



CHAPTER II:

Jalan Panjang Menuju Pembelajaran yang Menyenangkan



Kemandirian Belajar di Era Pasca Pandemi dengan Menerapkan *Self-Directed Learning*

Agus Sholeh¹, Lasim Muzammil², Andy³

^{1,2,3} Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Pendidikan adalah kegiatan penting untuk mempersiapkan segenap warga negara ini untuk menghadapi tuntutan, tantangan perkembangan ilmu dan teknologi sehingga kelak menjadi generasi penerus dan pemimpin berikutnya. Dalam pendidikan saat ini, masalah yang harus dihadapi di abad 21 adalah bukan buta huruf dimana orang-orang yang tidak bisa membaca dan menulis, tetapi mereka yang tidak bisa belajar, tidak belajar, dan tidak bisa belajar Alvin Tofler in Schweder (2020) *“the illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn”*.

Fokus besar kegiatan pembelajaran adalah untuk menciptakan kondisi yang memungkinkan pembelajar dapat belajar secara efektif. Pembelajaran yang baik bila guru menerapkan metode efektif agar tujuan pembelajaran tercapai, dan sebaiknya adalah yang mampu membentuk siswa yang mampu belajar secara mandiri dimulai dari hal yang diminati, bakat, kebutuhan dan bisa mengevaluasi proses pembelajarannya sendiri (Ashari & Salwah, 2018; Sholeh et al., 2019)

Saat ini hal yang sangat penting adalah belajar bagaimana cara belajar yang menggambarkan tugas utama dari pelajar *learning how to learn* hal ini dikarenakan dalam era informasi

modern ini, jumlah informasi dan pengetahuan bertambah seiring bertambahnya zaman, hal tersebut merupakan proses belajar. Menerapkan dan mengevaluasi pengetahuan merupakan hal yang lebih penting, tidak hanya menerima pengetahuan. Belajar bagaimana cara belajar akan dapat dicapai oleh peserta didik bila mereka memiliki keterampilan belajar mandiri (Sholeh et al., 2019; Sulistyono & Sholeh, 2021; Zainuddin & Perera, 2018).

Konsep *Self Directed Learning* (SDL) telah ditekankan mulai dari sekitar tahun 1920, disebutkan oleh Lindeman (1926) bahwa SDL pada awalnya mengacu pada kebutuhan alamiah dari manusia dewasa untuk bertindak sesuai inisiasi dan caranya sendiri. Ide SDL dalam pembelajaran ini muncul dari andragogi, yaitu kajian ilmiah tentang pembelajar dewasa yang secara mandiri mampu melakukan elaborasi untuk berbagai capaian dan target pembelajaran, kaya akan pengalaman yang mana dapat menjadi sumber daya pendorong pembelajaran, mampu mengaplikasikan sensitifitas pada situasi berdasarkan berbagai pengalaman yang dimiliki, juga termotivasi untuk belajar dari dorongan berbagai faktor internal dibandingkan faktor eksternalnya.

Pembelajar dengan *Self-Directed Learning* yang tinggi adalah pembelajar yang proaktif, memiliki inisiatif sendiri, banyak akal, serta menjadi pembelajar yang memiliki tanggung jawab untuk selalu belajar (Hiemstra, 2006). Seperti halnya pembelajar yang memiliki *self-directed learning* yang tinggi, akan membuat mereka dapat secara mandiri menambah pengetahuan dan wawasannya, melengkapi pengetahuannya, memperbarui pengetahuannya, dan mengadaptasi pengetahuannya sesuai dengan tuntutan kehidupan (Hiemstra, 2006; Mun et al., n.d.; Premkumar et al., 2018).

Lemmetty and Collin (2020) menyatakan kerangka SDL ini telah terbawa dalam konteks pembelajaran di tempat kerja, yang mana dewasa ini telah disandingkan dengan konsep pembelajaran otonom (*autonomous learning*), pembelajaran mandiri (*self-learning*) dan pembelajaran dengan regulasi mandiri (*self-regulated learning* / SRL). Meskipun berbeda-beda dalam latar belakang konsep, akan tetapi kesemua pembelajaran ini saling terkait dengan ide pengambilan tanggung jawab oleh pembelajar atas berbagai aktivitas pembelajaran, juga kesadaran masing-masing individu akan kebutuhan dan kesempatan yang dimilikinya. Pada SDL, otonom ini bukanlah sebuah konsep pembelajaran yang diperlukan. Sebaliknya, memampukan diri untuk otonom tergantung seberapa besar tanggung jawab yang dimiliki individu terkait dengan berbagai keputusan dalam pembelajaran. Tidak ada seorang pun yang mampu otonom secara total, oleh karenanya SDL adalah sebuah ajang pembelajar sebagai individu untuk mengambil tanggung jawab atas suatu situasi baik dengan bantuan atau tanpa bantuan siapapun. Dengan demikian, SDL tidak dapat langsung diartikan sebagai aktivitas belajar individu secara otonom, melainkan dapat pula terbentuk ketika bekerja secara bersama-sama juga dapat pula dipengaruhi oleh adanya organisasi.

Dalam hal kemandirian belajar sangat terkait dengan peran penting guru. Kemandirian dalam belajar bukan berarti mereka belajar sendiri tanpa bantuan guru. Guru bukan berarti tidak membimbing sama sekali, tapi tetap berperan untuk memotivasi dan memfasilitasi dalam menentukan dan meningkatkan keterampilan belajar mandiri (Hiemstra, 2006)

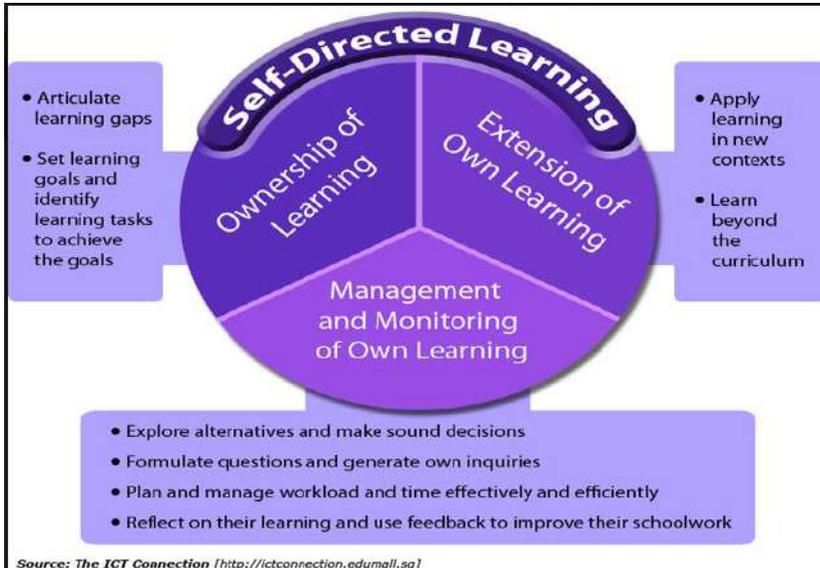
Kajian Literatur

Self-directed learning atau yang diartikan sebagai kemandirian belajar berasal dari kata mandiri dan belajar. Mandiri artinya suatu keadaan yang dapat berdiri sendiri tidak bergantung pada orang lain, sedangkan belajar adalah kegiatan mendapatkan tambahan pengetahuan, pemahaman atau ketrampilan yang dimiliki seseorang (Garrison, D., 1997; Sholeh, 2019). Lebih lanjut kemandirian belajar adalah suatu proses perubahan tingkah laku pada diri seseorang, baik menyangkut perubahan kognitif, perubahan afektif maupun perubahan psikomotorik (Apriastuti, 2017).

Schweder (2020) berargumen bahwa kemandirian belajar merupakan suatu keterampilan kegiatan belajar aktif yang di dorong oleh motif untuk menguasai suatu kompetensi, dan dibangun dengan bekal pengetahuan atau kompetensi yang telah di miliki, selanjutnya *self-directed learning* adalah kemampuan mahasiswa mengambil inisiatif untuk bertanggung jawab terhadap pelajarannya dengan atau tanpa orang lain yang meliputi aspek: kesadaran, strategi belajar, kegiatan belajar, evaluasi, dan keterampilan interpersonal. Strategi ini dapat terbentuk melalui empat tahap (Garrison, D., 1997; Hiemstra, 2006). Pertama, mahasiswa berpikir secara mandiri, kedua, mahasiswa belajar me manage diri sendiri, ketiga, mahasiswa belajar perencanaan diri, dan Keempat terbentuknya *self directed learning* mahasiswa. Beberapa ahli pendidikan berpendapat bahwa SDL sebagai proses dari pengorganisirian pengajaran, memfokuskan perhatian mereka pada tingkat otonomi pelajar atas proses pembelajaran (Garrison, D., 1997; Mahlaba, 2020).

Hiemstra (2006) mendefinisikan belajar mandiri sebagai suatu proses di mana seseorang mengambil inisiatif

mendiagnosis kebutuhan belajar mereka, merumuskan tujuan-tujuan belajar, menentukan sumber-sumber belajar, memilih dan melaksanakan strategi belajar yang sesuai, dan mengevaluasi hasil belajar mereka sendiri.



Gambar 1: Tahapan *Self Directed Learning* (Hiemstra, 2006)

Hasil Kajian

Dari hasil kajian secara mendalam penulis mendapatkan bahwa *Self Directed Learning* merupakan suatu kondisi dimana pembelajar dapat melakukan proses belajar tanpa mengandalkan bantuan dari orang lain. Pembelajar yang memiliki SDL akan mampu memahami sebuah konsep, teori atau memecahkan sebuah masalah, merencanakan kegiatan belajar, melaksanakan proses belajar, serta meninjau kembali hasil belajar secara mandiri. Bantuan dari guru akan diberikan hanya jika pembelajar telah mengalami kendala dan tidak target belajar. SDL

memberikan kegiatan pembelajaran dimana siswa bisa mempunyai motivasi belajar pada awal pembelajaran.

Tahapan yang harus dilakukan guru atau pendidik adalah sebagai berikut:

- a. Perencanaan (Planning) : guru menganalisis kebutuhan peserta didik, materi pelajaran atau kurikulum, menganalisis kemampuan yang dimiliki oleh peserta didik, merancang tujuan pembelajaran, memilih media, sumber daya yang tepat untuk pembelajaran, merencanakan kegiatan pembelajaran harian.
- b. Penerapan (Implementing): guru meningkatkan kemampuan yang dimiliki peserta didik, menerapkan pembelajaran sesuai dengan hasil adopsi rencana dan setting, penyesuaian yang telah dilakukan, serta memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memilih metode yang sesuai dengan keinginannya.
- c. Pengawasan (Monitoring): guru melakukan pengawasan terhadap aktivitas-aktivitas yang berkaitan dengan tugas utama pembelajaran, serta *awareness monitoring* atau mengawasi kesadaran siswa dalam proses belajar.
- d. Penilaian (Evaluating): guru melakukan penilaian peserta didik dengan tujuan yang telah dirancang sebelumnya, serta meminta pernyataan kepada peserta didik mengenai proses penyelesaian tugas.

Lebih lanjut hasil dari analisis strategi SDI, penulis mendapatkan kelebihan dan kekurangan seperti dalam Tabel 1 berikut ini:

Tabel 1. Kelebihan dan kekurangan strategi SDI

Kelebihan	Kekurangan
<ul style="list-style-type: none">• Siswa dapat belajar sesuai dengan gaya belajar mereka sendiri, sesuai dengan kecepatan belajar mereka dan sesuai dengan arah minat dan bakat mereka sesuai dengan kecerdasan siswa.• Kebebasan mengakses sumber belajar secara lebih luas baik dari guru maupun sumber belajar.• Siswa dapat mengembangkan pengetahuan, keahlian dan kemampuan.• Siswa bisa membuat pilihan-pilihan positif tentang bagaimana mereka akan memecahkan masalah yang dihadapi sehari-hari.• Mahasiswa memiliki kebebasan untuk memilih materi yang sesuai dengan minat dan kebutuhan.	<ul style="list-style-type: none">• Prestasi akhir sesuai dengan potensi Siswa masing masing, yang kurang pandai akan semakin tertinggal dan siswa pintar akan semakin pintar karena jarang terjadi interaksi satu sama lainnya.• Perlu perubahan sikap belajar bagi siswa yang malas, maka siswa tersebut harus bekerja keras untuk mengembangkan kemampuannya atau pengetahuannya.• Masih dibutuhkannya bantuan dan saran dari seseorang untuk memilih materi cocok untuknya atau karena siswa yang bersangkutan tidak mengetahui sampai kemampuan.

Kesimpulan

Prinsip SDL ini adalah untuk mendukung pembinaan belajar yang adaptif, yang meliputi belajar yang semakin menantang; umpan balik yang merangsang pemikiran kritis dan refleksi; tenggang waktu ditentukan; kesempatan untuk melakukan evaluasi kesesuaian konsep dan perbedaan kontekstualnya dari siswa; dan, kesempatan untuk instruksi yang memberikan peserta didik dengan konseptual / teoritis yang kaya. Membina keterampilan pelajar untuk belajar sendiri seperti mendorong kompetensi belajar mandiri. Model ini bisa membuat pelajar mengadaptasi model pembelajaran dapat memberikan kerangka kerja yang berguna untuk belajar teori/konsep, terutama mengenai pemahaman tentang bagaimana memfasilitasi pembelajaran mandiri dalam pengaturan pendidikan formal. Meskipun demikian, penelitian lebih lanjut tidak mengabaikan kemungkinan pentingnya model penemuan/permainan model pembelajaran lainnya.

Referensi

- Apriastuti, N. N. A. A. (2017). Pengaruh Model Self-Directed Learning Terhadap Kemandirian Dan Prestasi Belajar Ipa Siswa Kelas Viii Smp N 3 Singaraja. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dan Pembelajaran PPs Universitas Pendidikan Ganesha*, 1(1), 38-47.
- Ashari, N. W., & Salwah. (2018). Problem Based Learning Untuk Meningkatkan Self Directed Learning Dalam Pemecahan Masalah Mahasiswa Calon Guru : Suatu Study Literatur. *Jurnal Penelitian Matematika Dan Pendidikan Matematika*, 1(1), 24-31.
<http://journal.uncp.ac.id/index.php/proximal/article/view/844>
- Garrison, D., R. (1997). Self-Directed Learning: Toward A Compherensive Model,. *Adult Education Quarterly*, 48(1),

18–33.

- Hiemstra, R. (2006). Self-Directed Learning. *The International Encyclopedia of Education*, 1994, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2011.01.003>
- Mahlaba, S. C. (2020). Reasons why self-directed learning is important in South African during the COVID-19 pandemic. *South African Journal of Higher Education*, 34(6), 120–136. <https://doi.org/10.20853/34-6-4192>
- Mun, H.-S., Saab, B. J., Ng, E., MCGirr, A., Lipina, T. V., Gondo, Y., Georgiou, J., & Roder, J. C. (n.d.). Self-directed exploration provides a Ncs1 -dependent learning bonus. *Nature Publishing Group*, 1–14. <https://doi.org/10.1038/srep17697>
- Premkumar, K., Vinod, E., Sathishkumar, S., Pulimood, A. B., Umaefulam, V., Prasanna Samuel, P., & John, T. A. (2018). Self-directed learning readiness of Indian medical students: A mixed method study. *BMC Medical Education*, 18(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1244-9>
- Schweder, S. (2020). Mastery goals, positive emotions and learning behavior in self-directed vs. teacher-directed learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00421-z>
- Sholeh, A. (2019). Self-regulated learners in voluntary reading: The effects and Implications on EFL reading classes. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 867–883. <https://doi.org/10.17478/jegys.621021>
- Sholeh, A., Setyosari, P., Cahyono, B. Y., & Sulthoni. (2019). Effects of scaffolded voluntary reading on efl students' reading comprehension. *International Journal of Instruction*, 12(4), 297–312. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12419a>
- Sulistyo, T., & Sholeh, A. (2021). The Roles of Students' Autonomous Learning on EFL Students' Reading Mastery. *Proceedings of the 2nd Annual Conference on Social Science and Humanities (ANCOSH 2020)*, 542(Ancosh 2020), 110–112.

<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210413.026>

Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2018). Supporting students' self-directed learning in the flipped classroom through the LMS TES BlendSpace. *On the Horizon*, 26(4), 281-290.
<https://doi.org/10.1108/OTH-04-2017-0016>

Demotivasi Mahasiswa: Solusi, Strategi, dan Implikasi

Oktavia Widiastuti, M.Pd¹, Dr. Teguh Sulisty, M.Pd²

¹² Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Beberapa tahun terakhir ini, kajian tentang demotivasi mahasiswa telah banyak menarik perhatian, khususnya peneliti bahasa asing (Bahasa Inggris). Dalam artikel ini, demotivasi Bahasa Inggris didefinisikan sebagai pengaruh eksternal dan internal yang menyebabkan berkurangnya motivasi untuk mempelajari Bahasa Inggris. Artikel ini mengidentifikasi dan membahas faktor yang mempengaruhi demotivasi mahasiswa yang berkaitan dengan hubungan pengajar dan pembelajar. Beberapa penelitian menunjukkan salah satu faktor kunci yang memengaruhi demotivasi mahasiswa dalam mempelajari Bahasa Inggris adalah metode dan pendekatan mengajar yang kurang tepat, serta kualitas pengajaran yang kurang baik. Selain itu, demotivasi mahasiswa juga dapat dipengaruhi oleh masalah intrinsik seperti rendahnya motivasi mahasiswa dalam mempelajari Bahasa Inggris. Untuk itu, implikasi pedagogis yang dapat diterapkan dalam mengatasi demotivasi mahasiswa yaitu dengan meningkatkan lima aspek penting dalam pengembangan profesionalisme pengajar (kualitas pengajaran, metodologi pengajaran, teks bahan ajar, tugas yang diberikan dan tes sebagai evaluasi).

