD operasionalnya tentu seharusnya sudah tak sama lagi dengan ketika di minggu 8. Guru sudah mempertimbangkan selama waktu sebulan sesudah minggu 8, KD yang sama telah digunakan lagi beberapa kali dengan kegiatan yang sama hanya saja bukan gerak pohon, karena disesuaikan dengan tema/topik yang ada. Artinya anak sudah belajar tentang beberapa konsep gerakan baru (KD 3. berkaitan dengan pengetahuan kemampuan anak mengabstraksi suatu kondisi faktual atau contoh konkrit) yang bisa saja dia terapkan sebagai gerakan pohon di minggu 13 itu.

Guru lalu menulis KD operasional yang HOTS untuk minggu 13 itu seperti berikut:

KD 3.3. : Menjelaskan 2 perbedaan gerakan pohon saat tertiup angin

KD 4.3. : Memperagakan minimal 2 gerakan berbeda saat pohon tertiup angin

Lalu dimana letak HOTS dari KD operasional di minggu 13 itu? HOTS nampak pada kata menjelaskan 2 **perbedaan**, anak tidak sekedar menjelaskan sama seperti di minggu ke 8 namun diminta untuk **memberikan analisis** atas gerakan pohon yang tertiup angin. Mungkin saja anak akan berkata dengan kalimat yang berbeda antara satu dengan lainnya, mungkin saja ada anak akan menggunakan kosa kata baru (yang tidak selalu dalam bahasa Indonesia), atau mungkin saja anak akan bercerita sesuatu yang berbeda dari yang guru harapkan. Semua itu menunjukkan adanya suatu perubahan pada anak. Tangkaplah ide yang mereka kemukakan, tangkaplah pengetahuan baru yang mereka sampaikan. Perhatikan, bahwa ada anak yang berubah sangat pesat dibandingkan dengan saat di minggu ke 8 lalu. Perhatikan bagaimana anak menyampaikan pemahamannya tentang konsep, tidak selalu melalui kata melainkan juga melalui gerak. Anak-anak telah mengembangkan pengetahuan dari pengalaman belajar sebelumnya, mereka memperkaya dengan pengalaman lain dan dengan pertanyaan operasional dari KD yang sudah ditingkatkan oleh guru, maka hasil pengayaan itu nampak pada anak. Itulah kemampuan berpikir tingkat tinggi pada anak usia dini.

Merumuskan Tujuan Pembelajaran yang HOTS

Setelah kita membuat KD operasional yang HOTS, maka kita bisa menyusun tujuan pembelajaran yang HOTS. Bagaimana merumuskan tujuan pembelajaran yang HOTS? Tujuan pembelajaran yang HOTS semestinya diawali dari KD operasional yang semakin meningkat, tidak itu-itu saja. Ukuran dari meningkatnya pengalaman belajar yang diharapkan diperoleh anak nampak pada tindakan dan kriteria, sedangkan

konsep/konten bisa tetap. Berdasarkan rumusan KD operasional yang HOTS

KD 3.3. : Menjelaskan 2 perbedaan gerakan pohon saat tertiup angin

KD 4.3. : Memperagakan minimal 2 gerakan berbeda saat pohon tertiup angin

Dari rumusan KD operasional yang HOTS, dapat dirumuskan tujuan pembelajaran yang HOTS. Awalnya tujuan Pembelajaran KD 3.3. dan KD 4.3. ditunjukkan oleh nomor 3 dan 4 (lihat gambar no 7). Guru menuliskan untuk KD 3.3. sebagai ' Melalui kegiatan gerak dan lagu pohon, anak dapat menjelaskan 2 gaya gerakan lagu. Untuk KD 4.3., guru menulis ' Melalui kegiatan gerak lagu pohon, anak dapat bergerak mengikuti lagu dengan baik'. Kegiatan gerak dan lagu pohon merupakan kondisi. Stimulasi tugas perkembangan anak difasilitasi oleh kegiatan bermain gerak dan lagu pohon. Tindakan dan konsep/konten ditunjukkan dengan kata 'menjelaskan 2 gaya gerakan lagu' untuk KD 3.3. sedangkan pada KD 4.3. ditunjukkan dengan kata ' bergerak mengikuti lagu'. Kriteria pada KD 3.3. diwakili oleh angka 2. Artinya guru berharap anak bisa menjelaskan minimal 2 gerakan yang dilakukan. Sedangkan pada rumusan tujuan pembelajaran ditunjukkan oleh kata 'dengan baik', mewakili KD 4.3.

B. TUJUAN PEMBELAJARAN

1. Melalui kegiatan bercakap-cakap anak dapat menyebutkan 3 macam tanaman buah ciptaan tuhan.
2. Melalui kegiatan membuat sate buah anak mampu melakukan secara mandiri
3. Melalui kegiatan gerak dan lagu pohon , anak dapat menjelaskan 2 gaya gerakan lagu.
4. Melalui kegiatan gerak dan lagu pohon, anak dapat bergerak mengikuti lagu dengan baik.
5. Anak dapat memilih 2-3 peralatan saat melakukan kegiatan membuat sate buah dengan baik.
6. Anak dapat bercerita minimal 2 cara saat melakukan kegiatan membuat sate buah dengan baik.
7. Anak dapat menyebutkan minimal 5 lambang bilangan melalui kegiatan membuat sate buah dengan baik.
8. Anak dapat menuliskan kembali minimal 5 lambang bilangan melalui kegiatan membuat sate buah dengan baik
9. Melalui kegiatan membuat sate buah anak dapat menjelaskan minimal 2 toping sate buah.
10. Melalui kegiatan membuat sate buah anak dapat berkreasi dengan 2 toping yang berbeda.

Gambar 7. Rumusan Tujuan Pembelajaran berbasis Contoh KD Operasional

Dari tujuan pembelajaran tersebut, timbul pertanyaan seberapa baik yang dimaksud oleh rumusan pada no. 4 yang mewakili KD 4.3.? Apakah baik yang dimaksud oleh guru akan sama dipahami oleh anak? Berbeda dengan kriteria pada KD 3.3. yang jelas akan mudah diukur. Sebagaimana dijelaskan bahwa KD operasional akan lebih HOTS bisa dirumuskan seperti ini:

KD 3.3. : Menjelaskan 2 perbedaan gerakan pohon saat tertiuip angin

KD 4.3. : Memperagakan minimal 2 gerakan berbeda saat pohon tertiuip angin

Dari rumusan tersebut maka kita dapat menuliskan tujuan pembelajaran yang HOTS sebagai berikut:

- 1) Melalui bermain gerak dan lagu pohon, anak dapat menjelaskan 2 perbedaan gerakan pohon saat tertiuip angin
- 2) Melalui bermain gerak dan lagu pohon, anak dapat memperagakan 2 gerakan berbeda saat pohon tertiuip angin

Apa yang membuat tujuan pembelajaran ini lebih HOTS dibandingkan tujuan pembelajaran dalam contoh? Kata 'menjelaskan' sebagai tindakan pada KD 3.3. diikuti oleh keterangan '2 perbedaan' memiliki tingkat yang lebih tinggi daripada bila hanya ditulis 'menjelaskan 2 gerakan pohon'. Kata 'perbedaan' memberi makna bahwa anak harus menganalisis apa yang membuat gerakan pertama dan gerakan ke dua yang dilakukannya berbeda. Anak mungkin akan melihat bahwa antara gerak tangan pertama diangkat dan bergerak ke kanan, ke kiri, ke depan, ke belakang berbeda dari gerakan ke dua yang diangkat ke atas dan dibuat gerakan berputar diikuti oleh badannya yang meliuk berputar 360 derajat. Bila tanpa kata 'perbedaan' anak mungkin berkata ' tangannya diangkat ke atas terus dilambai-lambai' dan gerakan ke dua dijelaskan dengan kalimat 'badannya diputar'. Menurut Wasis, Rahayu dan kawan-kawan, penggunaan kata kerja yang HOTS mengikuti taksonomi Bloom (2020), kemampuan menganalisis menempati level kognitif ke empat

dari enam level berpikir. Artinya anak telah dilatih guru untuk berpikir tingkat tinggi. HOTS!!