Demotivasi di Kelas Bahasa Inggris

Penelitian terkait motivasi belajar Bahasa Inggris telah ada selama beberapa dekade dan telah melalui beberapa transisi

dalam fokus penelitian. Para peneliti dan pendidik tertarik untuk mempelajari motivasi dan faktor-faktor yang terkait untuk mendorong batas-batas literatur yang ada dan mengembangkan paradigma baru untuk menambah nilai pada lanskap lingkungan pengajaran bahasa yang selalu berubah.

Meskipun sebagian besar studi penelitian berfokus pada peningkatan dan pengaruh motivasi pembelajar Bahasa Inggris dengan cara yang positif, penelitian motivasi terbaru memfokuskan untuk memahami mengapa peserta didik kehilangan motivasi dalam mempelajari dan mempraktekkan Bahasa Inggris dan apa yang dapat dilakukan dalam situasi seperti itu. Seperti yang disarankan Candlin dan Mercer (2001) dikutip dalam Dörnyei & Ushioda, 2013), penting untuk diingat bahwa tidak ada penguasaan bahasa atau pengajaran yang dapat terjadi di dalam kelas, karena ruang kelas jauh dari dunia luar dan di luar jangkauan pengaruh yang mungkin dibawa peserta didik dalam proses pembelajaran. Peserta didik mungkin terkena dampak positif atau negatif selama proses pembelajaran, yang memerlukan pemahaman lebih mendalam dari pengaruh tersebut.

Tinjauan literatur motivasi pembelajar Bahasa Inggris yang dilakukan oleh Dörnyei (2001) membahas beberapa topik penelitian baru yang menarik perhatian peneliti lain. Secara khusus Dörnyei menyoroti motivasi pengajar, penggunaan strategi pembelajaran, kemauan untuk berkomunikasi, motivasi mahasiswa didik, dan demotivasi sebagai bidang potensial untuk penelitian selanjutnya. Secara khusus, Dörnyei memandang penelitian motivasi memberikan pengaruh positif, hal ini ditunjukkan oleh para peneliti pada sebuah rangkaian penelitian yang dilakukan.

Namun, ada beberapa penelitian yang dilakukan untuk menyelidiki pengaruh motivasi yang dianggap sebagai gagasan negatif. Studi sebelumnya terkait dengan demotivasi dilakukan oleh Chambers, 1993; Dörnyei, 1998; Oxford, 1998; dan Ushioda, 1998 mengatakan bahwa demotivasi merupakan fenomena umum. Disebutkan bahwa pengajar memiliki peran sebagai penyebab munculnya demotivasi dalam proses pembelajaran Bahasa Inggris (seperti dikutip dalam Dörnyei, 2001). Dörnyei (2001) menjelaskan bahwa penelitian lebih lanjut diperlukan untuk mengetahui lebih banyak tentang faktor motivasi yang signifikan.

Setelah tahun 2001 Dörnyei & Ushioda (2013) dalam bukunya edisi kedua membahas tentang motivasi mengajar dan meneliti, "pergeseran menuju perspektif sosio-dinamis tentang penelitian motivasi pembelajar Bahasa Asing... menyelidiki 'sisi gelap' motivasi" (hal. 156), Dörnyei dan Ushioda (2013) berpendapat bahwa dalam penelitian dan diskusi tentang demotivasi dapat dilakukan di lingkungan kelas atau dalam konteks sosiokultural yang lebih besar. Hal ini sesuai dengan proposisi bahwa studi demotivasi adalah masalah yang kompleks namun relevan yang dapat diteliti lebih lanjut oleh para peneliti motivasi pembelajar Bahasa Asing.

Dalam artikel ini, pertama, kami menjelaskan konsep demotivasi dan mendeskripsikan gambaran umum tentang konstruksi yang dipertimbangkan oleh beberapa peneliti pembelajar Bahasa Inggris terkemuka di bidang motivasi. Kedua, kami meninjau studi yang mengidentifikasi faktor signifikan yang terkait dengan demotivasi pembelajaran Bahasa Inggris, faktor terkait pengajar dan pengaruh demotivasi terhadap

peserta didik. Ketiga, kami mendiskusikan masalah pedagogis dan implikasinya untuk pembelajaran di kelas.

Apa Itu Demotivasi?

Konsep yang berkaitan dengan demotivasi akan dijelaskan dari perspektif peneliti utama di bidang penelitian motivasi. Dörnyei & Ushioda (2013) mendefinisikan demotivasi sebagai kekuatan eksternal tertentu yang mengurangi prinsip motivasi dan perilaku atau tindakan yang sedang berlangsung. Penulis juga menyoroti bahwa demotivasi tidak disebabkan oleh (1) pilihan yang lebih menarik atau gangguan yang lebih substansial, (2) hilangnya minat secara bertahap, atau (3) proses musyawarah internal tanpa pengaruh pemicu eksternal tertentu.

Berdasarkan definisi di atas, penulis menekankan bahwa demotivasi tidak berarti bahwa fondasi motivasi positif awal telah sepenuhnya dlenyapkan; tetapi sebaliknya yaitu pengamatan kekuatan motivasi yang dihasilkan telah dikurangi secara dramatis oleh pengaruh yang sangat merugikan, dengan tidak mengabaikan fakta bahwa pengaruh positif lainnya mungkin juga ikut mempengaruhi. Contoh untuk mengilustrasikan konsep ini adalah bagaimana seorang peserta didik yang kehilangan minat belajar Bahasa Inggris karena ketidaksukaan terhadap dosen/pengajar, tetapi percaya pada pentingnya Bahasa Inggris sebagai bahasa dunia yang potensial.

Konsep yang paling dekat dalam bidang psikologi yang berkaitan dengan demotivasi adalah motivasi. Deci dan Ryan (1985) melihat tidak ada motivasi yang dihasilkan dari ketidakberdayaan dan ketidakmampuan individu ketika menghadapi tugas, juga bukan karena kurangnya minat awal. Vallerand (1997) mengaitkan motivasi dengan empat sumber:

kurangnya kepercayaan pada kemampuan seseorang untuk menyelesaikan tugas, strategi yang tidak efektif, tugas terlalu berat, dan persepsi bahwa upaya seseorang sangat kecil dibandingkan dengan jumlah aktivitas yang cukup besar untuk diselesaikan (seperti dikutip dalam Dörnyei & Ushioda, 2013).

Dörnyei dan Ushioda (2013) lebih lanjut menjelaskan bahwa motivasi terkait dengan ekpektasi yang tidak realistis, sementara demotivasi disebabkan oleh pengaruh eksternal. Meskipun mungkin benar bahwa beberapa hal dapat menyebabkan munculnya demotivasi, misalnya, pengalaman negatif sebelumnya yang mengarah pada efikasi diri yang buruk, namun dalam kasus demotivasi lainnya, setelah pengaruh eksternal yang merugikan dihilangkan, pengaruh positif lain yang ada mungkin muncul kembali untuk menciptakan motivasi positif. Misalnya, seorang individu menemukan bahwa mereka dibohongi oleh orang lain pada tahap awal diskusi, kemudian memperoleh kembali motivasi dirinya di tahapan selanjutnya.

Bertentangan dengan defenisi demotivasi yang dikemukakan oleh Dörnyei dan Ushioda (2013) di atas, Ahli lain tidak setuju dengan gagasan bahwa demotivasi secara ketat disebabkan oleh penyebab eksternal. Ara, 2004; Falout dan Maruyama, 2004; Kojima, 2004; Tsuchiya, 2004, adalah beberapa dari sekelompok peneliti yang memasukkan faktor internal dan eksternal dalam penyelidikan mereka tentang demotivasi (seperti dikutip dalam Sakai & Kikuchi, 2009).

Selanjutnya, Sakai dan Kikuchi (2009) berpendapat bahwa, meskipun defenisi demotivasi Dörnyei & Ushioda (2013) yang timbul semata-mata dari pengaruh eksternal tertentu, Dörnyei (2001) tetap mencantumkan faktor internal seperti berkurangnya kepercayaan diri dan sikap negatif terhadap

pembelajaran Bahasa Inggris sebagai sumber demotivasi. Oleh karena itu, untuk tujuan penelitian ini, kami sependapat dengan pernyataan di atas bahwa definisi awal demotivasi harus direvisi dan diperluas untuk memasukkan pengaruh eksternal dan internal yang dapat menyebabkan berkurangnya motivasi untuk mempelajari Bahasa Inggris.

Faktor Pengajar Terhadap Demotivasi

Dalam salah satu kajian perintis yang dilakukan oleh Dörnyei (1998), 50 peserta didik sekolah menengah Hungaria yang belajar Bahasa Inggris atau Jerman sebagai bahasa asing diwawancarai dan sembilan jenis pengaruh demotivasi diidentifikasi. Hal yang dibahas meliputi faktor yang berhubungan dengan pengajar, masalah fasilitas kelembagaan, berkurangnya kepercayaan diri, persepsi buruk terhadap Bahasa Inggris, gangguan dari bahasa asing lainnya, persepsi negatif terhadap komunitas bahasa target, dan buku-buku pelajaran yang digunakan di kelas. Dari sekian faktor yang dibahas, faktor paling dominan yang berpengaruh adalah faktor yang berhubungan dengan pengajar, yaitu sekitar 40 persen dari seluruh frekuensi kejadian.

Laporan ini membangkitkan gelombang penelitian tentang demotivasi pembelajar Bahasa Asing, banyak peneliti mengambil referensi dari sembilan kategori di atas untuk menyelidiki pengaruh demotivasi dalam berbagai konteks. Sejumlah besar bukti muncul dan mendukung temuan Dörnyei (1998) bahwa pengajar merupakan pengaruh negatif terbesar pada motivasi peserta didik (Falout & Maruyama 2004).

Di konteks wilayah Asia, pembelajaran berbasis pengajar lebih disukai, penelitian di area ini dilakukan di lapangan yang berfokus pada dampak yang berhubungan dengan pengajar dan

demotivasi pelajar. Kikuchi (2009) menemukan bahwa sumber demotivasi peserta didik yang belajar Bahasa Asing di sekolah menengah di Jepang berasal dari pendekatan tradisional yang berpusat pada pengajar yang otoriter. Demikian pula, Trang dan Baldauf (2007) melaporkan bahwa sumber demotivasi tertinggi di antara peserta didik Bahasa Asing di Vietnam berasal dari metodologi pengajaran pengajar.

Lamb (2017) juga mempresentasikan faktor pengajar terkait tinjauan literturnya dari studi yang dilakukan pada tahun 2000-an. Pertama, gaya mengajar yang buruk bisa menjadi kontributor demotivasi pelajar, misalkan pendekatan pembelajarn yang terlalu mengontrol peserta didik (misalnya Little John, 2008) atau pendekatan *laissez-faire* (misalnya Oxford, 2001) atau bahkan sikap yang tidak dapat didekati (misalnya Yi Tsang, 2012) dianggap sebagai sumber pengaruh negatif (seperti dikutip dalam Lamb, 2017). Kedua, kurangnya pemahaman dan ketidakpekaan pengajar terhadap kebutuhan individu peserta didik juga dapat menyebabkan demotivasi (misalnya Norton, 2001; Lantolf & Genung, 2002; Farrell, 2015, sebagaimana dikutip dalam Lamb, 2017). Ketiga, praktik pengajaran negatif seperti penguasaan materi pelajaran yang buruk oleh pengajar (Trang & Baldauf, 2007), pemberian umpan balik yang terlalu negatif (Busse, 2013) serta kurangnya variasi tugas (Falout, Elwood & Hood, 2009) juga bisa memiliki efek merugikan pada motivasi pelajar (seperti dikutip dalam Lamb, 2017).

Isu yang terkait erat dengan faktor pengajar dalam demotivasi peserta didik adalah masalah (de)motivasi pengajar (Lamb, 2017). Faktor pengajar dikemukakan sebagai demotivasi peserta didik yang sering kali menjadi indikasi kurangnya

motivasi kerja pengajar. Mengingat pentingnya hal ini, Lamb dan Wedell (2015) serta Bernaus, Wilson dan Gardner (2009) mengungkapkan bahwa pengajar yang sangat terinspirasi dan termotivasi akan membantu meningkatkan motivasi peserta didik. Hal ini karena pengajar yang termotivasi akan lebih bersemangat dan berkomitmen untuk memberikan variasi dalam kegiatan pembelajaran di kelas, mampu melakukan pendekatan yang lebih baik kepada peserta didik dan mampu beradaptasi untuk memenuhi kebutuhan belajar peserta didik. Dengan kata lain, motivasi pengajar memiliki keterkaitan yang sangat tinggi dengan dampak pada demotivasi peserta didik di kelas.

Oleh karena itu, tampak jelas bahwa ketika pengajar diberdayakan untuk meningkatkan pengalaman mengajar mereka, peningkatan motivasi pengajar dapat mengarah pada peningkatan motivasi pelajar. Hal ini sejalan dengan pernyataan yang dikemukakan Lamb dan Wedell (2015) dan Bernaus, Wilson dan Gardner (2009) tentang hubungan antara demotivasi pengajar dan peserta didik.

Mengingat pentingnya temuan di atas, akan menarik untuk menyelidiki hubungan langsung antara demotivasi pengajar Bahasa Inggris dan pengaruhnya terhadap demotivasi pelajar, karena beberapa peneliti telah melakukan studi yang menyimpulkan hubungan eksplisit antara dua faktor tersebut. (misalnya Karavas, 2010; Aydin, 2012) ; Wyatt, 2013, sebagaimana dikutip dalam Lamb, 2017).

Faktor Internal Peserta Didik

Selain faktor pengajar yang dapat menyebabkan demotivasi peserta didik dan faktor-faktor lainnya yang

mempengaruhi hubungan pengajar dan peserta didik. Terdapat bidang penelitian umum lainnya yang digagas oleh para peneliti motivasi pembelajar Bahasa Inggris, misalnya, Trang dan Balduaf (2007) mengidentifikasi faktor-faktor lain seperti kepercayaan diri yang sangat kurang, pengalaman kegagalan dan sikap negatif terhadap Bahasa Inggris menjadi sumber demotivasi peserta didik. Secara khusus, pengalaman kegagalan menjadi pengaruh internal yang paling signifikan. Responden merasa bahwa kegagalan mereka untuk membuat kemajuan yang cukup di kelas menyebabkan mereka tidak dapat mengejar ketinggalan dengan rekan-rekan mereka karena kesenjangan pengetahuan yang besar. Akibatnya, mereka tidak dapat mengikuti pelajaran dan menjadi kehilangan motivasi. Peserta didik lain yang memiliki sikap negatif terhadap Bahasa Inggris melaporkan bahwa bahasa Inggris sulit dipelajari karena tantangan dalam pengucapan, kosa kata dan tata bahasa. Para peserta didik ini tidak dapat mempertahankan minat dalam belajar dan karenanya mengalami demotivasi.

Berlawanan dengan apa yang ditunjukkan oleh penelitian sebelumnya tentang tingginya signifikansi pengaruh terkait pengajar, Sakai dan Kikuchi (2009) menghasilkan temuan yang mengejutkan. Dalam upaya untuk menjembatani kesenjangan dalam penelitian motivasi, Sakai dan Kikuchi (2009) mengidentifikasi dan membandingkan faktor demotivasi di antara peserta didik yang termotivasi dan yang kurang termotivasi. Dilaporkan bahwa kedua kelompok peserta didik merasa selain faktor situasi dan materi pembelajaran, kurangnya kesempatan untuk mempraktekkan Bahasa Inggris, topik yang tidak menarik dalam buku teks, dan nilai ujian yang rendah berkontribusi besar terhadap demotivasi dalam mempelajari

Bahasa Inggris. Faktor nilai ujian adalah bagian dari hipotesis para peneliti yang berkaitan dengan pengalaman kegagalan pembelajar Bahasa Inggris.

Selain itu, peserta didik kurang termotivasi dikarenakan kurangnya motivasi intrinsik dan nilai ujian yang buruk sebagai sumber yang menurunkan motivasi. Temuan tersebut mendukung pernyataan bahwa selain faktor eksternal (misalnya, pengaruh pengajar), masalah intrinsik seperti pengalaman pembelajar Bahasa Inggris dengan kegagalan masa lalu juga berdampak signifikan pada tingkat demotivasi.

Persepsi pengalaman belajar di atas tampaknya beresonansi dengan responden (Song dan Kim, 2017). Dari sekian banyak kategori yang diidentifikasi dan didiskusikan dalam studi mereka, perlu dicatat bahwa para peneliti mengoperasionalkan kategori atribusi sebagai rasa percaya diri peserta didik, pengalaman yang berkaitan dengan belajar Bahasa Inggris, dan kemauan keras mempelajari Bahasa Inggris. Secara khusus, persepsi peserta didik tentang pengalaman belajar mereka berkontribusi besar terhadap tingkat motivasi dari tiga aspek atribusi di atas.