Lalu bagaimana dengan tujuan pembelajaran untuk KD 4.3., apakah sudah HOTS? Tentu saja sudah. Yang perlu dicermati oleh guru, bahwa KD 4.3. merupakan perwujudan dari pemahaman konseptual KD 3.3. Artinya, ketika anak sedang mengabstraksi gerakan pohon yang berbeda, anak juga sedang memperagakan bagaimana gerakan yang dimaksudkan. Inilah mengapa kegiatan bermain di PAUD dilakukan secara holistik integratif. Saat anak mengabstraksi konsep gerakan pohon, anak memberikan penjelasan yang berkaitan dengan stimulasi perkembangan bahasa, bersamaan pula anak menunjukkan bentuk gerakan sebagai suatu bentuk kemampuan motorik anak. Saat anak menganalisis gerakan yang dilakukan sekaligus mensintesa dengan gerakan yang dimaksud maka stimulasi terhadap kemampuan kognitif anak juga sedang terjadi. Lalu, bagaimana dengan seninya? Bukankah kegiatan bermain ini adalah bermain gerak dan lagu, mengajarkan anak menyintesa antara moda belajar auditori dengan moda belajar kinestetik. Semakin terlatih anak menyintesa antara bunyi musik dengan gerakan, maka akan terasah jiwa estetik anak.

Tidak sulit merancang kegiatan bermain yang HOTS bila perumusan kompetensi dasar secara operasional dan diwujudkan sebagai target dalam hasil belajar yang dirumuskan sebagai tujuan pembelajaran. Perlu diingat bahwa KD operasional dan tujuan pembelajaran yang HOTS ditentukan oleh tiga kunci utama, yaitu tindakan, konten/konsep dan kriteria. Tindakan diwakili oleh kata yang menunjukkan level berpikir yang diharapkan atau yang distimulasikan ke anak. Sejauh ini, 6 level berpikir dalam taksonomi Bloom masih menjadi acuan yang mudah diterapkan. Perlu dipahami bahwa level berpikir dalam Taksonomi Bloom mensyaratkan level 4, 5 dan 6 sebagai level kemampuan berpikir tingkat tinggi. Pada terapan pembelajaran di PAUD agak sulit diterapkan dengan menggunakan kata kerja yang mewakili level tersebut, seperti misalnya menggunakan kata menganalisis, mengevaluasi, atau

mencipta. Kata kerja menjelaskan atau menguraikan boleh jadi mewakili level berpikir yang lebih rendah. Namun untuk PAUD cukup digunakan kata menjelaskan atau menguraikan, dengan syarat ada kata yang memberi penjelasan agar KD dan tujuan pembelajaran yang HOTS. Kata-kata seperti mengelompokan, mengelasifikasi, mencipta, membuat (dengan tambahan kata kriteria dan penjelas), mengurutkan, menerapkan, memperagakan, mendemonstrasikan, mencoba, mempraktikkan merupakan kata kerja yang HOTS untuk kemampuan berpikir anak usia dini.

Yang tak kalah penting dalam pembahasan tentang perumusan tujuan pembelajaran yang HOTS adalah adanya kondisi. Pada pembahasan sebelumnya, kondisi merupakan syarat ke dua dalam penulisan tujuan pembelajaran. Mengapa kita membahas kondisi di bagian akhir? Karena sebenarnya konsep tentang kegiatan bermain HOTS haruslah diawali dengan adanya pemahaman akan tindakan dan konsep/konten juga kriteria yang ditetapkan. Bila mencermati contoh tujuan pembelajaran pada RPPH di gambar 7, akan ditemukan bahwa ada beberapa kegiatan bermain yang dirancang guru. Dari uraian sebelumnya, bisa diketahui bahwa hanya dengan satu kegiatan bermain saja, kita bisa merancang secara holistik beberapa KD dan tujuan pembelajaran yang HOTS. Fakta di lapangan memang banyak guru yang masih merancang kegiatan bermain yang macam-macam untuk mengukur keberhasilan pembelajaran yang distimulasikan. Kegiatan bermain yang HOTS haruslah berlangsung alami, melibatkan anak secara aktif, memberi kesempatan anak memanipulasi media sesuai ide, sehingga keberhasilan belajar dapat diukur secara otentik (pada saat anak bermain). Guru mengabadikan jawaban lisan anak atas pemahaman konseptual juga mendokumentasikan saat anak mempraktekkan konsep sebagaimana yang dipahami.

Sebenarnya setelah menentukan KD -KD yang akan digunakan untuk indikator stimulasi, guru bisa memikirkan lewat kegiatan bermain yang bagaimana KD-KD tersebut akan terwadahi. Kegiatan bermain ini bisa dipilih satu namun dengan menyiapkan media yang beragam, yang akan dipilih

anak. Nah, bagaimana satu kegiatan main bisa mawadahi beragam stimulasi KD atau bagaimana KD-KD tersebut diwadahi oleh ragam main.? KD-KD yang diwadahi oleh ragam main dapat diterapkan pada PAUD yang menerapkan pendekatan belajar model Sentra atau Area. Ragam main menyesuaikan muatan yang ada pada sentra atau area. Misal untuk area balok, guru bisa merancang 3 – 4 densitas sebagai invitasi/undangan pembuka bagi anak bermain sesuai dengan tema/ sub tema/ atau topik. Ragam main akan berbeda karena menyesuaikan dengan kondisi media yang ada dalam sentra atau area. Densitas itu adalah kegiatan setara untuk mengukur KD yang sama. Bukan satu densitas utk mengukur KD yang berbeda, sehingga memiliki konsekuensi anak harus memainkan semua densitas. Itu artinya guru tidak menyiapkan ragam main, itu artinya akan tidak bermain sesuai minat, itu juga berarti anak tidak merdeka bermain.

Lalu bagaimana agar anak merdeka bermain? Katakan berdasarkan tujuan pembelajaran di atas akan diterapkan di model kelas Sentra. Guru harus merancang mana kegiatan yang akan dilakukan bersama di kegiatan melingkar. Seperti kegiatan gerak dan lagu tentu sebaiknya dilaksanakan saat kegiatan bersama di pembukaan atau penutup, atau saat *circle time*. Misalkan kegiatannya berjudul “Membuat Hidangan berbahan dasar Macam-macam Buah”. Guru bersama-sama merancang kegiatan untuk sentranya. Yang di Sentra balok mengajak membuat dapur untuk menyiapkan kegiatan membuat hidangan dari buah. Guru bisa memberi muatan STEAM dengan memberikan persyaratan balon yang boleh dipakai. Yang di sentra persiapan bisa menulis resep sesuai dengan hasil browsing di internet dan dan sesuai dengan keinginannya. Atau yang di Sentra bermain peran dapat membuat kegiatan bermain peran berdagang buah. Semua menggunakan KD yang sama. Disitulah tantangannya, agar guru juga berpikir holistik integratif dan tingkat tinggi.

Bila menerapkan untuk model kelompok atau model sudut dengan pengaman, guru bisa merancang untuk membuat kegiatan main yang dapat dipilih anak. Misalkan, membuat sop buah, salad buah atau sate buah atau jus buah. Anak bisa

memilih mana kegiatan yang ingin dilakukan. Tentu saja ada kegiatan belajar yang harus disesuaikan meskipun dikatakan kegiatan itu masih berhubungan. Misalnya KD yang tadi dikritisi, kegiatan gerak dan lagu. Bila kegiatan ini tetap akan digunakan untuk stimulasi motorik kasar maka kegiatan ini menjadi kegiatan pembuka atau penutup, tidak masuk di kegiatan inti. Mari kita cermati kegiatan menyebutkan lambang bilangan dan menunjukkan lambang bilangan dalam membuat sate buah. Bayangkan dalam pikiran anda, kira-kira seperti apa kegiatan ini akan dilakukan anak? Dapat dipastikan, kegiatan ini pasti akan menggunakan media tidak otentik seperti menggunakan kertas dan pensil untuk mengukur keberhasilannya. Bukan berarti tidak boleh dilakukan, namun kegiatan ini menjadi tidak HOTS karena anak tidak dapat menghubungkan langsung kebutuhan penggunaan tes dengan kertas dan pensil dengan kegiatan bermain membuat sate buah. Oleh karenanya kondisi atau kegiatan bermain yang akan dirancang dapat menjadi ancangan guru untuk merumuskan KD operasional sehingga akan mudah dalam menulis tujuan pembelajaran yang HOTS. Sekedar saran, tujuan pembelajaran yang berbasis pada KD 3.12. dan KD 4.12. itu dapat dirumuskan sebagai berikut agar lebih HOTS:

- 1) Melalui kegiatan membuat sate buah, anak dapat merancang 2 - 5 bentuk dan jumlah potongan buah yang diperlukan
- 2) Melalui kegiatan membuat sate buah, anak dapat menuliskan 2 - 5 bentuk dan jumlah potongan buah yang diperlukan

D. Kesimpulan

Penulisan indikator kompetensi dasar (KD) yang operasional dan tujuan pembelajaran yang HOTS merupakan awal untuk merancang kegiatan bermain yang HOTS di PAUD. Perumusan KD yang HOTS ditandai oleh tiga bagian penting yaitu tindakan dan konten/konsep, kondisi serta kriteria. Tindakan diwakili oleh kata kerja yang menunjukkan abstraksi tentang kegiatan yang akan digunakan anak. Konten atau

konsep merupakan bagian muatan konseptual atas tindakan yang direncanakan. Bagian ke dua adalah kondisi, yaitu kegiatan bermain yang direncanakan. Sedangkan bagian terakhir adalah kriteria yang merupakan standar keberhasilan pengukuran hasil belajar sesuai yang diharapkan.