Dengan kata lain, ketika nilai ujian rendah, atau kesalahan dibuat selama ujian, responden merasa tidak percaya diri dan rendah diri dari rekan-rekan mereka, yang mengarah pada demotivasi. Selain itu, demotivasi juga dilaporkan terjadi ketika responden gagal masuk ke sekolah menengah berbahasa Inggris, yang dianggap lebih unggul oleh para peserta didik. Seperti yang terlihat dari dua studi di atas, persepsi pembelajar Bahasa Inggris tentang harga diri mereka berkaitan erat dengan kinerja ujian mereka, dan ketika mereka gagal melakukannya

dengan baik dalam ujian Bahasa Inggris, mereka menjadi kehilangan motivasi.

Penelitian terbaru yang dilakukan oleh Xaypanya, Ismail, dan Low (2017) menyelidiki faktor demotivasi di kelas Bahasa Inggris para mahasiswa didik tingkat sarjana di Laos. Lima dimensi demotivasi dalam kuesioner survei diidentifikasi. Mereka meneliti kecemasan terhadap Bahasa Inggris, kesulitan dalam mencapai akurasi linguistik, permasalahan kurikulum, kurangnya dukungan dan sumber daya, dan sikap negatif terhadap kondisi pembelajaran. Secara khusus, ditemukan bahwa dimensi demotivasi yang paling menonjol adalah kecemasan dalam mempelajari Bahasa Inggris.

Seperti yang disoroti oleh penulis, penting untuk diingat bahwa peserta didik yang berbeda akan merespons dengan berbagai cara untuk rangkaian prosedur kelas yang sama dan mungkin juga merespon secara berbeda terhadap stimulus tertentu. Lamb (2017) juga membandingkan temuan antara studi *cross-sectional* dan penelitian longitudinal, yang menyimpulkan bahwa memang ada banyak pengaruh yang berbeda dari demotivasi peserta didik dari tingkat kemahiran tinggi atau rendah (Falout & Maruyama, 2004) atau tingkat motivasi tinggi atau rendah (Falout & Maruyama, 2004). Sakai & Kikuchi, 2009). Di satu sisi, beberapa peserta didik mungkin mengalami demotivasi sebagai akibat dari pengalaman belajar negatif sebelumnya (Lamb, 2011, sebagaimana dikutip dalam Lamb, 2017); Di sisi lain, ada juga peserta didik yang tampaknya tidak terpengaruh oleh pengalaman kelas yang buruk (Campbell & Storch, 2011, seperti dikutip dalam Lamb 2017).

Intinya, kami berpendapat bahwa akan bijaksana jika melihat sumber demotivasi secara kontekstual dan tidak

mengeneralisasi temuan tersebut kedalam pembelajaran kelas Bahasa Inggris yang berbeda, karena sifat demotivasi yang dinamis dan kompleks.

Implikasi Pedagogis

Lanskap penelitian demotivasi saat ini menarik karena temuan oleh berbagai peneliti menunjukkan bahwa demotivasi tampaknya serumit motivasi, yang mengarah ke berbagai implikasi pedagogis bagi pendidik dan pembuat kebijakan.

Dalam studi kasus yang menemukan pengaruh kuat terkait dengan pengaruh pengajar terhadap demotivasi, kami menyarankan pengembangan profesional pengajar yang berkelanjutan sangatlah penting. Kami setuju dengan pendapat Sundqvist dan Olin (2013) yang menyatakan bahwa tindakan proaktif dan pendekatan konstruktif dapat secara efektif mengurangi demotivasi di antara pembelajar Bahasa Inggris. Proses pembelajaran yang sejalan dengan zona perkembangan proksimal peserta didik (misalnya, Lantolf & Thorne, 2006, 2008) dapat membantu mereka memunculkan diri sebagai pembelajar Bahasa Inggris yang ideal dan aktual (seperti dikutip dalam Sundqvist & Olin, 2013).

Pengajar juga dapat mengenalkan Bahasa Inggris kepada peserta didik dengan menggunakan teknologi. Memahami bagaimana media eksternal dapat mempengaruhi sikap peserta didik, pengajar dapat menjadi lebih terbiasa memanfaatkan teknologi untuk meningkatkan kualitas pengajaran mereka. Selain itu, peningkatan pengembangan profesional para pengajar dirasa lebih ideal dalam menghadapi tantangan yang timbul dari demotivasi di kelas, karena mengubah metode pengajaran bisa menjadi proses yang membosankan dan

panjang. Penggunaan teknologi dan pengembangan professional pengajar bisa memberikan efek positif dan bertahan lama pada demotivasi peserta didik.

Selain itu, Renandya (2015) mengemukakan beberapa ide menarik tentang bagaimana pengajar dapat fokus pada motivasi 5 T, yaitu, T₁ = Teacher (Pengajar), T₂ = Teaching Methodology (Metodologi Pengajaran), T₃ = Text (Teks), T₄ = Task (Tugas), dan T₅ = Test (Test) yang melibatkan peserta didik dalam proses pembelajaran. Renandya berpendapat bahwa pengajar harus merefleksikan kelas yang ada dalam kendali mereka dan bertanggung jawab untuk memotivasi peserta didik dengan cara yang berbeda. Pengajar (T₁= Teacher) harus menjadi panutan yang efektif, memahami dan memelihara kebutuhan belajar Bahasa Inggris para peserta didik. Pengajar harus memiliki pengetahuan tentang metode pengajaran yang berbeda (T₂= Teaching Methodology), terampil dalam perencanaan pembelajaran, memotivasi peserta didik dengan berbagai metode pengajaran, dan menyampaikan materi pembelajaran dengan rasa ingin tahu dan kebaruan. Pilihan teks (T₃= text) atau bahan ajar harus ditempatkan dengan tepat pada tingkat yang benar agar peserta didik dapat terlibat secara bermakna berdasarkan konteks. Tugas pembelajaran Bahasa Inggris (T₄= Task) harus dirancang dengan hasil yang nyata dan secara optimal menantang dan menarik bagi peserta didik. Point terakhir yaitu tes yang menyenangkan (T₅=Test), pengajar harus menggabungkan pembelajaran dan penilaian ramah peserta didik seperti tugas proyek dan portofolio untuk mengurangi tingkat kecemasan peserta didik dan meningkatkan motivasi intrinsik mereka. Dengan pengelolaan 5 T yang efektif, para pengajar dapat menumbuhkan lingkungan belajar yang lebih

kondusif dan ideal bagi pembelajar Bahasa Inggris dan membantu mengurangi tingkat demotivasi.

Selanjutnya, demotivasi yang dialami peserta didik dapat dibantu oleh pengajar dalam menyusun strategi pembelajaran mereka. Song dan Kim (2017) menyarankan bahwa metode belajar yang lebih efektif dapat membantu mengelola tingkat stres dalam menghadapi ujian yang sangat efektif untuk mengurangi demotivasi. Peserta didik juga dapat dibimbing dalam membangun konteks makna pembelajaran Bahasa Inggris dengan menetapkan tujuan dan mengembangkan sikap positif dalam mempelajari Bahasa Inggris. Sakai dan Kikuchi (2009) juga mendukung kebutuhan peserta didik untuk menemukan makna dalam pembelajaran Bahasa Inggris. Para pengajar harus mendorong peserta didik dengan menetapkan tujuan yang realistis untuk mengurangi hasil ujian yang buruk.

Mengikuti pemikiran yang sama, Kim et al. (2018) juga membahas hubungan antara perkembangan proses pembelajaran dan penetapan tujuan yang efektif untuk pembelajar Bahasa Inggris. Para peneliti berpendapat bahwa perkembangan belajar meningkat ketika penetapan tujuan terarah secara eksplisit, jelas dan spesifik. Hal ini menjadi hal yang sangat penting dalam meningkatkan motivasi pembelajar Bahasa Inggris. Dengan kata lain, ketika tujuan tidak jelas dan relevansi serta nilainya tidak dipahami dengan baik oleh pembelajar Bahasa Inggris, tingkat perkembangan belajar mereka mulai fluktuatif sehingga memengaruhi tingkat demotivasi. Selain itu, kemampuan untuk tetap belajar bahkan ketika peserta didik mengalami demotivasi jangka pendek merupakan hal penting dalam mengurangi demotivasi berkepanjangan. Oleh karena itu, sangatlah rasional jika pengajar

dapat membantu peserta didik mengelola pembelajaran mereka melalui strategi pembelajaran yang efektif untuk mengurangi demotivasi secara signifikan.

Simpulan

Dengan adanya kemungkinan peserta didik mendapat berbagai pengaruh negatif selama proses pembelajaran, menjadi penting untuk menyelidiki dan meninjau tentang sisi gelap motivasi dalam pembelajaran Bahasa Inggris. Kami telah memberikan gambaran tentang dimensi teoritis demotivasi dan membahas sejumlah besar studi yang meneliti tentang faktor-faktor penting yang berhubungan dengan pengajar dan pengaruh yang berhubungan dengan peserta didik. Kami juga telah memberikan saran terkait bagaimana demotivasi dapat dikurangi di kelas Bahasa Inggris.

Sementara itu literatur tentang demotivasi yang kami sajikan ini kurang lengkap, kami percaya bahwa analisis kami memberikan wawasan tentang fokus penelitian yang relatif baru tentang demotivasi. Secara khusus, pemahaman baru tentang demotivasi dapat menjawab isu-isu praktis seperti: mengapa beberapa pembelajar Bahasa Inggris mengalami demotivasi meskipun banyak literatur tentang strategi meningkatkan motivasi belajar Bahasa Inggris, bagaimana kita dapat melihat dan menafsirkan hubungan antara motivasi dan demotivasi, dan bagaimana menerapkan pemahaman tersebut ke dalam pembelajaran di kelas. Kami berharap bahwa upaya untuk menjawab pertanyaan praktis tersebut dapat menginspirasi penelitian terapan lebih lanjut tentang bagaimana pengalaman belajar peserta didik dapat ditingkatkan secara maksimal untuk pembelajaran Bahasa Inggris yang lebih optimal.

Referensi

- Arai, K. (2004). What 'demotivates' language learners?: Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions. *Bulletin of Toyo Gakuen University*, 12(3), 39-47.
- Aydin, S. (2012). Factors causing demotivation in EFL teaching process: A case study. *The Qualitative Report*, 17(51), 1-13.
- Bernaus, M., Wilson, A. & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Busse, V. (2013). How do students of German perceive feedback practices at university? A motivational exploration. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 406-424.
- Campbell, E., & Storch, N. (2011). The changing face of motivation. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166-192.
- Candlin, C.N. & Mercer, N. (2001). Introduction. In C.N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp.1-8). London: Routledge.
- Chambers, G. N. (1993). Talking the de out of demotivation. *Language Learning Journal*, 7, 13-16.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1998. March). Demotivation in foreign language learning. Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied linguistics*, 21, 43-59.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Falout, J. & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28, 3-9.
- Farrell, T. S. (2015). Reflecting on teacher-student relations in TESOL. *ELT Journal*, 69(1), 26-34.
- Gardner, R. C. (2009, May). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Paper presented at the Perceptions on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959): Annual meeting of the Canadian Association of Applied Linguistics, Ottawa.
- Horwitz, E. K. (2016). Reflections on Horwitz (1986), "Preliminary evidence for the validity and reliability of a foreign language anxiety scale". *TESOL Quarterly*, 50(4), 932-935.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voice: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13(4), 453-471.
- Kikuchi, K. (2017). Reexamining demotivators and motivators: A longitudinal study of Japanese freshmen's dynamic system

- in an EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(2), 128-145.
- Kim, S. (2015). Demotivation and L2 motivational self of Korean college students. *English Teaching*, 70(1), 29-55.
- Kim, T.Y., & Kim, Y.K. (2015). Elderly Korean Learners' Participation in English Learning Through Lifelong Education: Focusing on Motivation and Demotivation. *Educational Gerontology*, 41(2), 120-135.
- Kim, T.Y., Kim, Y., & Kim, J.Y. (2018). A Qualitative Inquiry on EFL Learning Demotivation and Resilience: A Study of Primary and Secondary EFL Students in South Korea. *Asia-Pacific Education Researcher* (Springer Science & Business Media B.V.), 27(1), 55-64.
- Lamb, M. (2011). A 'Matthew Effect' in English language education in a developing country context. In H. Coleman (Ed.), *Dreams and realities: Developing countries and English language* (pp. 191- 211). London: The British Council.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. doi:10.1017/S0261444817000088
- Lamb, M. & Wedell, M. (2015). Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 207-224.
- Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2003). The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, 29, 129-149.
- Quadir, M. (2017). Let us listen to our students: An analysis of demotivation to study English in Bangladesh. *English Teacher*, 46(3), 128-141.
- Renandya, Willy A. (2015). L2 motivation: Whose responsibility is it? *English Language Teaching*, 27(4), 177-189.

- Rudnai, Z. (1996). Demotivation in learning English among secondary school students in Budapest (Unpublished master thesis). University of Jyväskylä, Finland.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.
- Song, B., & Kim, T. Y. (2017). The dynamics of demotivation and remotivation among Korean high school EFL students. *System*, 65, 90-103.
- Sundqvist, P., & Olin, S. C. (2013). Classroom vs. Extramural English: Teachers Dealing with Demotivation. *Language & Linguistics Compass*, 7(6), 329-338.
- Trang, T. & Baldauf, R. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning-The case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79-105.
- Tsuchiya, M. (2004). Nihonjin daigakuseino eigogakushuuheno demotivation (Japanese university students' demotivation to study English). *The Chugoku Academic Society of English Language Education Kenkyukiyo*, 34, 57-66.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler & V. C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp. 77-89). Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Looking ahead to the future. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation* (pp. 233-239). Palgrave Macmillan, London.
- Wyatt, M. (2013). Motivating teachers in the developing world: Insights from research with English language teachers in Oman. *International Review of Education*, 59(2), 217-242.

- Xaypanya, V., Ismail, S, & Low, H. (2017). Demotivation Experienced by English as Foreign Language (EFL) Learners in the Lao PDR. *Asia-Pacific Education Researcher* (Springer Science & Business Media B.V.), 26(6), 361–368.
- Yi Tsang, S. (2012). Learning Japanese as a foreign language in the context of an American university: A qualitative and process-oriented study on de/motivation at the learning situation level. *Foreign Language Annals*, 45(1), 130-163.

Inovasi Etnomatematika Berbasis Kearifan Lokal dalam Literasi Matematis

Dra. Retno Marsitin, M.Pd¹, Nyamik Rahayu Sesanti, S.Pd., M.Pd²

^{1,2} Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Perkembangan teknologi di era globalisasi dan revolusi industri 4.0 menuntut mahasiswa memiliki kemampuan dalam pola pikir dengan bernalar secara logis, kritis, kreatif, inovatif, komunikasi, kolaborasi mengambil sebuah keputusan dan menyelesaikan pemecahan masalah. Untuk itu, pembelajaran perlu fokus dalam menumbuhkembangkan kemampuan berpikir mahasiswa. Alghamdi & Hassan (2016) menyatakan bahwa berpikir merupakan salah satu kompetensi agar dapat menghadapi tantangan di era saat ini. Kemampuan berpikir sangat diperlukan dalam memecahkan masalah terutama masalah matematika, baik masalah matematika berupa soal maupun pertanyaan, dan masalah matematika dalam kehidupan nyata, terutama kemampuan literasi matematis

Literasi matematis merupakan pengetahuan untuk mengimplementasikan matematika dalam konteks realita (Haara et al., 2021). Literasi matematis dapat diartikan untuk merumuskan, menggunakan dan menafsirkan matematika pada berbagi konteks (OECD, 2013, 2017). Literasi matematis membantu mengenali matematika dalam perannya yang konstruktif, terlibat, dan reflektif dalam realita (Kastberg et al., 2015). PISA matematika Indonesia yang digunakan menguji kemampuan menyelesaikan permasalahan matematika berbasis konteks nyata disebut literasi matematika (Wijaya et al., 2015). (OECD, 2013, 2017) menyatakan bahwa literasi matematis dengan

tiga kategori yaitu merumuskan (*formulate*), menerapkan (*employ*), dan menafsirkan (*interpret*). Literasi matematis dapat dikembangkan sebagai inovasi pembelajaran, diantaranya melalui etnomatematika berbasis kearifan lokal.

Etnomatematika pada proses pembelajaran matematika memiliki kaitan erat dengan budaya. Abdullah (2017) menyatakan bahwa budaya memiliki hubungan dengan berbagai konsep matematika disebut etnomatematika, dengan budaya tempat tinggal sebagai sumber belajar agar lebih bermakna. Massarwe et al. (2010) menyatakan bahwa etnomatematika dengan integrasi matematika yang dikembangkan dalam budaya dengan pendekatan multikultural. Zhang & Zhang (2010) menyatakan bahwa etnomatematika merupakan keterhubungan antara matematika dengan latar belakang budaya. Jembatan menghubungkan matematika terhadap budaya adalah Etnomatematika (Abdullah, 2017). Hal ini ditunjang penelitian (Wanabuliandari et al., 2018) yang menunjukkan bahwa kegiatan belajar matematika dapat diterapkan dengan menghubungkan budaya pada lingkungan. Hasil penelitian (Fitrianawati et al., 2020) yang menunjukkan bahwa etnomatematika dapat meningkatkan keberhasilan belajar matematika. Berkenaan dengan hal tersebut, dapat dikatakan etnomatematika merupakan pembelajaran matematika yang berakitan dengan budaya pada kehidupan sehari-hari dalam memahami konsep matematika. Etnomatematika dapat dikembangkan menjadi inovasi pembelajaran kontekstual. Menerapkan etnomatematika dalam pembelajaran dapat memudahkan memahami konsep matematika dengan budaya dalam realita kehidupan. Memanfaatkan budaya lingkungan sekitar dalam pembelajaran matematika dapat dilakukan dengan mengintegrasikan kearifan lokal.