Rancangan kegiatan bermain yang HOTS diawali dengan pemilihan indikator kompetensi dasar (KD) dari masing-masing kompetensi inti yang menjadi acuan stimulasi aspek perkembangan. Indikator kompetensi dasar harus ditulis dalam bentuk indikator KD operasional. Penulisan KD operasional adalah untuk menjadi acuan pengukuran capaian hasil belajar.

Indikator KD yang yang dioperasionalkan kemudian menjadi dasar untuk menyusun tujuan pembelajaran. Dalam rancangan tujuan pembelajaran yang HOTS, sebaiknya guru memilih KD-KD terlebih dahulu, setelahnya guru dapat menentukan kegiatan bermain yang bagaimana yang akan memfasilitasi stimulasi aspek perkembangan. Perlu diingat untuk mengupayakan kegiatan bermain yang setara yang. Kegiatan bermain holistik integratif bukanlah kegiatan bermain untuk masing-masing stimulasi aspek perkembangan. Namun dalam 1 kegiatan bermain itu, dapat memfasilitasi setiap stimulasi aspek perkembangan secara utuh dan menyeluruh.

E. Referensi

- Denzin, N.K.; Lincoln; & Yvonna. S. (2009). *Handbook of Qualitative Research*. Yogyakarta. Pustaka Pelajar
- Dick,W.; Carey, L.; & Carey, J.O. (2009) *The Systematic Design of Instruction*. Pearson
- Diningrat, S.; Nindya, M.; & Salwa, S. (2020). Emergency online teaching: early childhood education lecturers' perception of barrier and pedagogical competency. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(3), 705-719. doi: <https://doi.org/10.21831/cp.v39i3.32304>
- Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan. (2018) *Buku pegangan pembelajaran berorientasi pada*

- keterampilan berpikir tingkat tinggi. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Dwirahmah, E. (2013). Peningkatan Kreativitas Melalui Pendekatan Inquiry Dalam Pembelajaran Sains. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, vol. 7, no. 2, 1 Nov. 2013, pp. 243-262.
- Hu, B. Y.; Ren, J.; LoCasale-Crouch, J.; Roberts, S. K.; Yang, Y.; & Vong, K.-I. P. (2018). Chinese kindergarten teachers' use of instructional support strategies during whole-group language lessons. *Teaching and Teacher Education*, 70, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.016>
- Kemple, K.M.; Oh, J.H.; & Porter, D. (2015). Playing at School: An Inquiry Approach to Using an Experiential Play Lab in an Early Childhood Teacher Education Course. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 36. 250-265. 10.1080/10901027.2015.1062830
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *IJEC* 52, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Krisna, F. N. (2020). Kebijakan pembelajaran bermuatan keterampilan berpikir tingkat tinggi dalam k-2013: perspektif politik ekonomi. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 5(1), 43-58. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v5i1.1513>
- Krogh, S.L., & Morehouse, P. (2014). *The Early Childhood Curriculum: Inquiry Learning Through Integration* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203521625>
- Lane, K. L.; Menzies, H. M.; Ennis, R. P.; Oakes, W. P.; Royer, D. J.; & Lane, K. S. (2018). Instructional Choice: An Effective, Efficient, Low-Intensity Strategy to Support Student Success. *Beyond Behavior*, 27(3), 160–167. <https://doi.org/10.1177/1074295618786965>
- Linder, S. M.; & Simpson, A. (2018). Towards an understanding of early childhood mathematics education: A systematic review of the literature focusing on practicing and prospective teachers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 274–296. <https://doi.org/10.1177/1463949117719553>
- Makar, K.; Ali, M.I.; & Fry, K. (2018). Narrative and inquiry as a basis for a design framework to reconnect mathematics curriculum

- with students. *International Journal of Educational Research*, 92, 188-198. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.09.021
- Mattos, A.M. (2009). *Narratives on teaching and teacher education : an international perspective*.
- McGregor, D. (2007). *Developing Thinking Developing learning. A thinking skills guide for education*. McGraw-Hill Education
- Meilani, R. S. M. & Faradiba, Y. (2019). Development of Activity-Based Science Learning Models with Inquiry Approaches. *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 13(1), 86–99. <https://doi.org/10.21009/10.21009/jpud.131.07>
- Moon, J. (2007). *Critical Thinking* (1st ed.). Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1609516/critical-thinking-pdf> (Original work published 2007)
- Nisa', T. F. & Karim, M. B. (2017). Profil Kemampuan Matematika Anak Usia Dini Melalui Learning to Think Different. *Jurnal PG-PAUD Trunojoyo : Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 4(2), 143. <https://doi.org/10.21107/jpgpau.v4i2.3576>
- Pirskanen, H.; Jokinen, K.; & Karhinen-Soppi, A.; Notko, M.; Lämsä, T.; Otani, M.; Meil, G.; Romero-Balsas, P.; & Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*. 47. 417-426. 10.1007/s10643-019-00944-6.
- Revelle, K.Z. (2019). *Teacher perceptions of a project-based approach to social studies and literacy instruction*. Teaching and Teacher Education.
- Tabios, P. G. (2020). What do Kindergarten Children Need to Know about COVID-19 Pandemic? A Supplementary Curriculum for Filipino Young Children during the Period of Enhanced Community Quarantine. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 14, 23-44. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.3.23>
- Tabi'in, A. (2019). Implementation of STEAM Method (Science, Technology, Engineering, Arts And Mathematics) for Early Childhood Developing in Kindergarten Mutiara Paradise Pekalongan. *ECRJ* : Vol.2, No.2, December 2019.

<https://journals.ums.ac.id/index.php/ecrj/article/view/9903>

- Thibaut, L.; Knipprath, H.; Dehaene, W.; & Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 190-205.
- Wardhani, W.; Misyana; Atniati, I., & Septiani, N. (2021). Stimulasi Perilaku Sosial Anak Usia Dini melalui Media Loose Parts (Bahan Lepas). *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1894-1904. doi: <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.694>
- Wahyuni, S. & Reswita, R. (2020). Pemahaman Guru mengenai Pendidikan Sosial Finansial pada Anak Usia Dini menggunakan Media Loose Parts. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 962-970. doi: <https://doi.org/10.31004/obsesi.v4i2.493>
- Wernet, J. L. & Nurnberger-Haag, J. (2015). Toward broader perspectives of young children's mathematics: Recognizing and comparing Olivia's beliefs and activity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 118-141. <https://doi.org/10.1177/1463949115585442>
- Yang, Y. & Hu, B.Y. (2019). Chinese preschool teachers' classroom instructional support quality and child-centered beliefs: A latent profile analysis. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 80(1), 1-12. Elsevier Ltd. Retrieved May 7, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/202088/>.
- Yunita, H.; Meilanie, S., & Fahrurrozi, F. (2019). Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis melalui Pendekatan Saintifik. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(2), 425-432. doi:<https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i2.228>



BAB 9

Model Integratif Servant Leadership Dan Pedagogi Kritis Dalam Pendidikan Tinggi: Pendekatan Sintesis Dialektikal Integral

Zummy Anselmus Dami

A. Pendahuluan

Servant leadership merupakan pendekatan kepemimpinan holistik yang melibatkan pengikut dalam berbagai dimensi (misalnya: relasional, etis, emosional, dan spiritual), sehingga pengikut diberdayakan untuk tumbuh dan mampu menjadi pemimpin di kemudian hari (Eva et al., 2019; Sendjaya, 2015). *Servant leadership* juga dianggap sebagai salah satu praktik kepemimpinan terbaik dari berbagai gaya kepemimpinan untuk mengendalikan tantangan adaptasi yang tidak terduga seperti yang ditimbulkan oleh pandemi virus corona, yang menekankan pemberdayaan, keterlibatan, dan kolaborasi (Fernandez & Shaw, 2020).

Konsep *servant leadership* telah terinternalisasi dalam berbagai disiplin ilmu dan agama. Disiplin ilmu psikologis seperti pertumbuhan pribadi, kesadaran diri, dan identitas yang dikombinasikan dengan manajemen, organisasi, pemberdayaan dan berbagi visi (Jeyaraj & Gandolfi, 2022). Dalam konteks religiusitas, kepemimpinan suku tradisional budaya Badui-Arab tampaknya juga selaras dengan gagasan *servant leadership*, karena para pemimpin ini diharapkan tidak mementingkan diri sendiri dan menekankan kebutuhan keluarga dan tamu di atas kebutuhan mereka sendiri (Hirschy et al., 2014).

Lebih lanjut, Sarayrah (2004) merekomendasikan bahwa reformasi administrasi yang diperlukan dapat sangat difasilitasi oleh *servant leadership*, yang benar-benar sesuai dengan sistem nilai dan tradisi Arab. Menurut Beekun dan Badawi (1999), dua peran utama seorang pemimpin dalam Islam adalah seorang pemimpin pelayan dan pemimpin wali. Pemimpin sebagai pelayan para pengikutnya—*sayyid al qawn*

khadimuhum—adalah bagian dari Islam dan tercermin dalam mencari kesejahteraan pengikut dan membimbing mereka kepada apa yang baik.

Winston dan Ryan (2008) menegaskan bahwa ajaran Konfusius serupa dalam mendiskusikan tentang *servant leadership*. Menurut Kriger dan Seng (2005), seorang pemimpin Buddhis tidak mementingkan diri sendiri dan mempromosikan keterkaitan dengan semua orang dan segala sesuatu di dunia dengan empat kebajikan Buddha yang tidak terukur dari keadaan pikiran, brahmaviharas: mencintai, kasih sayang, sukacita, dan keseimbangan batin. Bagi Bekker (2010), kesediaan Buddha untuk menunda masuk ke nirwana untuk melayani orang lain menunjukkan hubungan penting antara kepemimpinan Buddhis dan *servant leadership*.

Rarick dan Nickerson (2008) mengkonfirmasi hubungan *servant leadership* dengan Bhagavad Gita. Dalam kitab suci Hindu 700 ayat ini, seorang pemimpin berperan sebagai seorang pelayan dengan cara setiap saat menguntungkan para pengikut (Rarick & Nickerson, 2008). Menurut Rarick dan Nickerson (2008), para pemimpin ini sebagai pelayan sering mengorbankan kepentingan mereka sendiri untuk mempromosikan kesejahteraan kelompok. Sendjaya dan Sarros (2002) menunjukkan akar konseptual *servant leadership* menggunakan banyak catatan Alkitab, di mana tujuh kata kunci bahasa Yunani sering digunakan untuk menunjuk istilah pelayan dalam konteks kepemimpinan yaitu *diakonos*, *doulos*, *huperetes*, *therapon*, *oiketes*, *sundoulos*, dan *pais* (Shafai, 2018).

Berdasarkan religiusitas, maka praktek *servant leadership* tidak mengharuskan seseorang untuk memegang agama atau keyakinan agama tertentu, atau dengan kata lain *servant leadership* tidak hanya untuk para pemimpin agama atau spiritual. *Servant leader* memimpin untuk tujuan yang lebih tinggi dengan menjunjung visi dan nilai-nilai organisasi dan berkomitmen untuk menggunakan kekuatan mereka untuk melayani daripada memerintah pengikut.

Servant leadership tetap pada tahap awal perkembangan teoritis (Liden et al., 2014) dan sampai sekarang, *servant leadership* belum sepenuhnya dioperasionalkan (Gandolfi & Stone, 2018). Dalam perguruan tinggi, *servant leadership* (atau *teaching*) telah dieksplorasi, namun perhatian masih dibatasi. Hays (2008), Sahawneh & Benuto (2018) dan Noland & Richards (2015) menjelaskan bahwa beberapa contoh beasiswa ke dalam *servant leadership* berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran termasuk studi banding tentang *servant teaching* dan format kuliah dan kursus tradisional—bagaimana *servant teaching* mempengaruhi kepuasan mahasiswa dalam lingkungan belajar *online*, dan dampaknya terhadap pembelajaran, keterlibatan dan memotivasi mahasiswa.

Dalam studi ini, disajikan wawasan tentang seperti apa *servant leadership* dalam konteks pengajaran dan pembelajaran di perguruan tinggi dengan secara khusus mengkaji kesamaan dengan pedagogi kritis, dan pada akhirnya menghasilkan suatu model integratif.

Pedagogi kritis berusaha untuk menghasilkan perubahan sosial dan transformasi melalui pendidikan. Dipandu oleh semangat keadilan sosial, pedagogi kritis bertujuan untuk mengubah lembaga dan hubungan sosial yang tidak adil, tidak demokratis, atau menindas dengan mengundang mahasiswa untuk secara kritis merefleksikan dan bertindak atas situasi yang sedang mereka alami.

Dalam kelas pedagogi kritis, dosen terlibat dalam proses pengajaran yang demokratis dengan membisukan struktur hierarkis, dan akibatnya membangun bersama dan menciptakan pengetahuan bersama mahasiswa (Dami, 2019). Meskipun *servant teaching* dan pedagogi kritis tampaknya memiliki nilai dan aspirasi yang sama, tetapi keduanya belum dipelajari secara luas dalam kaitannya satu sama lain. Oleh karena itu, sangat menarik untuk mengaji bagaimana *servant leaders* (atau dosen), melalui praktik mereka, dapat menjadi pedagogi kritis juga. Berdasarkan inilah, tujuan studi ini adalah untuk mengkaji atribut-atribut *servant leadership* dalam

kaitannya dengan teori dan praktik pedagogi kritis dan menemukan kesamaan yang menghasilkan model integratif.

Servant Leadership

Konsep *servant leadership* tampaknya begitu kompleks untuk menentang definisi sederhana—multi-dimensi, luas dan dalam maknanya. Pada intinya, pemimpin pelayan adalah individu yang mengembangkan dan memberdayakan orang lain untuk mencapai potensi tertinggi mereka (Sendjaya & Sarros, 2002). Graham (1991) dan Farling, Stone, dan Winston (1999), menegaskan bahwa *servant leadership* sebanding dengan kepemimpinan transformasional karena kedua pendekatan mendorong para pemimpin dan pengikut untuk saling meningkatkan ke level motivasi dan moralitas yang lebih tinggi. Namun, sementara kedua gaya berbagi kesamaan ini, terdapat juga perbedaan, model kepemimpinan transformasional mencakup pandangan bahwa prioritas yang jelas diberikan pada tujuan organisasi sementara *servant leadership* dengan tegas menempatkan orang lain di dalam organisasi terlebih dahulu.

Tujuan utama seorang *servant leader* adalah untuk melayani orang lain dengan berinvestasi dalam pengembangan dan kesejahteraan mereka untuk kepentingan menyelesaikan tugas dan tujuan untuk kebaikan bersama. Inti dari *servant leadership* adalah keinginan tulus untuk melayani orang lain demi kebaikan bersama. Dalam *servant leadership*, kepentingan pribadi memberi jalan bagi perkembangan manusia kolektif.

Dalam konteks pendidikan tinggi, *servant leadership* adalah gaya kepemimpinan yang dapat dianut oleh dosen di universitas untuk memberdayakan, menegaskan dan menantang pengikut (mahasiswa) dan untuk mencapai tujuan sosial pendidikan tinggi. Pendekatan pelayan terhadap kepemimpinan memanfaatkan sifat pengajaran altruistik yang berpusat pada mahasiswa, dengan berfokus pada pengembangan pengikut; dan telah secara positif mempengaruhi motivasi, pembelajaran, dan keterlibatan mahasiswa (Noland & Richards, 2015). Hays (2008)

berargumen bahwa terus mengajar dengan cara yang mereplikasi perintah dan kontrol, hierarki, kesenjangan kekuasaan yang mempromosikan ketergantungan, kepatuhan, dan kepasifan daripada otonomi adalah antitesis dan kontraproduktif di saat fleksibilitas, inisiatif, tanggung jawab, kepemilikan, arah diri, kreativitas, pemberdayaan, dan kerja tim dan kolaborasi lebih penting dari sebelumnya.

Selanjutnya, Letizia (2011) menyerukan *servant leadership* radikal, yang merupakan evolusi dari *servant leadership* milik Greenleaf (1970) untuk menantang privatisasi dan marketisasi pendidikan tinggi, yang telah menyebabkan kenaikan biaya kuliah besar-besaran, akses terbatas dan transmisi pengetahuan. Letizia (2011) menggambarkan *servant leader* radikal sebagai pemimpin yang tidak hanya memiliki atribut *servant leader*, tetapi juga membuat keadilan bagi pengikut mereka, dan pengikut menjadi prioritas nomor satu mereka. Ini berarti bahwa mereka memperjuangkan hak-hak dosen, fakultas, dan perguruan tinggi. Konsepsi tentang *servant leadership* radikal ini tampaknya memiliki cita-cita yang sama dengan pedagogi kritis, yang akan dieksplorasi selanjutnya.