Kearifan lokal merupakan bagian budaya dalam masyarakat dengan berbagai gagasan atau pandangan lokal dengan penuh kearifan, bijaksana dan nilai-nilai kebaikan yang tertanam sebagai panutan masyarakat. pengintegrasian kearifan lokal dalam matematika merupakan inovasi proses pembelajaran yang menumbuhkan nuansa baru bagi mahasiswa. Andrian et al. (2018) & Arahmi Oktavia (2018) menyatakan bahwa kearifan lokal yang diintegrasikan dalam pembelajaran dapat memberikan stimulus motivasi dan memberikan kemudahan mahasiswa mengembangkan kemampuan berpikir dalam dirinya. Upaya inovasi pembelajaran, diantaranya dapat dilakukan melalui sarana prasarana sebagai penunjang pembelajaran (Marsigit et al., 2018). Pengintegrasian kearifan lokal dalam etnomatematika merupakan inovasi pembelajaran baru bagi mahasiswa dalam pembelajaran matematika berupa e-modul.

E-modul sebagai bahan ajar elektronik memiliki keunggulan dibandingkan model cetak, diantaranya memberikan kemudahan mahasiswa memahami konsep matematika, memberikan ketertarikan dalam pembelajaran matematika dan modul bisa diakses dengan jaringan internet dimanapun. E-modul merupakan bentuk bahan ajar yang dirancang untuk kemandirian (Andriani et al., 2018; Mamun et al., 2020). E-modul yang dikemas memiliki kelebihan diantaranya yaitu: sajian tampilan memanfaatkan perangkat elektronik dengan aplikasi, sangat praktis, anggaran murah dengan memanfaatkan internet. Hal ini ditunjang (Choi & Walters, 2018; de Mooij et al., 2020) pada hasil penelitian yang menunjukkan bahwa memanfaatkan internet sangat mendukung memperoleh informasi bermacam-macam sumber. E-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal dalam literasi matematis yang dikembangkan dengan aplikasi sigil. Sigil sarana

bahan ajar elektronik yang menyajikan konten yang diakses melalui publikasi secara elektronik atau EPUB (Park et al., 2019). Sigil sebagai sebuah aplikasi dengan fungsi mirip dengan *word* pada saat mengolah kata, hanya tampilan sajian tulisan berupa digital dengan format *EPUB* yang diakses kapan saja. Penelitian pengembangan perlu dilakukan sebagai inovasi pembelajaran yang berbeda yaitu mengembangkan etnomatematika berbasis kearifan lokal dalam literasi matematis. Tujuan penelitian yaitu mengembangkan etnomatematika berbasis kearifan lokal dalam literasi matematis yang valid, efektif, dan praktis

Metode

Penelitian dilaksanakan dengan tahapan pengembangan analisis, perencanaan, pengembangan dan evaluasi (Richey et al., 2011) dan model pengembangan meliputi langkah yaitu: mengidentifikasi tujuan, menganalisis proses pembelajaran, menentukan waktu pelaksanaan, menentukan instrumen, merancang, memilih, mengembangkan, memperbaiki dan desain serta evaluasi (Dick et al., 2009), dengan penjabaran sebagai berikut (1) analisis, dengan pertama yaitu mengidentifikasi tujuan dan kedua yaitu: menganalisis pembelajaran; (2) perencanaan, dengan ketiga yaitu menetapkan pelaksanaannya, selanjutnya keempat yaitu: menyusun instrumen dan kelima yaitu: merancang desain. Pada perencanaan menghasilkan draft e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal; (3) pengembangan, dengan keenam yaitu: pemilihan materi, ketujuh yaitu mengembangkan materi dengan memvalidasi, selanjutnya kedelapan yaitu merevisi dan kesembilan yaitu mendesain dengan rancangan yang valid. E-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal yang dikembangkan memuat unsur-unsur budaya yaitu budaya Malang Raya,

diantaranya topeng malangan, candi kidal, candi badut; (4) evaluasi, dengan kesepuluh yaitu: mengevaluasi melalui angket respon dan tes. Angket untuk respon dengan 12 pertanyaan terkait respon terhadap e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal. Tes dengan empat soal uraian untuk mengetahui kemampuan literasi matematis, dengan proses yang tampak pada Tabel 1.

Tabel 1. Proses pada Literasi matematis

Prses Literasi matematis (indikator)	Kegiatan
Rumuskan masalah dengan matematika (<i>formulate</i>)	a. Identifikasi masalah secara konteks nyata b. Menyederhanakan masalah
Menerapkan konsep, fakta, prosedur dan penalaran secara matematika (<i>employ</i>)	a. Representasi masalah (variabel, diagram, dan model matematika) b. Membuat model matematika c. Menentukan strategi langkah penyelesaian masalah d. Menerapkan konsep, fakta, prosedur matematika dalam mencari solusi penyelesaian masalah
Menafsirkan, menerapkan, dan mengevaluasi hasil matematika dalam konteks nyata (<i>interpret</i>)	a. Menginterpretasikan hasil matematika dalam konteks nyata b. Mengevaluasi alasan kaitannya dengan solusi penyelesaian dalam konteks nyata c. Menjelaskan kesesuaian hasil matematika dengan masalah yang disajikan

Data penelitian sebagai dasar melaksanakan perbaikan untuk memperoleh ketercapaian secara valid, efektif dan praktis. Perolehan secara valid yaitu hasil perhitungan kriteria valid, perolehan secara efektif yaitu hasil tes (literasi matematis) dan perolehan secara praktis yaitu hasil perhitungan tanggapan angket respon untuk mahasiswa. Selanjutnya, melakukan analisis data yang diperoleh melalui analisis deskriptif dan kualitatif. Penganalisan data secara deskriptif untuk mengetahui efektif dan prakti, sedangkan penganalisan kualitatif untuk mengetahui perbaikan e-modul yang dikembangkan. Subyek penelitian yaitu mahasiswa pendidikan matematika Universitas PGRI Kanjuruhan Malang yang sedang atau sudah menempuh matakuliah kajian matematika sekolah. Pada uji produk e-modul kelompok kecil pada angkatan 2019 kelas K yaitu 4 mahasiswa dan kelompok besar pada angkatan 2019 kelas A yaitu 27 mahasiswa. Sebelum mengimplementasikan uji produk e-modul, dilakukan validasi oleh tiga orang validator yang meliputi validator materi, validator pembelajaran dan validator desain. Validasi instrumen penelitian oleh satu validator instrumen, yaitu: validasi untuk soal tes, Lembar Kerja Mahasiswa (LKM) dan angket untuk respon. Setelah valid maka dilakukan uji produk e-modul pada kelompok kecil dan besar.

Hasil dan Pembahasan

Penelitian dilaksanakan dengan tahapan yaitu: tahap analisis, melakukan identifikasi dan analisis pada proses pembelajaran kajian pengembangan matematika sekolah terkait matematika dasar, mahasiswa masih terasa sulit memahami konsep dan belum maksimal, dalam proses berpikir literasi matematis, belum ada buku pegangan matematika dasar untuk

mahasiswa secara elektronik memanfaatkan internet dan belum maksimal dalam kemandirian pada diri mahasiswa. Hasil analisis tampak bahwa mahasiswa memerlukan bahan ajar secara elektronik untuk menumbuhkembangkan motivasi dan memudahkan dalam memahami konsep dan mampu menjawab masalah matematika dasar dengan tepat. Pembelajaran kajian pengembangan matematika sekolah pada materi matematika dasar dengan ketercapaian kompetensi yaitu mahasiswa mampu mengeksplor konsep yang tepat dan contoh-contoh, pengusulan permasalahan, wawasan yang cukup memadai terkait matematika dan bidang ilmu lain yang relevan. Upaya untuk memperoleh ketercapaian kompetensi sangat diperlukan etnomatematika berbasis kearifan lokal berupa e-modul sebagai sarana peningkatan ketercapaian akademik mahasiswa.

Tahap perencanaan, melakukan penetapan pelaksanaan, instrumen yang telah disusun dan rancangan desain dengan produk yang lebih spesifikasi dan struktur isi e-modul meliputi: permasalahan berupa soal tes, angket untuk respon, lembar kerja untuk mahasiswa. Penyusunan masalah berupa soal tes untuk memperoleh e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal yang efektif dan penyusunan angket untuk respon mahasiswa digunakan memperoleh kepraktisan e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal. Pada pengembangan, dengan melakukan validasi e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal yang dikembangkan. Validator menyampikan masukan sebagai saran perbaikan yaitu: penjelasan materi dengan contoh dan latihan harus lebih fokus agar permasalahan berupa pertanyaan ataupun soal mudah dimengerti dan dipahami, sajian kurang menarik dan belum sesuai saat menjelaskan terkait rumus maupun konsep secara matematis sesuai dengan konteks nyata kearifan lokal. Revisi memperbaiki e-modul dengan melakukan

perubahan sesuai yang disampaikan validator. Selain itu, validator menyampaikan bahwa instrumen penelitian dinyatakan valid. Walaupun demikian, berbagai masukan saran yang disampaikan validator segera dirubah diperbaiki, diantaranya permasalahan pada soal pertanyaan tes yaitu penerapan bahasa pada soal masih memunculkan kerancuan dalam pemahaman soal, angket untuk tanggapan dengan berbagai saran yaitu fokus pernyataan-pernyataan harus lebih diperhatikan karena masih ada yang memiliki pengertian pemahaman sama.

Pada evaluasi, melakukan uji produk e-modul kelompok kecil dan besar agar memperoleh tanggapan untuk respon terhadap e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal, melalui tes dan angket yang selanjutnya dianalisis pada e-modul yang dikembangkan, yang tampak pada Tabel 2.

Tabel 2.
Ketercapaian Etnomatematika Berbasis Kearifan Lokal

Uraian	Ketercapaian
Etnomatematika Berbasis Kearifan Lokal (materi)	71%
Proses pembelajaran	73%
Desain Produk Etnomatematika Berbasis Kearifan Lokal	75%

Produk untuk e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal pada taebel 2 menunjukkan valid dan dapat diimplementasikan dalam penelitian Selanjutnya, hasil instrumen tampak pada Tabel 3.

Tabel 3. Ketercapaian Instrumen Penelitian

Uraian	Ketercapaian
LKM	77%
Tes (Literasi matematis)	79%
Angket untuk respon mahasiswa	81%

Instrumen penelitian pada tabel 3 berupa tes, angket respon mahasiswa dan LKM yang valid dan dapat diimplementasikan dalam kelompok kecil yang tampak pada Tabel 4.

Tabel 4. Ketercapaian Uji Kelompok Kecil

Uraian	Ketercapaian
Tes (Literasi matematis)	67,19%
LKM	71,17%
Angket untuk respon mahasiswa	72,53%

Hasil tes pada tabel 4 uji produk e-modul kelompok kecil memperlihatkan keefektifan e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal sebesar 67,19% efektif. Perolehan hasil angket untuk respon mahasiswa dengan kepraktisan e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal dengan angket respon mahasiswa sebesar 72,53% dapat dikatakan praktis. Selain itu, lembar kerja mahasiswa dengan ketercapaian 71,17%. Hasil uji coba produk e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal pada uji produk kelompok kecil dapat dikatakan valid, efektif dan praktis, yang tampak pada Tabel 5.

Tabel 5. Ketercapaian Uji Kelompok Besar

Uraian	Persentase
Tes (Literasi matematis)	82,27%
Lembar Kerja Mahasiswa (LKM)	83,19%
Angket respon mahasiswa	83,19%

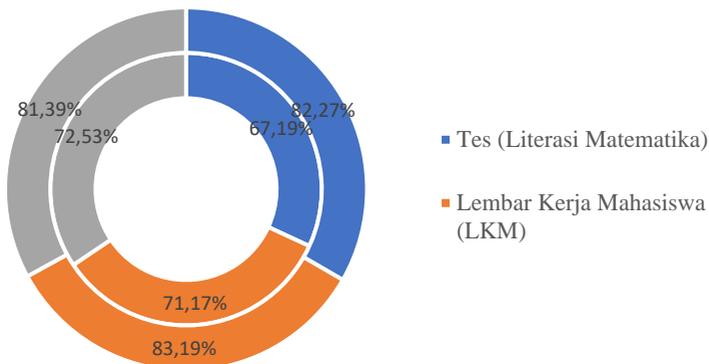
Tes (literasi matematis) pada tabel 5 uji produk kelompok besar diperoleh e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal sebesar 82,27% sangat efektif. Ketercapaian hasil tes literasi matematis dengan ketercapaian peningkatan dari 67,19% menjadi 82,27% sangat efektif. Selain itu, hasil angket respon mahasiswa dengan kepraktisan e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal sebesar 81,39% dengan sangat praktis. Selain itu, lembar kerja mahasiswa dengan ketercapaian 83,19%. Hasil uji coba produk e-modul menunjukkan bahwa e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal dapat dikatakan sangat valid, sangat efektif dan sangat praktis pada uji produk kelompok besar. Aktivitas pembelajaran melalui lembar kerja mahasiswa sangat menumbuhkembangkan motivasi dalam diri mahasiswa pada pemahaman konsep dan menyelesaikan dengan benar dan tepat. E-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal dengan lembar kerja mahasiswa memberikan kemudahan mahasiswa mengakses melalui internet, dan interaksi mahasiswa terjalin melalui diskusi dalam pembelajaran matematika.

E-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal yang dikembangkan dengan mengaplikasikan sigil. Paparan hasil penelitian memperlihatkan bahwa tanggapan respon untuk mahasiswa terhadap e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal sesuai dengan kebutuhan mahasiswa yaitu mudah, memiliki daya tarik dan memiliki manfaat. Hal ini sejalan dengan (de Mooij et al., 2020) yang berpendapat bahwa tanggapan respon mata kuliah secara tidak langsung berkaitan dengan perubahan daya berpikir matematis dan rasa percaya diri. Sejalan juga (Choi & Walters, 2018) yang berpendapat bahwa pembelajaran melalui internet lebih meningkatkan kinerja belajar matematika. Zakaria et al. (2019) berpendapat bahwa proses belajar dengan internet, memiliki keterikatan tinggi pada

koneksi jaringan. Sependapat juga (Keengwe & Georgina, 2012; Mailizar & Fan, 2020) bahwa teknologi berdampak pada perubahan inovasi proses belajar. Tezer et al. (2019) juga berpendapat bahwa mahasiswa sebagai calon tenaga pendidik memiliki peningkatan signifikan dalam keberhasilan mengajar dengan internet.

Uji produk e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal secara lengkap tampak pada Gambar 1.

E-Modul Etnomatematika Berbasis Kearifan Lokal dalam Literasi Matematika



Gambar 1. Diagram Uji Produk

Uji produk peneliti secara keseluruhan, tampak bahwa e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal dalam literasi matematis dapat dinyatakan valid, sangat efektif dan sangat praktis untuk diimplementasikan pada pembelajaran matematika. Sesuai dengan pendapat (Sulistiyani et al., 2017) yang menyatakan bahwa bahan ajar diharapkan memenuhi kriteria yang efektif dan praktis, sehingga memiliki pengaruh dalam ketercapaian keberhasilan tujuan pembelajaran.

Simpulan

Hasil pemaparan dan pembahasan pengembangan etnomatematika berbasis kearifan lokal dalam literasi matematis dapat diberikan simpulan bahwa e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal dalam literasi matematis dikatakan valid, sangat efektif dan sangat praktis untuk diimplementasikan dalam pembelajaran matematika. Pembelajaran e-modul etnomatematika berbasis kearifan lokal dengan penerapan pembelajaran secara daring, disarankan untuk mempersiapkan segala keperluan sarana terutama kesiapan sinyal internet yang lancar agar pembelajaran berjalan dengan baik.

Referensi

- Abdullah, A. S. (2017). Ethnomathematics in perspective of sundanese culture. *Journal on Mathematics Education*, 8(1).
<https://doi.org/10.22342/jme.8.1.3877.1-15>
- Alghamdi, A., & Hassan, N. (2016). The Effectiveness of the Mawhiba Program for the Development of Critical Thinking Skills among Gifted Female Students at the Secondary Levels. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 14(2).
<https://doi.org/10.9734/bjesbs/2016/20367>
- Andrian, D., Kartowagiran, B., & Hadi, S. (2018). The instrument development to evaluate local curriculum in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 11(4).
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11458a>
- Andriani, A., Dewi, I., & Halomoan, B. (2018). Development of Mathematics Learning Strategy Module, Based on Higher Order Thinking Skill (Hots) To Improve Mathematic Communication and Self Efficacy on Students Mathematics Department. *Journal of Physics: Conference Series*, 970(1).
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/970/1/012028>

- Arahmi Oktavia, R. (2018). Development of Physics Learning Material Based on Problem Based Learning by Integrating Local Wisdom West Sumatra to Improve Critical Thinking Ability of Students. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 6(2).
- Choi, J., & Walters, A. (2018). Exploring the impact of small-group synchronous discourse sessions in online math learning. *Online Learning Journal*, 22(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1511>
- de Mooij, S. M. M., Kirkham, N. Z., Raijmakers, M. E. J., van der Maas, H. L. J., & Dumontheil, I. (2020). Should online math learning environments be tailored to individuals' cognitive profiles? *Journal of Experimental Child Psychology*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104730>
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2009). The Systematic Design of Instruction. In *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9606-0>
- Fitrianawati, M., Sintawati, M., Marsigit, & Retnowati, E. (2020). Developing ethnomatematics in geometry learning for elementary schools' students: A preliminary design. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(1).
- Haara, F. O., Bolstad, O. H., & Jenssen, E. S. (2021). Research on mathematical literacy in schools - Aim, approach and attention. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 5(3). <https://doi.org/10.30935/scimath/9512>
- Kastberg, D., Chan, J., Murray, G., & Gonzales, P. (2015). Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science, Reading, and Mathematics Literacy in an International Context. *National Center for Education Statistics*.
- Keengwe, J., & Georgina, D. (2012). The digital course training workshop for online learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 17(4). <https://doi.org/10.1007/s10639-011-9164-x>

- Mailizar, M., & Fan, L. (2020). Indonesian teachers' knowledge of ICT and the use of ICT in secondary mathematics teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(1). <https://doi.org/10.29333/ejmste/110352>
- Mamun, M. A. al, Lawrie, G., & Wright, T. (2020). Instructional design of scaffolded online learning modules for self-directed and inquiry-based learning environments. *Computers and Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103695>
- Marsigit, M., Setiana, D. S., & Hardiarti, S. (2018). Pengembangan Pembelajaran Matematika Berbasis Etnomatematika. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Matematika Etnomatnesia*, 0(o).
- Massarwe, K., Verner, I., & Bshouty, D. (2010). An Ethnomathematics Exercise in Analyzing and Constructing Ornaments in a Geometry Class. *Journal of Mathematics and Culture*, 5(1).
- OECD. (2013). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. In *OECD Report*. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD. (2017). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition. In *OECD Publishing*.
- Park, J. H., Kim, H. Y., & Lim, S. B. (2019). Development of an electronic book accessibility standard for physically challenged individuals and deduction of a production guideline. *Computer Standards and Interfaces*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.csi.2018.12.004>
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). The instructional design knowledge base: theory, research, and practice. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Sulistiyani, N., Akbar, S., & Sa'dijah, C. (2017). Analisis Kebutuhan Pengembangan Bahan Ajar Berbasis Kearifan Lokal Kota Batu. *Prosiding TEP & PDs Transformasi Pendidikan Abad 21*.
- Tezer, M., Yildiz, E. P., Bozkurt, S., & Tangul, H. (2019). The influence of online mathematics learning on prospective teachers' mathematics achievement: The role of independent and collaborative learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4). <https://doi.org/10.18844/wjet.v11i4.4361>
- Wanabuliandari, S., Ardianti, S. D., Saptono, S., Alimah, S., & Kurniasih, N. (2018). Edutainment module based on local culture of eastern Pantai Utara, Central Java reviewed from experts. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7(2.14 Special Issue 14).
- Wijaya, A., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Doorman, M. (2015). Teachers' teaching practices and beliefs regarding context-based tasks and their relation with students' difficulties in solving these tasks. *Mathematics Education Research Journal*, 27(4). <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0157-8>
- Zakaria, N. A., Saharudin, M. S., Yusof, R., & Abidin, Z. Z. (2019). Code pocket: Development of interactive online learning of STEM's subject. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2). <https://doi.org/10.35940/ijrte.B3297.078219>
- Zhang, W., & Zhang, Q. (2010). Ethnomathematics and Its Integration within the Mathematics Curriculum. *Journal of Mathematics Education © Education for All*, 3(1).

Gaya Belajar: Upaya Mendorong untuk Berpikir Kreatif di Era Revolusi Industri 4.0

Dr. Rosita Dwi Ferdiani, S.T, M.Pd¹

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Revolusi industri 4.0 memungkinkan terjadinya perubahan di seluruh aspek kehidupan. Perubahan tersebut tidak hanya mengubah dunia ekonomi, tetapi juga mengubah sektor pendidikan. Akibat adanya perubahan tersebut, 75% pekerjaan manusia akan melibatkan kemampuan; sains, teknologi, teknik dan matematika, serta *internet of things*. Pada pembelajaran era revolusi industri 4.0, peserta didik memiliki akses tanpa batas untuk mendapatkan informasi (Lase, 2019). Hal ini akan menjadi tantangan dalam bidang pendidikan. Tantangan pada bidang pendidikan berupa perubahan dari pola berpikir, cara belajar, serta cara bertindak para peserta didik dalam mengembangkan berpikir kreatif. Untuk menghadapi tantangan tersebut, peserta didik harus dipersiapkan untuk memiliki kemampuan kognitif dan ketrampilan 4C (*Critical Thinking and Problem Solving, Communication, Collaboration, Creating and Innovating*) (Kivunja, 2015). *Critical Thinking and Problem Solving* adalah kemampuan berpikir secara mendalam dan logis serta mampu untuk mengevaluasi berdasarkan kajian ilmu pengetahuan. *Communication* adalah mengartikulasikan pemikiran dan gagasan secara efektif menggunakan lisan, tulisan, dan nonverbal. *Collaboration* adalah kemampuan untuk bertanggungjawab dalam suatu pekerjaan, yang dilakukan secara kolaborasi atau bersama-sama untuk mencapai tujuan bersama. *Creating and Innovating* adalah kemampuan untuk

berpikir yang berbeda termasuk produksi ide, kelancaran, fleksibilitas, dan orisinalitas.

Salah satu kemampuan kognitif dan ketrampilan 4C yang perlu dikembangkan oleh peserta didik adalah berpikir kreatif. Berpikir kreatif menjadi hal yang dibutuhkan oleh peserta didik. Apabila peserta didik meninggalkan sekolah tanpa memiliki kemampuan berpikir kreatif dalam berinovasi, maka akan sulit untuk menghadapi tantangan di masyarakat dan dunia kerja. Kesuksesan individu sangat dipengaruhi oleh kemampuan kreatifnya. (Sternberg, Wisdom; 2007). Kesuksesan untuk menyelesaikan masalah dimulai dari berpikir kreatif (Susilo dkk; 2018). Sternberg (2012) menyatakan bahwa seseorang yang memiliki kemampuan berpikir kreatif tinggi dapat berinovasi dan menciptakan pekerjaan bagi orang lain, memecahkan masalah, menguasai teknologi, beradaptasi dengan perubahan, dan dapat mengubah dunia. Sehingga untuk menghadapi tantangan di masa depan sangat diperlukan kemampuan berpikir kreatif (Sriraman, 2015).

Tetapi kenyataan di lapangan, peserta didik di Indonesia kemampuan berpikir kreatifnya masih tergolong rendah (Rohaeti & Dedy, 2013). Berdasarkan penelitian yang dilaksanakan oleh TIMSS tahun 2011, Indonesia berada pada ranking 36 dari 48 negara untuk skor matematika internasional kelas VIII, terutama pada kompetensi penalaran. Kurangnya kemampuan penalaran dikarenakan kurangnya kemampuan berpikir kreatif peserta didik. Sedangkan berdasarkan analisis hasil PISA pada tahun 2015, Indonesia memperoleh ranking 46 dari 51 negara (Nizam; 2016). Berdasarkan hasil analisis dari *Global Creativity Index* tahun 2015, Indonesia memperoleh ranking 86 dari 93 negara, dengan nilai 7,95 pada kelas kreatif. Sedangkan pada tahun 2018, skor PISA Indonesia untuk

matematika memperoleh ranking 72 dari 79 negara yang berpartisipasi. Sedangkan berdasarkan hasil UNBK tahun dari tahun 2014/2015 sampai dengan 2017/ 2018 pada pelajaran matematika berada pada kategori kurang. Berdasarkan hasil analisis dapat disimpulkan bahwa penyebab menurunnya hasil UNBK disebabkan adanya soal HOTS yang membutuhkan kemampuan berpikir kreatif untuk menyelesaikannya (Gradini, 2018).

Upaya untuk meningkatkan kemampuan berpikir kreatif membutuhkan waktu dan pengalaman-pengalaman yang membutuhkan pemikiran kreatif. Peningkatan kemampuan berpikir kreatif ini dapat dilakukan di setiap jenjang pendidikan melalui pembelajaran di kelas. Tidak heran, apabila peningkatan kemampuan berpikir kreatif merupakan tujuan utama dalam pendidikan nasional. Untuk mencapai tujuan tersebut, guru berperan dalam menyediakan lingkungan belajar yang mendorong peserta didik untuk berpikir kreatif. Guru maupun dosen harus mengembangkan kemampuan kreatifnya dalam mendesain pembelajaran dan alat penilaian yang tepat untuk meningkatkan kemampuan kemampuan berpikir kreatif peserta didik. Tetapi selama ini, pembelajaran matematika tradisional masih menekankan pada prosedur, perhitungan dan algoritma. Peserta didik terbiasa dengan menyelesaikan permasalahan rutin atau soal-soal yang terdapat di buku pelajaran atau di LKS. Apabila menghadapi permasalahan yang membutuhkan pemikiran kreatif, peserta didik merasa kesulitan untuk memecahkannya (Ferdiani, dkk: 2019).

Kemampuan berpikir kreatif dalam memecahkan masalah dipengaruhi oleh banyak faktor, salah satunya adalah gaya belajar (Kassim, 2013; Eishani dkk, 2014; Waskitoningtyas, 2017). Gaya belajar menunjukkan ciri khas seseorang dalam

memecahkan suatu masalah. Guru maupun dosen dapat menggunakan gaya belajar peserta didik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dengan memanfaatkan pengalaman belajar peserta didik (Massey et al, 2011), sehingga dapat menciptakan pembelajaran yang lebih efektif. Pembelajaran di kelas dapat disesuaikan dengan gaya belajar peserta didik sehingga dapat meningkatkan nilai akademik peserta didik (Komarraju et al.,2011, Tyndall, 2017).

Konsep Berpikir Kreatif

Berpikir kreatif merupakan pemikiran yang memungkinkan peserta didik berimajinasi untuk menghasilkan ide, pertanyaan, dan hipotesis, serta dapat mengevaluasi ide-ide mereka sendiri dan rekan-rekan mereka. (Kampylis and Berki 2014). Kaufman & Beghetto (2009) mengkategorikan berpikir kreatif dalam 4 tingkatan yaitu; a) *Big-C creativity (sometimes called high creativity)* yaitu menciptakan sebuah karya yang inovatif bahkan jika itu dianggap kontroversial ketika pertama kali dibuat. b) *Pro-c creativity* yaitu kreativitas yang terbentuk karena adanya ketekunan dalam rentang waktu tertentu. c) *Little-c creativity* yaitu kreativitas yang terbentuk karena adanya fleksibilitas, kecerdasan dalam menyelesaikan masalah sehari-hari serta menghasilkan sesuatu yang baru yang memiliki 'orisinalitas dan kebermaknaan'. d) *Mini-c creativity* yaitu kreativitas yang dapat dipupuk oleh guru dan orang tua. *Mini-c creativity* terjadi ketika seseorang menunjukkan fleksibilitas, kecerdasan dan kebaruan dalam pemikiran peserta didik. Kreativitas *mini-c* dapat menggambarkan pencapaian peserta didik dalam menemukan beberapa cara berbeda dalam menyelesaikan masalah matematika.

Penyelesaian masalah dalam matematika membutuhkan pemikiran kreatif. Berpikir kreatif merupakan pemikiran yang

berbeda. (Leikin & Lev, 2013). Berpikir secara kreatif, tidak hanya untuk mendapatkan jawaban yang benar. Sedangkan Isaksen dalam Siswono (2016) menyatakan bahwa proses kreatif terbagi menjadi 3 langkah utama yaitu: 1) memahami masalah yang meliputi menemukan tujuan, menemukan data, dan menemukan masalah sebagai target penyelesaian. 2) membangun ide/membangkitkan ide. Pada tahap ini, peserta didik dapat menghasilkan ide-ide (berpikir dengan lancar atau fasih), memberi bermacam-macam pilihan (berpikir fleksibel), menghasilkan sesuatu yang baru (berpikir orisinal), dan memeriksa secara detail pilihan tersebut (berpikir elaboratif). 3) merencanakan tindakan yang meliputi menemukan solusi dan menemukan dukungan. Pada tahap ini, peserta didik menganalisis dan mengembangkan ide. Selanjutnya menyiapkan suatu pilihan untuk meningkatkan dukungan dan nilainya. Ciri pokok dalam berpikir kreatif terletak pada tahap menciptakan ide. Berpikir kreatif adalah proses berpikir secara original dan reflektif untuk menghasilkan produk yang kompleks, yang meliputi tahapan mensintesis ide, menghasilkan ide baru, dan menentukan keefektifannya, serta kemampuan dalam membuat keputusan. Berpikir kreatif juga dapat diartikan sebagai proses konstruksi ide yang menekankan pada aspek kelancaran, keluwesan, kebaruan, dan keterincian. Berpikir kreatif dapat dikaitkan dengan ketrampilan dan kemampuan kognitif untuk menghasilkan solusi yang baru untuk memecahkan masalah yang memenuhi beberapa aspek, yakni:

- a. Lancar (*fluent*) adalah banyaknya ide yang keluar dari pemikiran seseorang.
- b. Fasih (*flexible*) merupakan kemampuan seseorang dalam menerapkan berbagai pendekatan dalam mengatasi persoalan. individu yang kreatif merupakan individu

yang luwes dalam berpikir, mereka dengan mudah dapat meninggalkan cara berpikir lama dan menggantinya dengan cara berpikir yang baru.

- c. Kebaruan (*original*) adalah kemampuan individu untuk menghasilkan soal yang berbeda antara satu dengan yang lain dalam konsep ataupun konteksnya.

(Arends & Kilcher, 2010: 233).

Apabila dikaitkan dengan matematika, berpikir kreatif dapat diartikan sebagai orientasi atau disposisi mengenai instruksi matematis, seperti pada tugas penemuan atau pemecahan masalah. Berpikir kreatif dalam matematika membutuhkan penguasaan konsep dan keterampilan, pemahaman konsep dasar matematika, pengambilan resiko, motivasi, waktu, dan pengalaman (Mann, 2006). Berpikir kreatif dalam matematika dapat diartikan sebagai aktivitas mental yang memperhatikan aturan penalaran deduktif dan hubungan antar konsep untuk menyelesaikan masalah matematika.

Konsep tentang Gaya Belajar

Setiap peserta didik tentunya mempunyai ciri yang khas untuk mendapatkan informasi atau pengetahuan. Ciri yang khas inilah yang disebut dengan gaya belajar. Gaya belajar didefinisikan sebagai metode yang disukai peserta didik dalam mendapatkan pengetahuan, sedangkan strategi belajar mengacu pada teknik yang digunakan untuk mendapatkan pengetahuan (Muniandy & Shuib, 2016). Gaya belajar merupakan cara yang digemari seseorang untuk memproses informasi dan juga menggambarkan cara berpikir, mengingat, atau memecahkan masalah yang khas dari setiap individu. Gaya belajar adalah metode belajar yang unik yang digunakan pada proses pembelajaran, yang meliputi strategi yang digunakan untuk pemecahan masalah, perilaku pengambilan keputusan, reaksi

individu dalam menghadapi masalah dalam situasi pembelajaran. Gaya belajar sebagai gabungan dari karakteristik faktor-faktor kognitif, afektif dan psikologis yang berinteraksi dan saling berhubungan terhadap lingkungan belajar (*learning environment*) (Duff dan Duffy, 2002). Gaya belajar merupakan kombinasi antara kognitif, afektif, dan karakteristik fisiologis dalam menerima informasi dan berinteraksi dalam lingkungan belajar melalui visual, pendengaran, dan membaca atau menulis. Gaya belajar yaitu cara yang konsisten di mana peserta didik merespons atau berinteraksi dengan rangsangan dalam konteks pembelajaran (Loo, 2002).

Setiap individu tentunya memiliki gaya belajar yang berbeda-beda. Perbedaan ini disebabkan oleh: 1) perbedaan bagaimana individu merasakan dan mendapatkan pengetahuan (*percieve and gain knowledge*), 2) perbedaan individu dalam pembentukan ide dan proses berfikir, 3) perbedaan individu dalam bertindak (*act*) sebagai hasil dari belajar. Sedangkan faktor – faktor yang mempengaruhi gaya belajar setiap individu adalah jenis kelamin, usia, dan status ekonomi (Wang, 2006). Selain itu, usia dan jenis kelamin juga mempengaruhi gaya belajar seseorang (Shabnam, dkk, 2015).