Pedagogi Kritis

Pedagogi kritis dengan agenda yang kuat untuk perubahan sosial dan transformasi didasarkan pada keyakinan bahwa pendidikan dan masyarakat saling terkait. Keadilan sosial adalah keasyikan penting untuk pedagogi kritis, dan mahasiswa dituntun untuk mengenali, menentang, dan mengatur kembali bentuk-bentuk sosial yang eksploitatif, rasis, dan berstrata (Brookfield, 2003). Pedagogi ini menyelidiki cara-cara untuk mengubah ketidakadilan dan hubungan sosial yang tidak demokratis, atau menindas (Burbules & Berk, 1999) dan membimbing mahasiswa untuk mempertanyakan asumsi yang diterima begitu saja dan untuk menantang *status quo*.

Beberapa nilai dasar pedagogi kritis adalah visi sosial dan pendidikan yang berkeadilan dan mengutamakan kesetaraan, dedikasinya untuk pengentasan penderitaan

manusia, keyakinan bahwa pendidikan secara inheren politis, dan komitmennya dalam menumbuhkan kecerdasan dan menghormati dosen sebagai peneliti (Kincheloe, 2008). Pendidik Brasil Paulo Freire, salah satu pendiri pedagogi kritis menggunakan ide, kata, dan perasaan dari lingkungan terdekat murid-muridnya, dan dia fokus pada 'membaca dunia' daripada 'membaca kata' (Wink, 2000).

Pedagogi kritis terlibat dalam proses pengajaran yang demokratis, di mana struktur hierarkis diredam; dan sebaliknya setiap orang diberi kebebasan yang sama untuk membentuk pengetahuan komunal dan kolektif (Freedman, 2007). Dalam situasi kelas seperti ini, dialog dihargai, hubungan dosen-mahasiswa horizontal, bukan satu arah dan vertikal. Ketika kelas diatur dengan cara ini, mahasiswa belajar dari dosen, dan dosen belajar dari mahasiswa. Hal ini menghasilkan refleksi dan tindakan, yang memberikan mahasiswa dengan rasa kesadaran yang mendalam terhadap realitas sosial yang membentuk kehidupan mereka dan memungkinkan mahasiswa menciptakan kembali dan bertindak atas kekuatan di sekitar mereka (Darder, Baltodano, & Torres, 2003).

Pedagogi kritis memiliki peran penting dalam pendidikan tinggi karena memiliki potensi untuk mengatasi beberapa tujuan sosial pendidikan tinggi. Sementara secara tradisional, universitas telah terlihat memiliki peran penting dalam penciptaan pengetahuan dan penyebaran, (Bourner, 1996), universitas kontemporer di abad ke-21 memainkan berbagai peran melalui hubungannya dengan negara dan masyarakat. Barnett (2012) mengusulkan gagasan tentang universitas yang tidak hanya di masyarakat, tetapi untuk masyarakat. Ini berarti bahwa universitas tidak hanya akan mencerminkan masyarakat, tetapi menggerakkan masyarakat untuk menjadi lebih baik; dengan mengembangkan kebijakan kolektif, yang memungkinkan anggota masyarakat merawat dan hidup harmonis dan hormat satu sama lain.

B. Metode

Studi ini menggunakan metode integratif—memberikan sintesis pengetahuan dan penerapan hasil studi yang signifikan untuk dipraktikkan, khususnya sintesis dialektik Integral (Shirazi, 2015). Sintesis dialektik merupakan suatu pendekatan rekonsiliasi yang tampaknya dikotomis antara dua bidang studi yang terintegrasi, seperti tulisan ini yaitu *servant leadership* dan pedagogi kritis.

Adapun tahapan pelaksanaan studi ini meliputi: 1). Mengkaji konsep *servant leadership* dan pedagogi kritis dan peran keduanya dalam pendidikan tinggi. Selain itu, mengkaji atribut-atribut *servant leadership* dari Liden et al. (2008), yang mana Noland dan Richards (2015) juga berkonseptualisasi dalam kaitannya dengan belajar dan pembelajaran. Ada lima atribut dari *servant leadership* meliputi penyembuhan emosional dan menempatkan mahasiswa sebagai yang pertama; menciptakan nilai bagi komunitas; memberdayakan mahasiswa dan membantu mahasiswa berkembang dan sukses; mendemostrasikan keterampilan konseptual; dan berperilaku etis. Kelima atribut tersebut dihubungkan dengan pedagogi kritis; 2). Berdasarkan hasil kajian tersebut, selanjutnya mengintegrasikan atribut *servant leadership* untuk menemukan kesamaan dengan pedagogi kritis dan menghasilkan suatu model integratif.

C. Pembahasan

***Servant Leadership* dan Pedagogi Kritis: Model Integratif Penyembuhan emosional dan menempatkan mahasiswa sebagai yang pertama**

Noland dan Richards (2015) menggambarkan penyembuhan emosional sebagai ekspresi kepedulian terhadap kesejahteraan dan kelengkapan mahasiswa, sambil memberikan dukungan selama masa perjuangan mereka dalam studi. Selain itu, dalam *servant teaching*, perkembangan mahasiswa dan kesejahteraan mereka ditempatkan di atas semua tujuan lainnya (Noland & Richards, 2015). Atribut utama *servant teaching* selaras dengan 'love' yang Friere

(2005) sebutkan dalam pedagogi kritis. Konsep *love* telah diakui sebagai aspek penting dari pedagogi kritis (Darder, 2002; Friere, 2005; Loreman, 2011).

Ketika membahas pedagogi yang didasarkan pada *love*, Loreman (2011) mendesak para dosen untuk memberikan kasih sayang yang sesuai usia dan konteks kepada mahasiswa, sehingga dosen akan dipandang sebagai tempat yang aman dan basis yang aman. Ikatan paling baik dicapai ketika mahasiswa merasa nyaman datang ke dosen dengan masalah akademik atau pribadi yang mengganggu (*safe haven*); atau ketika mereka menginginkan dukungan untuk mengambil beberapa jenis inisiatif (*secure base*) (Loreman, 2011). Dosen memberikan penyembuhan emosional ketika mereka menciptakan lingkungan yang aman dan terjamin bagi mahasiswa. Salah satu aspek kuat dari *servant leadership* adalah potensi untuk penyembuhan hubungan yang bertindak sebagai kekuatan untuk transformasi dan integrasi (Spears, 2010).

Oleh karena kebutuhan mahasiswa diprioritaskan dalam pedagogi kritis dan *servant teaching*, dosen perlu belajar bagaimana mengelola emosi pribadi mereka sendiri secara efektif dalam kaitannya dengan praktik profesional mereka sehari-hari. Atau dengan kata lain, sementara penyembuhan emosional dan mengutamakan mahasiswa sebagai yang pertama adalah penting, *servant lecturer* berusaha untuk menjadi pedagogi kritis, juga perlu mempertimbangkan dengan hati-hati apakah mereka mampu mengelola kesejahteraan emosional mereka sendiri secara efektif dan memastikan bahwa seseorang tidak dikorbankan untuk yang lain. Hanya dengan begitu mereka akan dapat benar-benar menciptakan lingkungan yang penuh kasih dan percaya di mana mahasiswa merasa aman dan nyaman.

Menciptakan nilai bagi komunitas

Pedagogi kritis memiliki tujuan yang jelas untuk transformasi sosial dan bertujuan untuk memelihara mahasiswa sebagai pemikir kritis yang dapat berpartisipasi dalam membayangkan kemungkinan alternatif dari realitas

sosial mereka. Aspirasi ini mirip dengan tujuan *servant teaching*, yang bertujuan menciptakan nilai bagi masyarakat. Di sini, *servant lecturer* mengakui bahwa ada saling ketergantungan antara mahasiswa dan komunitas mereka; yang kemudian memimpin dosen untuk menginspirasi mahasiswa untuk memberi manfaat bagi masyarakat yang kurang mampu (Noland & Richards, 2015).

Seperti *servant leadership*, elemen tindakan diperlukan jika pedagogi kritis berusaha untuk berkomitmen menciptakan nilai bagi masyarakat melalui tindakan keadilan sosial. Freire mengklaim bahwa hanya tindakan politik dalam masyarakat yang dapat menyebabkan transformasi sosial, bukan studi kritis di kelas (Shor, 1987). Ini berarti bahwa kemampuan kritis untuk mencerminkan dan menafsirkan dunia tidak cukup; seseorang juga harus bersedia dan mampu bertindak untuk mengubah dunia itu (Burbules & Berk, 1999). Friere (2005) mendesak keseimbangan antara refleksi kritis dan tindakan. Dia memperingatkan bahwa refleksi tanpa tindakan hanyalah 'verbalisme' atau obrolan kosong; sebaliknya, tindakan tanpa refleksi kritis dapat mengakibatkan aktivisme atau tindakan demi tindakan. Oleh karena itu, menambah nilai bagi masyarakat perlu dimulai terlebih dahulu dengan refleksi kritis, yang akhirnya menjadi tindakan yang mengubah masalah yang dihadapi dalam masyarakat, dan masyarakat pada umumnya. *Servant lecturer* yang memanfaatkan pedagogi kritis dapat membimbing mahasiswa untuk mengembangkan budaya bertanya; dan dari sana, dapat menghubungkan pemikiran dan pengetahuan dengan keterlibatan sosial.

Salah satu cara berpikir dapat dikaitkan dengan tindakan adalah dengan menggabungkan proyek berbasis masyarakat ke dalam belajar dan pembelajaran. Inisiatif ini memungkinkan *servant lecturer* berdampak positif kepada masyarakat melalui praktik profesional mereka. Dalam *servant teaching*, yang merupakan bentuk pedagogi kritis, tujuan pendidikan dikombinasikan dengan proyek-proyek berbasis masyarakat untuk menumbuhkan rasa tanggung jawab sipil di antara mahasiswa. *Service learning* telah terlihat untuk

memelihara mahasiswa untuk memiliki perhatian humanistik dan kewarganegaraan global.

Hal ini sejalan dengan proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila—pembelajaran lintas disiplin ilmu untuk mengamati dan memikirkan solusi terhadap permasalahan di lingkungan sekitarnya. Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila menggunakan pendekatan pembelajaran berbasis proyek (*project based learning*) yang berbeda dengan pembelajaran berbasis proyek dalam program intrakurikuler di dalam kelas. Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk belajar dalam situasi tidak formal, struktur belajar yang fleksibel, kegiatan belajar yang lebih interaktif, dan juga terlibat langsung dengan lingkungan sekitar untuk menguatkan berbagai kompetensi dalam Profil Pelajar Pancasila diantaranya berkebinekaan global (Pusat Asesmen dan Pembelajaran Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Jakarta, 2021).

Memberdayakan dan membantu mahasiswa berkembang dan sukses

Baik *servant teaching* maupun pedagogi kritis sangat mementingkan pemberdayaan mahasiswa dan memelihara mereka untuk berkembang dan sukses. Ellsworth (1989) mencatat bahwa, antara lain, pedagogi kritis juga telah disebut sebagai 'pedagogi pemberdayaan'. Noland dan Richards (2015) menjelaskan bahwa ketika *servant lecturer* membantu mahasiswa berkembang dan sukses, mereka memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk terlibat secara langsung. Salah satu cara *servant lecturer* dapat memberdayakan mahasiswa dan membantu mereka berkembang dan sukses adalah melalui *problem-posing*. *Problem-posing* adalah suatu pendekatan yang digunakan oleh pedagogi kritis untuk mengangkat isu-isu terkait dari pengalaman mahasiswa. *Problem-posing* mengarah pada kesadaran kritis, yang memungkinkan mahasiswa untuk menjadi transformator dunia (Friere, 2005).

Servant lecturer yang terlibat dengan pedagogi kritis mungkin perlu menerima bahwa proses memberdayakan mahasiswa dan membantu mereka berkembang dan sukses mungkin tidak selalu menghasilkan hanya sensasi positif, 'merasa-baik'. Namun, emosi negatif diperlukan karena *problem-posing education* memberdayakan mahasiswa untuk terlebih dahulu mengakui bahwa mereka tertindas, dan dari sana mendorong mereka untuk mengeksplorasi alternatif yang dapat memungkinkan mereka untuk mengubah masa depan. Selain menggabungkan pendekatan *problem-posing*, *servant lecturer* juga dapat mempertimbangkan untuk memberdayakan mahasiswa dan membantu mereka berkembang dan sukses dengan mengundang mereka untuk menjadi rekan peneliti dalam proyek penelitian tindakan partisipatif. Karena pedagogi kritis bergantung pada bentuk pembelajaran partisipatif dengan aktivitas mahasiswa menjadi pusat perhatian, dosen dan mahasiswa dapat meneliti masalah yang dihadapi di lingkungan terdekat mereka, dan berusaha menemukan solusi untuk masalah tersebut.

Mendemostrasikan keterampilan konseptual

Dalam konteks belajar mengajar, Noland dan Richards (2015) mengklaim bahwa *servant lecturer* harus mampu menyeimbangkan manajemen kelas dan pembelajaran dan menyediakan tugas sehingga mahasiswa dapat mencapai kesuksesan. *Servant lecturer* melihat gambaran yang lebih besar; mereka mengetahui pentingnya setiap bagian terhadap sistem yang lebih besar (Hays, 2008). Untuk menunjukkan salah satu dari banyak cara, *servant lecturer* dapat mencontohkan atribut ini—mempermasalahkan konsep otoritas yang telah menerima perhatian signifikan dalam percakapan seputar pedagogi kritis. Cara dosen mengelola otoritas mereka di kelas dapat mempengaruhi realisasi penuh pedagogi kritis di kelas.

Untuk mengelola ketidakseimbangan kekuasaan dan hierarki di dalam kelas, *servant lecturer* yang berniat menerapkan pedagogi kritis dapat berusaha untuk menciptakan lingkungan dialogis. Untuk melakukan ini,

hubungan dosen-mahasiswa perlu diatur secara horizontal, bukan satu arah dan vertikal. Friere (2005) menjelaskan hubungan horizontal ini sebagai hubungan di mana dosen dan mahasiswa saling mengajar dan menjadi bersama-sama bertanggung jawab atas proses di mana semua berkembang. Tidak seperti dalam hubungan dosen-mahasiswa yang satu arah, di mana mahasiswa adalah pendengar yang jinak, mahasiswa sekarang menjadi *critical co-investigators* dalam dialog dengan dosen. Oleh karena itu, belajar di kelas berorientasi pedagogi kritis adalah proses dua arah di mana dosen dan mahasiswa belajar dari satu sama lain. Oleh karena itu, untuk menjalin hubungan dosen-mahasiswa yang horizontal, *servant lecturer* dapat bernegosiasi dan membangun pengetahuan bersama mahasiswa. Ketika pengetahuan diciptakan bersama, mahasiswa mulai mengembangkan dan mengevaluasi rencana pembelajaran dengan dosen. Dengan demikian, hubungan kekuasaan berkurang dan *servant lecturer* melepaskan peran mereka sebagai satu-satunya penyedia pengetahuan.

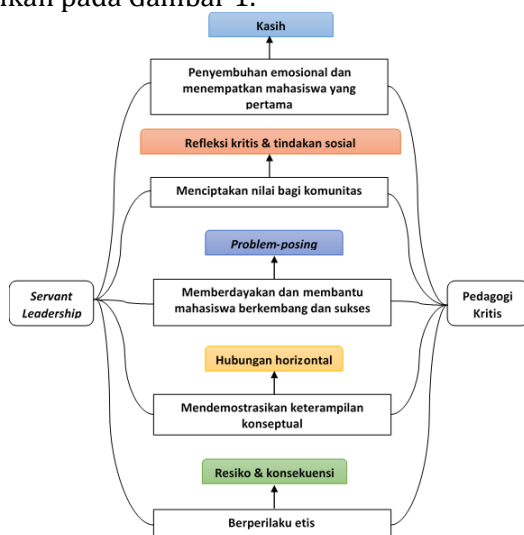
Berperilaku etis

Grace (2010) mencatat bahwa universitas memiliki keseimbangan peran kekuasaan dan bertindak sebagai pemeriksa independen terhadap partai politik atau ideologi politik apa pun yang saat ini berkuasa. Harland and Pickering (2011) berpendapat bahwa pendidikan tinggi menempatkan tanggung jawab khusus pada mahasiswa dan akademisi untuk memberikan sesuatu kembali kepada masyarakat yang mereka layani. Mengingat hal ini, salah satu cara *servant lecturer* dapat memastikan bahwa mereka berperilaku etis adalah dengan mengeksplorasi kemungkinan risiko dan konsekuensi yang mungkin timbul dari menginterogasi ketidakadilan sosial secara kritis dan menentang *status quo*.