Gaya belajar dapat digolongkan dalam beberapa jenis salah adalah gaya belajar menurut teori Honey dan Mumford. Gaya belajar ini dapat diterapkan disegala jenjang pendidikan bahkan di perguruan tinggi. Gaya belajar ini merupakan adaptasi dari gaya belajar menurut David Kolb. Gaya belajar menurut David Kolb berlandaskan teori belajar pengalaman (ELT). Model ELT ini memiliki pendekatan dalam memperoleh pengalaman (pengalaman konkrit dan konseptualisasi abstrak) dan dalam melakukan transformasi pengalaman (pengamatan reflektif dan pengalaman aktif). Untuk memperoleh cara belajar yang efektif

maka harus dapat menggabungkan keempat pendekatan tersebut. Gaya belajar menurut David Kolb adalah hasil gabungan dari keempat pendekatan sehingga dapat dikelompokkan menjadi gaya belajar diverger, assimilator, converger dan accomodator (Duff & Duffy, 2002). Sedangkan gaya belajar menurut Honey dan Mumford, menyederhanakan teori belajar David Kolb menjadi eksperimen aktif (*activis*), pengamatan reflektif (*reflektor*), konseptualisasi abstrak (*theorist*), dan pengalaman konkret (*pragmatis*) (Yousef; 2019). Empat gaya belajar dapat diringkas sebagai berikut:

- a. Gaya belajar *pragmatis*. Seseorang dengan gaya belajar pragmatis lebih cenderung menyukai pembelajaran yang berbasis masalah, pembelajaran yang praktis dan oportunistis. Mereka akan mempunyai pemikiran yang tajam, mempunyai berbagai ide, teori, dan teknik yang dapat diterapkan dalam eksperimennya.
- b. Gaya belajar *reflector*. Seseorang dengan gaya belajar *reflector* lebih menyukai pembelajaran melalui buku, diskusi dan saling berargumentasi serta mengikuti kegiatan seminar (penggalan informasi). Seseorang dengan gaya belajar *reflector*, belajar dengan cara mengamati dan memikirkan secara matang tentang sesuatu yang telah terjadi. Mereka cenderung untuk memikirkan konsekuensi apa yang akan terjadi saat dia akan mengungkapkan pendapat.
- c. Gaya belajar *theorist*. Seseorang dengan gaya belajar *theorist* lebih menyukai beranalogi. Pada kegiatan belajarnya, lebih suka untuk memahami teori sebelum melakukan suatu tindakan, dan cenderung untuk membaca buku dan mengambil keputusan berdasarkan teori.

- d. Gaya belajar *activis*. Seseorang dengan gaya belajar *activis* lebih cenderung melakukan pembelajaran yang terlibat kepada fakta. Mereka akan belajar dengan cara melakukan sesuatu atau melakukan eksperimen. Mereka suka melibatkan dirinya pada pengalaman baru, dan akan mencoba segala bentuk sesuatu.

Apabila dijadikan sebuah perumpamaan yang dapat menggambarkan perbedaan ke empat jenis tipe gaya belajar tersebut, maka kegiatan belajar mengemudi mobil dapat dijadikan sebagai contoh. Seseorang dengan tipe belajar aktivis lebih memilih langsung mengemudi mobil di jalan. Mereka lebih menyukai belajar sambil mempraktekkan (*learn by doing*). Sedangkan, seseorang dengan gaya belajar reflector, lebih memilih untuk melihat orang lain mengemudikan mobil terlebih dahulu, kemudian memahami trik mengemudi mobil dan mempraktekannya. Sehingga dapat disimpulkan bahwa, seseorang dengan tipe reflector, memilih melakukan observasi terlebih dahulu (*learn by observing*). Observasi yang dilakukan, tidak hanya bersifat langsung, tetapi dapat dilakukan dengan mengkaji literatur untuk mencapai tujuan pembelajaran. Seseorang dengan tipe theorist, memilih untuk memahami teori terlebih dahulu, sebelum melakukan praktek mengemudi mobil. Sedangkan seseorang dengan tipe pragmatis, akan memiliki pemikiran yang tajam. Sebelum mengemudi mobil, ia akan memilih mempersiapkan segala kebutuhan yang dapat menunjang keberhasilan dalam mengemudi mobil.

Gaya belajar dapat diukur dengan melakukan kuesioner, salah satunya yaitu dengan instrumen *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) yang dikembangkan oleh Honey & Mumford. LSQ adalah kuesioner gaya belajar yang terdiri dari 80 item pernyataan dan terdiri dari gaya belajar *activis*, *reflector*,

theorist, dan pragmatist (Honey and Mumford; 2006). LSQ telah digunakan sebagai instrumen untuk mendeteksi gaya belajar peserta didik di perguruan tinggi (Duff & Duffy, 2002). Sebagian besar item di LSQ bersifat perilaku, yaitu mereka menggambarkan suatu tindakan bahwa seseorang mungkin atau tidak mungkin dalam mengambil keputusan. LSQ dirancang untuk menyelidiki gaya belajar yang berbeda, yaitu gaya belajar *activis, reflector, theorist, dan pragmatist*.

Keterkaitan antara Gaya Belajar dengan Berpikir Kreatif

Gaya belajar memainkan peran penting dalam dunia pendidikan. Gaya belajar mempengaruhi peserta didik dalam memproses informasi selama pembelajaran di kelas. Peserta didik akan mengalami kesulitan belajar selama pembelajaran, apabila gaya mengajar guru tidak disesuaikan dengan gaya belajar peserta didik. Guru dan dosen dapat menggunakan gaya belajar peserta didik untuk meningkatkan pembelajaran dengan membangun kesempatan dan pengalaman peserta didik, sehingga dapat menciptakan pembelajaran yang efektif (Massey et al; 2011). Penerapan pembelajaran yang menyesuaikan dengan gaya belajar peserta didik, dapat meningkatkan nilai akademik peserta didik.

Gaya belajar dapat diartikan sebagai ciri khas yang dimiliki oleh individu untuk memecahkan masalah. Kemampuan dalam memecahkan masalah dipengaruhi gaya belajar (Kassim, 2013; Eishani dkk, 2014; Waskitoningtyas, 2017). Gaya belajar peserta didik akan mempengaruhi peserta didik untuk menerima informasi dalam pembelajaran sehingga dapat meningkatkan akademik peserta didik serta dapat meningkatkan kreativitas peserta didik untuk memecahkan masalah (Mohaffyza, 2011). Sehingga pembelajaran di kelas perlu memperhatikan gaya belajar peserta didik agar dapat meningkatkan kemampuan

berpikir kreatif peserta didik. Sehingga dapat dikatakan bahwa antara gaya belajar dapat mempengaruhi berpikir kreatif peserta didik di kelas.

Beberapa peneliti telah meneliti tentang keterkaitan antara gaya belajar dan berpikir kreatif, diantaranya adalah Fionika et al; 2018, Mohaffyyza; 2011. Mohaffyyza (2011) menyatakan bahwa adanya hubungan yang signifikan antara gaya belajar dan berpikir kreatif, khususnya pada domain memanipulasi ide. Adanya hubungan ini berdasarkan uji Chi Square. Sedangkan berdasarkan analysis (*two way anova*) dan *tukey test* yang diteliti oleh Fionika et al (2018) yang menyatakan bahwa adanya pengaruh antara gaya belajar dan berpikir kreatif.

Upaya Mendorong untuk Berpikir Kreatif di Era Revolusi Industri 4.0.

Secara alamiah, setiap individu memiliki perkembangan berbeda-beda, baik dalam bakat, minat, kreativitas, gaya belajar, kematangan emosi, kepribadian, keadaan jasmani, dan sosialnya. Selain itu, setiap individu memiliki kemampuan tak terbatas dalam belajar yang inheren (telah ada) dalam dirinya untuk dapat berfikir kreatif dan produktif. Demikian juga gaya belajar, gaya belajar setiap individu dapat berubah sesuai dengan lingkungan belajar atau perkembangan kognitifnya. Sehingga untuk mendorong peserta didik untuk berpikir kreatif di era R.I.4.0 adalah sebagai berikut:

- 1) Mengenali gaya belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik, sehingga dapat mengembangkan kemampuan berpikir kreatif yang sesuai dengan karakteristik dari masing – masing gaya belajar.
- 2) Mengembangkan metode atau model pembelajaran yang bertujuan untuk mengembangkan berpikir kreatif

peserta didik misalkan *Case Study*, atau STEAM berbasis *Project Based Learning*, *Problem Based Learning*, dsb.

- 3) Mengembangkan instrumen penilaian dalam pembelajaran yang bertujuan untuk meningkatkan kemampuan berpikir kreatif, misalkan mengembangkan soal *open ended* yang berbasis masalah.
- 4) Mengembangkan media pembelajaran (misalnya: berbasis IT) untuk bertujuan untuk mengembangkan berpikir kreatif peserta didik yang disesuaikan dengan karakteristik masing – masing gaya belajar.
- 5) Menciptakan suasana pembelajaran yang kreatif dengan menerapkan strategi pengelolaan kelas yang tepat untuk menciptakan suasana belajar yang tenang, kondusif dan menyenangkan sehingga mendorong peserta didik untuk mengembangkan kemampuan berpikir kreatifnya.
- 6) Bagi guru dan dosen selalu mengupayakan untuk mengupdate kemampuan untuk berpikir kreatif yang disesuaikan dengan perkembangan teknologi di era Revolusi Industri 4.0, karena peserta didik yang kreatif tercipta dari guru dan dosen yang kreatif.

Simpulan

Salah satu kemampuan kognitif dan ketrampilan 4C yang perlu dikembangkan oleh peserta didik dalam menghadapi era Revolusi 4.0 adalah berpikir kreatif. Tetapi kenyataan di lapangan, peserta didik di Indonesia kemampuan berpikir kreatifnya masih tergolong rendah. Sehingga diperlukan upaya untuk meningkatkan kemampuan berpikir kreatif. Peningkatan kemampuan berpikir kreatif ini dapat di lakukan di setiap jenjang pendidikan melalui pembelajaran di kelas. Upaya untuk meningkatkan kemampuan berpikir kreatif dapat disesuaikan dengan gaya belajar masing-masing peserta didik. Gaya belajar

peserta didik akan mempengaruhi peserta didik untuk menerima informasi dalam pembelajaran sehingga dapat meningkatkan akademik peserta didik serta dapat meningkatkan kreativitas peserta didik untuk memecahkan masalah. Peningkatan kemampuan berpikir kreatif dapat dilakukan dengan cara mengenali gaya belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik, sehingga dapat mengembangkan kemampuan berpikir kreatif yang sesuai dengan karakteristik dari masing-masing gaya belajar dengan mengembangkan metode, model pembelajaran, instrumen penilaian, media pembelajaran, menciptakan suasana pembelajaran yang dapat meningkatkan kemampuan berpikir kreatif.

Referensi

- Arends, R., & Kilcher, A. (2010). Teaching for student learning: Becoming an accomplished teacher. Routledge
- Duff, A., & Duffy, T. (2002). Psychometric properties of honey & mumford's learning styles questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences*, 33(1), 147-163. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00141-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00141-6)
- Eishani, K. A., Saa'd, E. A., & Nami, Y. (2014). The relationship between learning styles and creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 52-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.655>.
- Ferdiani, R. D., Farida, N., & Murniasih, T. R. (2019). Analisis kemampuan berpikir kreatif siswa smp melalui soal open ended pada materi bangun tabung. *MUST: Journal of Mathematics Education, Science and Technology*, 4(1), 35. <https://doi.org/10.30651/must.v4i1.2595>
- Fionika, B. Y. O., Kamid, K., & Anggereini, E. (2018). The influence of the savi approach and learning styles on student's creative math skills. *Mathematics Education Journal*, 2(2), 106. <https://doi.org/10.22219/mej.v2i2.6495>
- Gradini, E., Firmansyah, Noviani, J. 2018. Menakar kemampuan berpikir tingkat tinggi calon guru matematika melalui

- level HOTS Marzano. *Mathematics Education Learning and Teaching*, Journal Eduma. 7 (2), 41-48.
- Honey, P., & Mumford, A. (2006). *The learning styles helper's guide*. Peter Honey Publications Ltd.
- Kampylis, P. & Berki, E. 2014. *Nurturing creative thinking*. International Academy of Education, UNESCO, p. 6. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227680e.pdf>.
- Kassim, H. (2013). The relationship between learning styles, creative thinking performance and multimedia learning materials. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 97, 229-237. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.227>
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. 2009. *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. *Review of General Psychology*, 13(1) pp. 1-12.
- Kivunja, C. 2015. *Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs "Super Skills" for the 21st Century through Bruner's 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm*. *Creative Education*, 2015, 6, 224-239.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
- Lase, D. 2019. Education and Industrial Revolution 4.0. *Jurnal Handayani (JH)*. Vol 10 (1) Juni 2019, hlm 48-62
- Leikin, R. & Lev, M. 2013. Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: What makes the difference? *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 45(2), 183-197.
- Loo, R. (2002), "The distribution of learning styles and types for hard and soft business majors", *Educational Psychology*, Vol. 22 No. 3, pp. 350-360.

- Mann, E. 2006. Creativity: the essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (2), 236-260.
- Massey, M.G., Kim, S.-H. and Mitchell, C. (2011), "A study of the learning styles of undergraduate social work students", *Journal of Evidence-Based Social Work*, Vol. 8 No. 3, pp. 294-303.
- Mohaffyza, M., Dr, P., & Rajuddin, M. (2011). Relationship between Learning Style and Creative Thinking in Problem Solving Skills among Building Construction Students in Vocational School.
- Muniandy.J. M. Shuib. 2016. Learning Styles, Language Learning Strategies and Fields of Study among ESL Learners. *Malaysian Journal of ELT Research*, Vol. 12(1), pp. 1-19.
- Nizam. 2016. Ringkasan Hasil-hasil Asesmen Belajar Dari Hasil UN, PISA, TIMSS, INAP. Puspendik
- Rohaeti, I. T., & Dedy, E. (2013). Penerapan model treffinger pada pembelajaran matematika untuk meningkatkan kemampuan berpikir kreatif siswa SMP. *Jurnal Online Pendidikan Matematika Kontemporer*, 1(1), 1-7
- Sabnam, M. Maryam M. Majid G.M. Gordon F. 2015. Age and Gender as Determinants of Learning Style among Medical Students. *British Journal of Medicine & Medical Research* 7(4): 292-298.
- Siswono, T. (2016). Proses Berpikir Kreatif Siswa Dalam Memecahkan dan Mengajukan Masalah Matematika. [Students' Creative Thinking Process in Solving and Proposing Mathematical Problems]. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, [Journal of Educational]. Science 15. <https://doi.org/10.17977/jip.v15i1.13>
- Sriraman, B. 2015. Creativity and Giftedness in Mathematics Education: A Pragmatic view. University of Montana Per Haavold, University of Tromsø, Norway.
- Sternberg, R. J. 2012. The Assessment of Creativity: An Investment-based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), pp.3-12.

- Sternberg, Robert J. Wisdom. 2007. *Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge: Cambridge UP.
- Susilo, D. A., Ferdiani, R. D., & Murniasih, T. R. (2018). Peningkatan berpikir kreatif mahasiswa melalui model project based learning pada mata kuliah media manipulatif. [Improving students' creative thinking through project based learning models in manipulative media courses]. *Jurnal Pendidikan Matematika [Journal of Mathematics Education]*, 5(2), 62. <https://doi.org/10.18592/jpm.v5i2.1550>
- Tyndall, D. M. (2017). Bridging the gap: Aligning teaching and learning styles. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(2), 139-142. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1197865>
- Wang, K.H, Wangw, T.H., Wangz, W. L. & Huang, S. C. 2006. Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student achievement in Web-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 22, pp 207-217.
- Waskitoningtyas, R.S. Pengaruh Gaya Belajar Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Mahasiswa Calon Guru Matematika. *Magistra* No. 100 Th. XXIX Juni 2017 ISSN 0215-9511.
- Waskitoningtyas, R.S. Pengaruh Gaya Belajar Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Mahasiswa Calon Guru Matematika. *Magistra* No. 100 Th. XXIX Juni 2017 ISSN 0215-9511.
- Yousef, D. A. (2016). The use of the learning styles questionnaire (LSQ) in the United Arab Emirates. *Quality Assurance in Education*, 24(4), 490-506. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2016-0010>.

Keterampilan Berpikir Kreatif Melalui Life Based Learning: Teori Dan Praktek

Siane Herawati, M.Pd ¹, Dr. Maria Cholifah, M.Pd ²

¹² Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Berpikir kreatif merupakan kompetensi dan keterampilan utama yang harus digali untuk menyambut revolusi industri 4.0. Karena berdasarkan penelitian menunjukkan bahwa bahwa pada akhirnya nanti pekerjaan rutin atau yang mengulang sudah bisa di kerjakan oleh mesin atau robot atau justru akan diambil alih oleh robot dan proses otomatis lainnya. Sehingga pekerjaan kreatif akan mengambil alih di masa depan. Untuk mencapai tujuan tersebut, maka Kemdikbud telah mengadaptasi tiga konsep pendidikan abad 21 yang meliputi *scientific approach* dan *authentic learning and authentic assessment* guna mengembangkan pendidikan menuju Indonesia Kreatif tahun 2045. Hal tersebut juga dilakukan untuk mencapai kesesuaian konsep dengan kapasitas siswa serta kompetensi pendidik dan tenaga pendidikannya. Berpikir kreatif adalah berpikir untuk bisa menemukan hal hal baru atau tanggap dan dapat berkreasi menciptakan gagasan gagasan baru.

Tetapi untuk berpikir kreatif membutuhkan keterampilan dan kompetensi yang harus diasah dan di biasakan baik bagi siswa, tenaga pendidik dan masyarakat umum. Sehingga dapat memiliki daya kompetisi yang kuat. Berpikir kreatif penting untuk di asah dan di biasakan karena setiap saat kita akan selalu berkreasi dan berinisiatif dalam bekerja. Kebiasaan dengan berpikir kreatifpun dapat dengan mudah menyelesaikan permasalahan yang muncul dalam kehidupan. Lingkungan juga

akan menilai lebih kepada orang yang memiliki kemampuan berpikir kreatif.