Pedagogi kritis telah diakui sebagai pedagogi radikal yang dapat konfrontatif dan kontroversial. Di negara-negara di mana kebebasan berbicara dibatasi, dosen dan mahasiswa dapat terkena sejumlah besar bahaya bagi keselamatan pribadi. Dalam membimbing mahasiswa untuk mencari

emansipasi yang lebih besar, *servant lecturer* juga perlu memperhatikan situasi sosial-politik yang mereka jalani; sementara pada saat yang sama melaksanakan tugas etis mereka dalam memeriksa kemungkinan dampak yang mungkin timbul dari tindakan atau kelambanan mahasiswa. *Servant lecturer* perlu untuk memiliki konsepsi yang jelas tentang peran mereka sebagai akademisi di perguruan tinggi sehingga mereka dapat menempatkan masalah yang beresiko ke dalam perspektif yang positif dan memutuskan batas-batas yang mereka diskusikan dalam kelas.

Berdasarkan eksplorasi kesamaan atribut *servant leadership* dengan pedagogi kritis, yang dikaji dari dimensi penyembuhan emosional dan menempatkan mahasiswa sebagai yang pertama; menciptakan nilai bagi komunitas; memberdayakan mahasiswa dan membantu mahasiswa berkembang dan sukses; mendemostrasikan keterampilan konseptual; dan berperilaku etis, maka model integratif dapat diilustrasikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Model Integratif *Servant Leadership* dan Pedagogi Kritis

D. Kesimpulan

Dalam studi ini, telah diidentifikasi bagaimana *servant leadership* memiliki kesamaan pengajaran dengan pedagogi kritis dan bagaimana melalui berbagai intervensi pedagogis, *servant lecturer* dapat berfungsi sebagai pedagogi kritis. Telah dikaji atribut *servant leadership* meliputi penyembuhan emosional dan menempatkan mahasiswa sebagai yang pertama; menciptakan nilai bagi komunitas; memberdayakan mahasiswa dan membantu mahasiswa berkembang dan sukses; menunjukkan keterampilan konseptual; dan berperilaku etis, dan dari sana telah mengeksplorasi bagaimana atribut-atribut tersebut memiliki hubungan yang signifikan dengan pedagogi kritis. Hasil kajian menunjukkan bahwa *servant teaching* dan pedagogi kritis telah memperjuangkan cita-cita yang sama dan dipandu oleh semangat yang sama dalam kaitan dengan kasih, refleksi kritis dan tindakan sosial, *problem-posing*, hubungan horizontal dan mempertimbangkan resiko dan konsekuensi yang mungkin akan muncul.

E. Referensi

- Barnett, R. (2012). Introduction. In R. Barnett (Ed.), *The future university: Ideas and possibilities* (pp. 1–11). New York: Routledge
- Bekker, C. (2010). A Modest History of the Concept of Service as Leadership in Four Religious Traditions. In *In: van Dierendonck D., Patterson K. (eds) Servant Leadership* (pp. 55–66). algrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9780230299184_5
- Beekun, R. I. & Badawi, J. (1999). *Leadership: An Islamic perspective*. Amana Publishers.
- Brookfield, S. (2003). Putting the critical back into critical pedagogy: A commentary on the path of dissent. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 141–149.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T.

- Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45–65). New York: Routledge.
- Dami, Z.A. (2019). Pedagogi Shalom: Analisis Kritis Terhadap Pedagogi Kritis Henry A. Giroux dan Relevansinya bagi Pendidikan Kristen di Indonesia, *Jurnal Filsafat*, 29(1), 134-165.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Colorado: Westview Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–297.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant Leadership: A systematic review and call for future research. *Leadership Quarterly*, 30(1), 111–132.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.004>
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39–45.
<https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Friere, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. doi:10.1215/00382876-1472612
- Gandolfi, F., & Stone, S. (2018). Leadership, leadership styles, and servant leadership. *Journal of Management Research*, 18(4), 261–269.
- Grace, G. (2010). Reflection on the university and the academic as “critic and conscience of society”. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 89–92.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as a leader*. Greenleaf Center.
- Hays, J. M. (2008). Teacher as servant applications of Greenleaf's servant leadership in higher education. *Journal of Global Business Issues*, 2(1), 113–134. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=31381051&site=eds-live&scope=site>

- Hirschy, M. J., Gomez, D., Patterson, K., & Winston, B. E. (2014). Servant leadership, humane orientation, and confucian doctrine of Jen. *Electronic Business Journal*, 13(9), 554–568.
- Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge.
- Jeyaraj, J.J. & Gandolfi, F. (2022). The servant leader as a critical pedagogue: drawing lessons from critical pedagogy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 88-105, DOI: 10.1080/13603124.2019.1690702
- Kruger, M., & Seng, Y. (2005). Leadership with inner meaning: A contingency theory of leadership based on the worldviews of five religions. *Leadership Quarterly*, 16(5), 771–806.
- Letizia, A. (2011). Radical servant leadership?: a new practice of public education leadership in the post-industrial age. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 175–199.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C., & Meuser, J. D. (2014). Servant leadership and serving culture: Influence on individual and unit performance. *Academy of Management Journal*, 57(5), 1434–1452.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161–177.
- Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Noland, A., & Richards, K. (2015). Servant teaching: An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 16–38.
- Pusat Asesmen dan Pembelajaran Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Jakarta. (2021). *Panduan Pengembangan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila*. Jakarta: Kemendikbud.

- Rarick, C. A., & Nickerson, I. (2008). Expanding managerial consciousness: Leadership advice from the Bhagavad-Gita. *Proceedings of the Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 13(1), 1-6.
- Shafai, A. A. (2018). *The Perceptions of Saudi Arabia Higher Educational Leaders on Servant Leadership: The Use of Authority and Power* [University of San Francisco]. <https://repository.usfca.edu/diss/461>
- Sahawneh, F. G., & Benuto, L. T. (2018). The relationship between instructor servant leadership behaviors and satisfaction with instructors in an online setting. *Online Learning*, 22(1), 107–129. doi: 10.24059/olj.v22i1.1066
- Sarayrah, Y. (2004). Servant leadership in the Bedouin-Arab culture. *Global Virtue Ethics Review*, 5(3), 58–79.
- Sendjaya, S. (2015). *Personal and organizational excellence through servant leadership : learning to serve, serving to lead, leading to transform*. Springer International Publishing Switzerland.
- Sendjaya, S. & Sarros, J. C. (2002). Servant Leadership: Its Origin, Development, and Application in Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 57–64. <https://doi.org/10.1177/107179190200900205>
- Shirazi, B.A.K. (2015). Integrative Research: Integral Epistemology and Integrative Methodology, *Integral Review*, 11(1), 17-27.
- Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues and Leadership*, 1(1), 25–30.
- Winston, B. E., & Ryan, B. (2008). Servant leadership as a humane orientation: Using the GLOBE study construct of humane orientation to show that servant leadership is more global than western. *International Journal of Leadership Studies*, 3(2), 212–222.

BIOGRAFI PENULIS

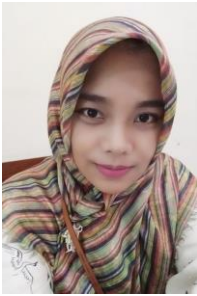


Agus Milu Susetyo, anak pertama dari dua bersaudara. Pendidikan terakhir saya dari Program Studi Magister di Universitas Negeri Malang sampai tahun 1012. Sampai sekarang saya masih aktif menjadi dosen Prodi Bahasa dan Sastra Indonesia di Universitas Muhammadiyah Jember. Sebelumnya pernah menjadi kepala sekolah dan pengajar di SMP Full Day Sunan Ampel Bangorejo. Sebagai dosen tugas Tridharma Perguruan Tinggi adalah tugas yang saya tekuni di bidang Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia. salah satu caranya adalah dengan menyusun buku ini. Dengan menyusun buku bisa mentransformasi pengetahuan dan keilmuan saya ke masyarakat yang lebih luas. Beberapa kesempatan dipercaya menjadi juri musikalisasi puisi, lomba cipta cerpen di kampus Unmuh Jember dan pengajar BIPA untuk mahasiswa Thailand di Jember. Peneliti memiliki hobi membaca berbagai sumber bacaan.



Angraeny Unedia Rachman, lahir di Pamekasan 27 Mei 1980. Penulis merupakan alumni S1 dari Universitas Jember jurusan Ilmu Hukum dan lulus pada tahun 2004, dan pada tahun 2005 telah menyelesaikan pendidikan Akta IV di Universitas Muhammadiyah Jember, penulis melanjutkan studi program Magister S2 di Universitas Negeri Surabaya pada jurusan Pendidikan Dasar Konsentrasi PAUD dan lulus pada tahun 2014. Pada tahun 2015 diangkat sebagai Dosen Tetap di Universitas Muhammadiyah Jember, dan pada

saat ini penulis mengabdikan diri sebagai Dosen di Universitas Muhammadiyah di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan pada program studi PGPAUD. Pada tahun 2020, penulis melanjutkan studi program Doktorat S3 di Universitas Negeri Malang pada jurusan Manajemen Pendidikan.