Namun demikian, berpikir kreatif juga melibatkan suatu proses sistematis untuk mencapai kebaruannya. Menurut Young & Balli (dalam Bergili, 2015) berpikir kreatif dapat didefinisikan sebagai seluruh rangkaian kegiatan kognitif yang digunakan individu dalam menghadapi masalah dari suatu kondisi sehingga mereka mencoba menggunakan imajinasi, kecerdasan, wawasan dan ide-ide ketika mereka menghadapi suatu situasi atau masalah tersebut. Berpikir kreatif adalah serangkaian proses untuk memahami masalah, membuat tebakan, hipotesis tentang masalah, mencari jawaban, mengusulkan bukti, dan akhirnya melaporkan hasil untuk diaplikasikan dalam proses penciptaan.

Namun demikian menciptakan hal yang sangat baru sangatlah tidak mudah. Bahkan jika kita runut asal-muasal suatu hal, maka kita tidak akan ada habisnya menemukan bahwa berbagai hal yang kita anggap baru sebetulnya sudah pernah ada sebelumnya. Akan tetapi hal tersebut bukanlah penghambat kreativitasn karena berpikir kreatif merupakan suatu kemampuan seseorang untuk menciptakan sesuatu yang baru, baik berupa gagasan maupun karya nyata, dalam bentuk ciri-ciri aptitude maupun non aptitude, dalam karya baru maupun kombinasi dengan hal-hal yang sudah ada, dan semuanya relatif berbeda dengan yang sudah ada sebelumnya.

Orang yang dapat berpikir kreatif akan mempunyai banyak ide yang kreatif. Mereka juga selalu memperhitungkan segala aspek dan dampak yang akan ditimbulkan dari ide atau gagasan yang akan di laksanakan. Mereka bisa bertanggung jawab dan meminimalisir segala dampak negatif yang mungkin akan ditimbulkannya. Mereka juga sudah menyiapkan solusi dalam memecahkan dampak yang mungkin akan terjadi. Dapat

disimpulkan bahwa berpikir kreatif adalah seluruh rangkaian pemikiran atau proses kognitif yang dilakukan secara sistematis agar dapat menciptakan sesuatu yang baru atau relatif berbeda dengan yang sudah ada sebelumnya, baik dari hal yang benar-benar belum ada maupun kombinasi dengan hal-hal yang sudah ada.

Pembahasan

1. Berpikir Kreatif

Dalam menjalani suatu kehidupan, diperlukan kecakapan atau kemampuan yang bisa membuat seseorang dapat bertahan hidup, menyesuaikan diri, dan berhasil di masa yang akan datang. Terlebih, di era saat ini yang selalu berkembang dengan sangat pesat dimana mengharuskan seseorang untuk dapat mengikuti perkembangan dengan cepat pula. Perjalanan hidup seseorang berkaitan erat dengan pekerjaan atau karir yang dijalani seseorang. Itulah mengapa, dalam konteks keindonesiaan, seseorang belum dikatakan sebagai “orang” jika belum memiliki pekerjaan atau kehidupan yang layak. Hal itu kemudian membuat pekerjaan atau karir menjadi salah satu kunci sebagai tolok ukur berhasil dan tidaknya suatu kehidupan seseorang. Sayangnya, perkembangan zaman telah membuat seseorang tidak cukup hanya dengan memiliki pekerjaan yang bagus karena kenyataan di lapangan membuktikan bahwa tidak semua orang yang memiliki pekerjaan yang bagus. Untuk itu semua orang dituntut untuk bisa bersaing dengan melibatkan keahlian dan keterampilan. Untuk mewujudkan semua itu semua orang juga harus dibekali untuk bisa berpikir kreatif, sehingga menghasilkan karya atau kreasi yang berasal dari gagasan atau ide yang cemerlang. Beberapa orang memiliki acuan atau indikator yang berbeda untuk menciptakan berpikir

kreatif, faktor pendorong dan penghambat kreatif dan tahapan serta proses berpikir kreatif.

a. Indikator Berpikir Kreatif

Menurut Guilford (dalam Munandar, 2014) indikator berpikir kreatif adalah sebagai berikut.

- 1. Kelancaran berpikir (fluency of thinking)**, yaitu kemampuan untuk menghasilkan banyak ide yang keluar dari pemikiran seseorang secara cepat. Dalam kelancaran berpikir, yang ditekankan adalah kuantitas, dan bukan kualitas.
- 2. Keluwesan berpikir (flexibility)**, yaitu kemampuan untuk memproduksi sejumlah ide, jawaban-jawaban atau pertanyaan-pertanyaan yang bervariasi, dapat melihat suatu masalah dari sudut pandang yang berbeda-beda, mencari alternatif atau arah yang berbeda-beda, serta mampu menggunakan bermacam-macam pendekatan atau cara pemikiran. Orang yang kreatif adalah orang yang luwes dalam berpikir. Mereka dengan mudah dapat meninggalkan cara berpikir lama dan menggantikannya dengan cara berpikir yang baru.
- 3. Elaborasi (elaboration)**, yaitu kemampuan dalam mengembangkan gagasan dan menambahkan atau memperinci detail-detail dari suatu objek, gagasan atau situasi sehingga menjadi lebih menarik.
- 4. Originalitas (originality)**, yaitu kemampuan untuk mencetuskan gagasan unik atau kemampuan untuk mencetuskan gagasan asli.

Keterangan lebih lanjut atau deskripsi dapat dilihat pada di bawah ini :

Tabel 1. Indikator berpikir kreatif

No	Indikator	Deskripsi
1	Kelancaran berpikir/Kefasihan (<i>Fluency</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mencetuskan banyak ide, banyak jawaban, banyak penyelesaian masalah, banyak pertanyaan dengan lancar. 2. Memberikan banyak cara atau saran untuk melakukan berbagai hal. 3. Memikirkan lebih dari satu jawaban.
2	Kelenturan/Fleksibilitas (<i>Flexibility</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menghasilkan gagasan, jawaban, atau pertanyaan yang bervariasi. 2. Melihat suatu masalah dari sudut pandang yang berbeda-beda. 3. Mencari banyak alternatif atau arah yang berbeda-beda. 4. Mampu mengubah cara pendekatan atau cara pemikiran.
3.	Elaborasi/ <i>Elaboration</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu memperkaya dan mengembangkan suatu gagasan atau produk. 2. Menambah atau merinci detail-detail dari suatu objek, gagasan, atau situasi sehingga menjadi lebih menarik.

- | | | |
|----|----------------------------------|--|
| 4. | <i>Keaslian/Ori
ginality</i> | <ol style="list-style-type: none">1. Mampu melahirkan ungkapan yang baru dan unik.<hr/>2. Memikirkan cara yang tidak lazim.<hr/>3. Mampu membuat kombinasi-kombinasi yang tidak lazim dari bagian-bagiannya. |
|----|----------------------------------|--|

Dari deskripsi di atas ada beberapa faktor pendorong dan penghambat dalam berpikir kreatif:

a. Faktor Pendorong dan penghambat berpikir kreatif

Menurut Uno & Mohamad (2017, hlm. 154-156) ada beberapa faktor pendorong dan penghambat kreativitas yang meliputi:

1. Kepekaan dalam melihat lingkungan;
2. Kebebasan dalam melihat lingkungan/bertindak;
3. Komitmen kuat untuk maju dan berhasil;
4. Optimis dan berani ambil resiko, termasuk risiko yang paling buruk;
5. Ketekunan untuk berlatih;
6. Hadapi masalah sebagai tantangan;
7. Lingkungan yang kondusif, tidak kaku, dan otoriter.

Sementara itu, beberapa faktor penghambat berpikir kreatif meliputi:

1. Malas berpikir, bertindak, berusaha, dan melakukan sesuatu;
2. Implusif;
3. Anggap remeh karya orang lain;
4. Mudah putus asa, cepat bosan, tidak tahan uji;
5. Terlalu cepat puas;
6. Tak berani tanggung risiko;
7. Tidak percaya diri (Uno & Mohamad, 2017, hlm. 154-156).

b. Tahapan Proses Berpikir Kreatif

Tahapan proses berpikir kreatif menurut Wallas (dalam Munandar, 2014) terdiri dari persiapan, inkubasi, iluminasi, dan verifikasi yang akan dijelaskan pada pemaparan sebagai berikut.

1. **Persiapan.** Pada tahap ini individu berusaha mengumpulkan informasi atau data untuk memecahkan masalah yang dihadapi. Individu mencoba memikirkan alternatif pemecahan masalah yang dihadapi dengan bekal ilmu pengetahuan dan pengalaman yang dimiliki, individu mencoba menjajaki jalan yang mungkin ditempuh untuk memecahkan masalah tersebut. Namun, pada tahap ini belum ada arah yang tetap meskipun telah mampu untuk mengeksplorasi berbagai alternatif pemecahan masalah.
2. **Inkubasi.** Pada tahap ini, proses pemecahan masalah dierami dalam alam prasadar, individu seakan-akan melupakannya. Jadi pada tahap ini individu seakan akan melepaskan diri dari masalah yang dihadapinya untuk sementara waktu, dalam artian tidak memikirkan secara sadar melainkan mengedepankan dalam alam prasadar. Proses ini bisa lama, bisa pula sebentar sampai kemudian inspirasi untuk pemecahan masalah muncul.
3. **Iluminasi.** Pada tahap ini telah timbul inspirasi atau gagasan-gagasan baru serta proses-proses psikologi yang mengawali dan mengikuti munculnya inspirasi atau gagasan baru. Proses Hal ini timbul setelah diendapkan dalam waktu tertentu.
4. **Verifikasi.** Pada tahap ini, gagasan yang timbul dievaluasi secara kritis dan konvergen serta dihadapkan pada realitas. Pada tahap ini, pemikiran dan sikap spontan harus diikuti oleh pemikiran selektif dan

sengaja. Penerimaan secara spontan juga harus diikuti oleh pemikiran selektif dan sengaja. Penerimaan secara total harus diikuti oleh kehati-hatian dan imajinasi diikuti oleh pengujian yang realistis.

Upaya melihat dan mengamati seseorang untuk bisa berpikir kreatif tidaklah dengan serta merta bisa di praktekkan begitu saja. Semua butuh proses dan pengalaman. Atau juga hasil dari bersosialisasi dan melihat cara orang dalam menyelesaikan masalah dan menyikapi untuk mendapatkan berbagai ide dan gagasan yang menarik, untuk itu perlu mengembangkan keterampilan berpikir kreatif dengan:

1. Berkomitmen, yaitu mendisiplinkan diri dengan selalu patuh dengan target yang ingin di capai.
2. Menambah sumber Inspirasi yaitu dengan banyak membaca, bergaul beradaptasi baik di lingkungan rumah, sekolah/ kampus ataupun tempat kerja atau bahkan dimanapun kita bisa menemukannya
3. Mencoba hal baru yaitu dengan tidak takut memulai dan memutuskan sesuatu.
4. Bergaul dengan orang kreatif yaitu dengan selalu mengamati dan mencontoh serta memahami bagaimana cara orang orang yang selalu berpikir kreatif
5. Produktif berkreasi yaitu dengan selalu berkreasi menciptakan hal hal baru untuk membiasakan diri selalu kreatif
6. Membangun kepercayaan diri yaitu selalu merasa mampu untuk bisa melakukan hal hal terbaik
7. Mengapresiasi kemampuan yaitu ketika kita sudah bisa melakukan hal-hal yang luar biasa tidak ada salahnya mengapresiasi diri dengan memberi hadiah atas kerja keras kita.

Dengan berbagai cara dan upaya untuk menjadikan diri kita agar bisa selalu berpikir kreatif adalah dengan banyak belajar dari kehidupan di sekeliling kita, Maka semua orang berharap untuk bisa menjalani kehidupannya dengan harmonis atau dengan sempurna. Tetapi ternyata, kesuksesan hidup seseorang juga dipengaruhi oleh beberapa faktor, di antaranya yaitu cara seseorang berinteraksi di masyarakat, cara seseorang menghadapi dan memecahkan masalah, dan cara seseorang menjalani kehidupan yang dinamis dan seimbang. Untuk itu sebagai makhluk sosial mereka wajib berinteraksi dengan sesama, belajar memahami, mengerti, beradaptasi dengan segala lingkungan baik yang memiliki perbedaan status sosial, pendidikan, usia, gender dan lain lain. Dari segala macam perbedaan itupun akan menimbulkan pengalaman hidup dan sampai akhirnya bisa saling mencari mana yang baik dan menguntungkan.

1. *Life Based Learning* (Pembelajaran Berbasis Kehidupan)

Life based learning merupakan pembelajaran yang menekankan pada suatu kehidupan nyata atau yang sebenarnya dimana tidak hanya dilakukan dalam dunia kerja saja tetapi dimanapun kita berada, baik yang memiliki tingkat kesamaan status ataupun yang berbeda. Pengaplikasian *life based learning* akan memberikan pemerolehan keterampilan dan pengetahuan dalam menjalani hidup, memecahkan berbagai permasalahan yang seimbang dan harmonis.

Dengan kehidupan yang beragam baik di lingkungan rumah, sekolah atau kuliah bahkan bekerja semuanya akan di perhadapan dengan berbagai kesempatan untuk bisa berkarya dan menghadapi berbagai persoalan. Untuk itu semuanya bisa dipelajari dalam kehidupan yaitu pembelajaran berbasis

kehidupan atau kita sebut *life based learning*. *Life based learning* berfokus pada pengembangan kapabilitas atau keinginan untuk memenuhi seluruh kebutuhan.

Menurut Staron (2011) Pembelajaran berbasis kehidupan (*life based learning*) adalah keseluruhan pembelajaran yang saling terkait sehingga tidak mudah untuk dipisahkan. Pembelajaran berbasis kehidupan (*life based learning*) berasal dari beberapa sumber belajar yang membuka peluang untuk mengembangkan kemampuan individu. *Life Based Learning* termasuk kebutuhan untuk keseimbangan yang lebih besar antara kreativitas dan standarisasi, inovasi dan keseragaman, kontrol dan sistem yang mengatur individu yang terbuka. Pembelajaran berbasis kehidupan (*life based learning*) berfokus pada belajar dari seluruh kehidupan seseorang pada setiap detik waktu dan sumber belajar itu sendiri.

Sementara Miller (2008) berpendapat bahwa pembelajaran berbasis kehidupan mengakui bahwa individu memiliki pengetahuan, keterampilan dan kemampuan yang tidak selalu terlihat atau diakui oleh organisasi meskipun mereka secara signifikan dapat berkontribusi untuk kehidupan organisasi tersebut. Pembelajaran berbasis kehidupan juga mempercayai bahwa apa yang kita alami dan pelajari di luar lingkungan kerja merupakan suatu hal yang penting. Pembelajaran berbasis hidup berpusat pada pembelajaran ahli dan pembelajaran berbasis kerja. Kondisi seperti ini memberikan potensi untuk pengembangan kerangka kerja dalam pembangunan kemampuan.

Beberapa kunci kompetensi pembelajaran berbasis kehidupan ini, sebagai berikut;

- 1) Mengenali berbagai sumber pembelajaran, sumber belajar tidak harus buku atau LKS, namun juga bisa memanfaatkan

lingkungan sekitar sebagai sumber pembelajaran. Menurut beliau sumber pembelajaran yang berasal dari lingkungan atau pengalaman, maka akan lebih bermakna dan sulit untuk dilupakan.

- 2) Keseimbangan integritas dan utilitas
- 3) Pergeseran tanggung jawab untuk belajar pada setiap individu
- 4) Kemungkinan pergeseran peran organisasi
- 5) Mengakui kekuatan adanya kontradiksi
- 6) Berinvestasi dalam mengembangkan seluruh orang, dan
- 7) Mengakui watak manusia secara kritis

Jadi life based learning adalah suatu bentuk pembelajaran yang menekankan pada kehidupan sebenarnya. Pengaplikasian *life based learning* akan memberikan pemerolehan keterampilan dan pengetahuan dalam menjalani hidup, memecahkan berbagai permasalahan yang seimbang dan harmonis. Oleh karena itu, bentuk pengaplikasian pembelajaran *life based learning* dalam berpikir kreatif memiliki keterkaitan yang sangat kuat dimana orang yang mendapatkan banyak pembelajaran dalam kehidupannya atau pengalaman hidup yang beragam akan mampu menjalani dan berpikir kreatif dalam menyikapi segala macam persoalan baik di lingkungan keluarga, sekolah atau kuliah maupun saat bekerja. Gagasan dan ide selalu ada dan nyata di dalam pengaplikasiannya.

Kelebihan dari kurikulum 2013 dapat memberikan pengalaman belajar yang lebih efektif namun sayang belum bisa memberikan kontribusi dalam jangka panjang terutama setelah siswa lulus atau saat berada di lapangan kerja berbeda dengan *life based learning* dimana bisa memberikan bekal yang cukup kepada siswa setelah menyelesaikan pendidikannya

terutama bagi yang mau bekerja. Adanya implementasi secara benar dan terarah maka akan mampu menjadi sebuah titik harapan dalam mewujudkan pendidikan yang lebih berkembang, maju dan mampu bersaing dalam kancah dunia.

Jadi *life based learning* adalah belajar yang didapat dari berbagai aspek kehidupan yaitu proses pendidikan, pelatihan, kerja dan pengalaman hidup. Sehingga aplikasi *life based learning* itu dapat mengasah pola pikir seseorang untuk bisa kreatif dalam mengemukakan ide, pendapat, gagasan seta wawasan.