Aulya Nanda Prafitasari, lahir pada tanggal 11 Maret 1991 di Kabupaten Jember. Sejak kecil memiliki minat dengan ilmu alam dan memilih mengambil Jurusan Pendidikan Fisika untuk jenjang S1 di Universitas Jember dan lulus pada tahun 2013. Penulis memutuskan melanjutkan pendidikan magister dan memilih S2 Pendidikan IPA di tahun 2016 pada universitas yang sama dengan sebelumnya. Tahun 2017, penulis bergabung dengan Universitas Muhammadiyah Jember Program Studi Pendidikan Biologi sebagai Homepage. Sejak pendidikan sarjana, penulis memiliki fokus dalam bidang pendidikan seperti model pembelajaran, evaluasi pembelajaran dan kemampuan siswa terkait literasi, STEAM, dan topik riset pendidikan lainnya. Dalam hal penulisan dan penelitian, penulis sangat membuka masukan dan kerjasama yang dapat disampaikan melalui email aulya.prafitasari@unmuhjember.ac.id.



Astri Widyaruli Anggraeni dilahirkan di Jember, 10 Januari 1986. Pendidikan formal dimulai dari SD YPPSB Kalimantan Timur lulus pada tahun 1997, SMPN 13 Mataram lulus pada tahun 2000, SMAN 2 Mataram lulus pada tahun 2003. Selanjutnya pendidikan tinggi S1 Sastra Indonesia dengan mengambil konsentrasi Linguistik Bahasa Indonesia lulus pada tahun 2008 dengan mendapatkan predikat lulusan tercepat selama 3 tahun 6 bulan di Fakultas Sastra, Universitas Negeri Jember. S2 Linguistik Bahasa Indonesia ditempuh di Fakultas Ilmu Budaya, Universitas Gadjah Mada di tahun 2010 dengan kembali mendapatkan prestasi sebagai lulusan tercepat dengan waktu tempuh studi 1 tahun 8 bulan. S3 Pendidikan Bahasa Indonesia lulus pada tahun 2021 di Universitas Negeri Malang. Pekerjaan sebagai dosen di Universitas Muhammadiyah Jember sejak tahun 2011 dan telah lulus sertifikasi pada tahun 2019. Di bulan Maret 2021 mendapatkan penghargaan sebagai Dosen Berprestasi di Prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP, UM Jember. Mengabdikan dengan mengampu matakuliah Apresiasi Drama, Pragmatik, Semantik Bahasa Indonesia, Psikolinguistik, dan Sintaksis. Buku yang pernah ditulis adalah *Bermain Drama, Yuk! Berteori, Praktik, dan Mengapresiasi* (2014), *Semantik: Konsep dan Contoh Analisis* (2017), *Book Chapter* judul *Gramatically of Indonesian-Speaking Children with Autism in Classroom Interactions* (2022), dan *Book Chapter* dengan judul *Teri Sastra Multidisiplin : Perspektif Ahli Sastra di Nusantara* (2022).



Ferdinant Alexander, Lahir dan berdomisili di Kota Kupang, Nusa Tenggara Timur. Menyelesaikan studi pada jenjang S1 Teologi di Institut Injil Indonesia Batu, Malang dan jenjang S2 Magister Pendidikan Agama Kristen di Universitas Kristen Indonesia, Jakarta. Sejak 2015 menjadi Dosen pada Program Studi Pendidikan Agama Kristen di Institut Agama Kristen Negeri Kupang. Minat penelitian di bidang pendidikan dan teologi. Saat ini menjadi Managing Editor Jurnal Ilmiah *Religiosity Entity Humanity* (Sinta 3). Selain itu juga menjadi reviewer di *Journal of Research on Christian Education* (Scopus Q2). Beberapa tulisan hasil penelitian telah terbit di Jurnal Nasional maupun Internasional bereputasi.



Mariam Ulfa, adalah dosen di Program Studi Pendidikan dan Sastra Indonesia STKIP PGRI Bangkalan. Lulus studi magister di Universitas Negeri Surabaya tahun 2014. Konsentrasi studinya adalah bahasa dan pembelajaran bahasa Indonesia. Menulis beberapa penelitian bahasa, pembelajaran, menulis buku pembelajaran bahasa dan juga menulis tentang sastra. Mendidik adalah satu diantara cara saya menciptakan kebahagiaan, untuk diri sendiri dan orang lain.



Yunisa Oktavia, seorang dosen Bahasa Indonesia di Universitas Putera Batam yang lahir di Palembang pada tanggal 8 Oktober 1990. Saat ini, ia juga sebagai mahasiswa program doktor Ilmu Keguruan Bahasa di Universitas Negeri Padang. Ia aktif dalam publikasi jurnal, buku, dan kegiatan seminar tingkat nasional maupun internasional sehingga memperoleh *ID Scopus* 57217677285, *H-Index SINTA* ID 5997819, dan *Orchid ID* 0000-0001-6282-3676 serta kegiatan ilmiah lainnya. Yunisa sebagai panggilan yang akrab disapa juga ikut aktif sebagai penyuluh dalam berbagai kegiatan akademik. Sebagai dosen muda, ia terus berupaya mensinergikan tridarma perguruan tinggi serta mengasah diri untuk selalu berdedikasi dalam dunia pendidikan.



Wahyu Dyah Laksmi Wardhani lahir di Kota Pahlawan, Surabaya pada 6 April 1967. Menyelesaikan sarjana Sosiologi di Universitas Airlangga Surabaya pada tahun 1990. Mengenal tentang pendidikan taman kanak-kanak melalui kursus singkat di Tadika Puri Surabaya, menjadi bekal memasuki dunia Pendidikan Anak Usia Dini yang sejak itu menjadi jalur karir dan jariah ilmunya. Sempat bekerja sebagai guru untuk beberapa lembaga kelompok bermain setelah menyelesaikan kursus di tahun 1997. Tahun 2002 akhir bergabung sebagai dosen D2 PGTK di Universitas Muhammadiyah Jember dan menjadi dosen tetap pada instansi tersebut sejak awal 2003. Tahun 2006 diangkat sebagai dosen tetap yayasan di universitas yang sama sebagai dosen prodi Pendidikan Guru Pendidikan

Anak Usia Dini (PG PAUD). Melanjutkan pendidikan Magister dengan Konsentrasi Pendidikan Kewarganegaraan pada prodi Pendidikan Dasar di Sekolah Pascasarjana Universitas Negeri Surabaya (UNESA) dan diselesaikan pada awal tahun 2011. Tahun 2012 melanjutkan studi doctoral di jurusan Teknologi Pendidikan konsentrasi PAUD di Universitas Negeri Jakarta serta meraih gelar doktornya pada tahun 2016.



Zummy Anselmus Dami, adalah dosen di Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Persatuan Guru 1945 NTT dan Tutor di UPBJJ Universitas Terbuka (UT), Indonesia. Minat penelitiannya adalah Manajemen Pendidikan, Kepemimpinan Pendidikan, Pedagogi dan Pendidikan Kristen. Beliau adalah pengajar Diklat Pendidikan dan Pelatihan Penguatan Kepala Sekolah moda luring dan daring, Direktur Pendidikan Profesi dan Pembinaan Guru dan Tenaga Kependidikan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Saat ini, beliau adalah fasilitator Kepala Sekolah Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. Beliau juga adalah Asesor Badan Akreditasi Negara Sekolah dan Madrasah (BAN S/M) Provinsi Nusa Tenggara Timur. Zummy saat ini menjadi reviewer di *Journal of Research on Christian Education* (Scopus Q2), *International Journal of Leadership in Education* (Scopus Q2), *Cogent Business & Management* (Scopus Q2), *Open Theology* (Scopus Q1), *Polish Psychological Bulletin* (Scopus Q4), *Psychology Research and Behavior Management* (Scopus Q2), *Frontiers in Psychology* (Scopus Q1, Impact Factor: 4.232), *Societas Dei: Jurnal Agama dan Masyarakat* (Sinta 3), *Jurnal Ilmiah Religiosity Entity Humanity* (Sinta 3) dan *Didache: Jurnal Pendidikan Kristen* (Sinta 3). Selain itu, ia adalah editor di *Analisa: Journal of Social Science and Religion* (Sinta 2).