Simpulan

Life based learning atau belajar dari kehidupan dapat bersumber dari apa saja. Semua yang terhampar dari alam semesta, baik fisik maupun sosial dapat dijadikan sumber belajar. Beragam sumber belajar yang tersedia memungkinkan manusia memperoleh pengalaman yang nyata dan beragam. Belajar dari kehidupan memang cenderung reseptif, tetapi bukan pasif. Karena sifat reseptif inilah pengetahuan dapat diserap sebanyak-banyaknya, baik itu yang tekstual maupun kontekstual. Agar dapat terlibat aktif dalam proses belajar dari kehidupan, modal utama yang harus dimiliki peserta didik adalah kemampuan berpikir tingkat tinggi. Proses belajar juga dapat menjadi lebih optimal manakala siswa dan gurunya terlibat interaksi untuk mengkaji sumber belajar yang ditemukan.

Belajar melalui kehidupan berarti mengarungi hidup bersamaan dengan belajar. Belajar melalui kehidupan utamanya yang bernuansa mempraktikkan, menerapkan, atau mengujicobakan sesuatu. Berkebalikan dengan belajar dari kehidupan, belajar melalui kehidupan cenderung produktif. Di

mana belajar melalui kehidupan dapat merupakan lanjutan dari belajar dari kehidupan.

Belajar untuk kehidupan mengarah pada bagaimana memanfaatkan apa yang telah dipelajari, baik melalui belajar dari kehidupan maupun belajar melalui kehidupan untuk kehidupan yang akan datang. Belajar untuk kehidupan dimensinya cenderung masa yang akan datang atau masa depan. Belajar berbasis kehidupan juga bersifat produktif, berdasarkan pengalaman yang diperoleh melalui belajar dari dan melalui kehidupan. Dari ketiga item itu, ketiganya saling berhubungan dan berkelanjutan. Dengan Belajar berbasis kehidupan mengajarkan kita untuk mampu mengolah dan berani memutuskan sesuai dari ide, gagasan, tindakan dengan segala pertimbangan dan bagaimana cara menyikapi jika terjadi dampak atau risiko yang di dapat. Sehingga pengalaman yang di dapat dari kehidupan berpengaruh positif terhadap kemampuan berpikir kreatif.

Referensi

- Harriman. (2017). Berpikir Kreatif. *Journal of Chemical Information and Modeling* 53(9):1689–99.
- Miller, Debra R. 2008. *Life Based Learning: Designing Professional Development for the Knowledge Era*. Cultivating “knowledge insights” from an Australian research project, (Online), (http://www.vcihome.com/sites/PDF_files/PPT_knowledgeera.pdf) di akses 23 Maret 2016
- Munandar, U. (2014). Pengembangan kreativitas anak berbakat. Jakarta: Rineka Cipta.
- Susanto, A. (2016). *Teori Belajar Pembelajaran di Sekolah Dasar*. Jakarta: Prenada Media Group
- Staron, Maret. 2011. *Life Based Learning Model a Model for Strength-Based Approaches to Capability Development*

*and Implications for Personal
Development Planning.* <http://lifewidedevelopmentsymposium.pbworks.com/f/Maret+Staron+FINAL+PAPER.pdf>
. (Online), diakses pada tanggal 22 Maret 2016.

Uno, Hamzah B. & Mohamad, Nurdin. (2017). Belajar dengan Pendekatan PAILKEM: Pembelajaran Aktif, Inovatif, Lingkungan, Kreatif, Efektif, Menarik. Jakarta: PT Bumi Aksara.

Media Pembelajaran Manipulatif untuk Pembelajaran yang Menyenangkan Bagi Siswa di Era Digital 4.0

Dr. Sri Hariyani, S.Pd., M.Pd¹

¹ Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Revolusi industri 4.0 membawa perubahan yang berlangsung cepat dan dinamis. Hal ini juga berlaku pada aspek pendidikan. Era digital 4.0 seperti saat ini berdampak pada implementasi pembelajaran. Pembelajaran harus berpusat pada siswa, selain itu pembelajaran juga harus berlangsung kreatif, inovatif, dan menyenangkan bagi siswa. Pembelajaran yang berorientasi pada capaian maksimal tingkat pemahaman siswa memerlukan metode, model, dan media pembelajaran yang tepat dan sesuai dengan karakteristik siswa (Arikarani et al., 2021). Dalam hal pembelajaran matematika tidak saja terdapat transfer pengetahuan, melainkan juga menanamkan keterampilan *problem solving* kepada siswa. Teknologi berperan dalam peningkatan efektivitas, efisiensi, dan daya tarik pembelajaran bagi siswa. Teknologi membantu memudahkan siswa membentuk visualisasi dalam rupa representasi matematis. Pemanfaatan teknologi dimaksudkan untuk mempermudah penyampaian materi pembelajaran, sehingga materi pembelajaran dapat dipahami oleh siswa dengan baik. Imbas pemahaman terhadap konsep matematika diharapkan dapat menciptakan karakter positif seperti teliti, cermat, dan mampu bertindak dengan penuh perhitungan. Teknologi juga mampu mempersingkat jarak komunikasi. Melalui teknologi, beberapa orang dapat berkomunikasi pada suatu waktu

meskipun tidak berada pada tempat yang sama (Putrawangsa & Hasanah, 2018).

Teknologi dimanfaatkan baik pada metode, model maupun media pembelajaran yang digunakan. Penggunaan media pembelajaran memerlukan terapan teknologi sebagai sarana penyampaiannya. Pemanfaatan teknologi yang benar dan tepat sasaran dapat membangkitkan motivasi belajar siswa. Oleh karenanya, pendidik diharapkan mampu menguasai teknologi sesuai dengan tuntutan perkembangan zaman (Hanifah et al., 2021). Penguasaan teknologi diperlukan mulai pemanfaatan teknologi sederhana hingga penguasaan teknologi canggih. Teknologi dibedakan menjadi teknologi digital dan teknologi non digital. Teknologi digital menggunakan sistem pengoperasian otomatis dengan sistem komputerisasi, teknologi digital tidak memanfaatkan tenaga manusia secara manual. Sementara teknologi non digital disebut juga teknologi konservatif, yaitu teknologi yang masih menggunakan tenaga manusia secara manual. Salah satu contoh penggunaan teknologi non digital adalah media pembelajaran manipulatif.

Hasil observasi di kelas menunjukkan bahwa guru cenderung menggunakan metode pembelajaran klasikal dan kurang memanfaatkan media pembelajaran yang dapat menarik motivasi belajar siswa. Situasi ini menjadikan siswa tidak berkonsentrasi pada penjelasan guru, tidak mau bekerjasama antara satu dengan yang lain dalam diskusi kelompok, dan tidak mau terlibat dalam penyampaian pendapat dalam diskusi kelas. Mengacu pada kebiasaan siswa di kelas, diperlukan media pembelajaran manipulatif yang menjadikan siswa senang belajar matematika. Media pembelajaran manipulatif merupakan media pembelajaran yang dapat dipegang, dipindahkan, digeser, dan dimanipulasi. Media pembelajaran manipulatif memiliki

kelebihan diantaranya adalah media dapat dibuat dengan mudah oleh siswa atau guru (Ardina et al., 2019). Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan rancangan media pembelajaran manipulatif yang dapat menyenangkan bagi siswa. Penelitian ini penting dilakukan untuk memberikan pemahaman kepada guru tentang perlunya pemanfaatan media pembelajaran manipulatif yang dapat menumbuhkan motivasi belajar siswa. Adapun manfaat penelitian ini adalah untuk memberikan pengetahuan kepada guru tentang cara membuat media pembelajaran manipulatif yang menarik dan menyenangkan bagi siswa.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode penelitian kajian pustaka dan observasi. Kajian pustaka dalam penelitian ini berupa penelusuran terhadap bahan pustaka tentang konsep dan perancangan media manipulatif. Untuk menjaga kualitas informasi yang diperlukan dalam penelitian ini, maka bahan pustaka yang ditentukan bersumber dari jurnal ilmiah. Penelitian yang ideal memerlukan proses yang sistematis diantaranya adalah kajian pustaka (Surahman et al., 2020). Semua informasi yang diperoleh dari aktivitas kajian pustaka dideskripsikan dalam bentuk paragraf. Hasil deskripsi kajian pustaka diperbandingkan dengan kegiatan observasi di kelas. Kajian pustaka bertujuan untuk menggali informasi tentang konsep dan perancangan media manipulatif yang dapat menyenangkan siswa dan memotivasi belajarnya.

Observasi di kelas dilakukan untuk melengkapi informasi yang diperoleh dari kegiatan kajian pustaka. Observasi merupakan implementasi pendekatan *scientific* (Akay et al., 2021) untuk menggali data tentang rancangan media pembelajaran manipulatif. Kegiatan observasi dibantu oleh

mahasiswa calon guru pendidikan matematika. Hasil yang diperoleh dari kegiatan observasi kemudian dipilih sesuai tingkat efektivitas penggunaannya di kelas dan efisiensi alokasi waktu yang diperlukan. Rancangan media pembelajaran manipulatif terpilih selanjutnya dianalisis berdasarkan kelebihan dan kekurangannya.

Hasil dan Pembahasan

Hasil observasi yang dilakukan di kelas menunjukkan bahwa pembelajaran dengan memanfaatkan media pembelajaran manipulatif menjadikan siswa antusias dan penuh perhatian terhadap penjelasan materi oleh guru. Media pembelajaran manipulatif merupakan sarana bagi guru untuk menciptakan pembelajaran yang interaktif dengan memposisikan siswa sebagai pusat pembelajaran (Ummah & Azmi, 2020). Media pembelajaran manipulatif bukan saja berperan untuk peningkatan suasana akademis, melainkan juga untuk menciptakan perilaku positif bagi siswa (Hidayah, 2018). Informasi dari guru matematika bahwa implementasi media pembelajaran manipulatif dalam pembelajaran matematika mampu menjadikan siswa aktif dalam diskusi kelompok (Perbowo et al., 2021).

Peningkatan antusiasme siswa dapat dilihat pada ekspresi dan aktivitasnya selama pembelajaran berlangsung. Pemanfaatan media pembelajaran yang menarik dapat meningkatkan perhatian dan minat siswa untuk mempelajari suatu konsep matematika (Syam et al., 2019). Selain itu, siswa juga terlibat aktif dalam diskusi kelas, memberikan umpan balik berupa pertanyaan jika ada hal yang tidak dimengerti, serta aktif menjawab pertanyaan guru. Peningkatan pemahaman juga dapat dilihat dari hasil penilaian terhadap latihan soal setelah

pembelajaran selesai dilakukan. Nilai siswa terlihat ada kecenderungan naik daripada sebelum pembelajaran dilakukan menggunakan media manipulatif. Penggunaan media pembelajaran yang dapat dimanipulasi oleh siswa menunjukkan peningkatan yang positif terhadap hasil belajar siswa (Supriadi et al., 2022). Peningkatan hasil belajar menandakan adanya peningkatan pula terhadap kemampuan komunikasi matematis siswa (Rizki M et al., 2021). Selain itu, dampak positif pembelajaran menggunakan media pembelajaran manipulatif diantaranya adalah pembentukan kreativitas siswa (Ummah et al., 2019). Berikut paparan beberapa rancangan media pembelajaran manipulatif yang menyenangkan bagi siswa:

a. Kereta statistika

Kereta statistika merupakan media pembelajaran manipulatif yang dirancang untuk mengenalkan konsep statistika sederhana yaitu median, modus, dan mean. Pembuatan media manipulatif kereta statistika memerlukan alat dan bahan yang mudah didapatkan seperti: mika bening/transparan, kertas kado, kardus bekas, hiasan, kancing baju, dan tusuk sate. Rancangan kereta statistika sebagaimana Gambar 3.1 berikut.



Gambar 3.1. Kereta Statistika

Cara penggunaan kereta statistika sebagai berikut:

1. Gerbong kereta api terdiri dari 5 pintu gerbong, 5 gerbong tersebut diisi dengan plastisin yang dibentuk bulat-bulat seperti batubara sebagai data. Masing-masing gerbong berisi 3 batubara, 4 batubara, 3 batubara, 6 batubara dan 4 batubara;
2. Median yaitu nilai tengah dari seluruh data. Nilai median dapat diketahui dengan cara mengetahui nilai tengah dari 5 gerbong tersebut atau gerbong yang terletak ditengah yaitu gerbong ke-3 dan jumlah batubara yang ada pada gerbong ketiga yaitu 3.
3. Modus yaitu nilai yang sering muncul. Nilai modus dapat diketahui melalui kereta statistika terletak pada gerbong pertama, kedua, ketiga dan keempat yaitu bernilai 3 dan 4.
4. Mean yaitu nilai rata-rata dari seluruh data. Cara mencarinya yaitu dengan memasukkan dulu batubara pada tiang yang tersedia sesuai dengan gerbong. Satu persatu batubara dimasukkan pada tiang, kemudian didapatkan rata-rata dari data yaitu 4.

Media manipulatif kereta statistika memiliki kelebihan, diantaranya adalah: memudahkan siswa dalam memahami materi statistika, menarik perhatian siswa, dan meningkatkan semangat belajar siswa. Sementara kekurangan Media manipulatif kereta statistika, yaitu: rancangan kereta statistika membutuhkan durasi waktu yang cukup lama dan penggunaannya kurang efektif, artinya ukuran kereta statistika yang dibuat bergantung pada ukuran data, semakin besar nilai data, maka daya tampung kereta statistika juga akan bernilai besar.

b. Rumah statistika

Seperti kereta statistika, media pembelajaran rumah statistika juga digunakan untuk mengenalkan konsep statistika sederhana. Alat dan bahan yang diperlukan juga mudah ditemui seperti: pisau, kertas warna, gunting, kertas lipat, penggaris, sedotan, spidol, double tape, lem, dan styrofoam. Rancangan rumah statistika ditunjukkan seperti pada Gambar 3.2.



Gambar 3.2 Rumah Statistika

Cara penggunaan media pembelajaran rumah statistika sebagai berikut :

1. Ada 6 sedotan pada media yang jumlahnya bisa disesuaikan menurut permintaan soal. Masing-masing sedotan berisikan kertas lipat yang sudah dibentuk cincin yang berfungsi sebagai data;
2. Median pada media manipulatif ini dapat diketahui dengan cara mengurutkan sedotan dengan data paling sedikit hingga data terbanyak. Jika sedotan berjumlah ganjil, maka jumlah data yang di tengah adalah mediannya dan jika jumlah sedotan genap, maka median

dihitung dengan cara menjumlahkan data pada dua sedotan yang berada di tengah lalu dibagi dua;

3. Modus ditentukan dengan cara menghitung keseluruhan data pada sedotan, data yang berjumlah paling banyak atau paling sering muncul dinilai sebagai modus.
4. Mean ditentukan dengan cara menjumlahkan data pada seluruh sedotan dan membaginya dengan jumlah sedotan, nilai yang diperoleh adalah letak mean pada sedotan yang dimaksud.

Kelemahan media pembelajaran rumah statistika yaitu data yang digunakan haruslah data tunggal. Media pembelajaran rumah statistika tidak dapat digunakan untuk data kelompok.

c. Unsling (unsur-unsur lingkaran)

Media pembelajaran unsling digunakan untuk mengenalkan konsep-konsep lingkaran. Alat dan bahan yang digunakan, meliputi: kanvas, karton, kertas marmer warna, paku pines, lem, gunting, penggaris, jangka, pensil, penghapus, dan spidol. Rancangan media pembelajaran unsling seperti Gambar 3.3.



Gambar 3.3. Media Pembelajaran Unsling

Adapun cara membuat media pembelajaran unsling antara lain:

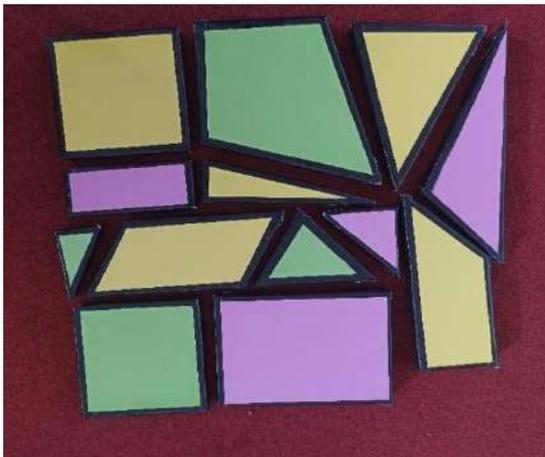
1. Pertama, kanvas disiapkan dan dibuat lingkaran kecil menggunakan jangka pada sisi kanan atas kanvas;
2. Kedua, paku pines diletakkan pada lintasan lingkaran yang telah dibuat dan paku pines juga diletakkan pada titik pusat lingkaran;
3. Ketiga, karton disiapkan dan dua lingkaran dibuat dengan menggunakan jangka, lalu lingkaran tersebut dipotong;
4. Keempat, unsur lingkaran dibuat pada salah satu tingkaran dan dipotong;
5. Kelima, pola dibuat pada kertas marmer warna yang berbeda dengan potongan unsur lingkaran, setelah itu digunting dan ditempelkan;
6. Keenam, satu lingkaran utuh juga dipola dan digunting serta ditempel dengan kertas marmer;
7. Ketujuh, setelah potongan lingkaran dan semua unsur berbeda warna, kemudian lingkaran besar ditempel pada sisi kiri bawah kanvas, dan dilanjutkan dengan menempelkan unsur-unsurnya;
8. Kedelapan, judul tulisan “UNSUR LINGKARAN” diletakkan pada bagian kiri atas kanvas dan tulisan 8 unsur lingkaran diletakkan pada bagian kanan bawah kanvas.

Media pembelajaran unsling ini dapat membantu guru dalam menjelaskan unsur-unsur yang ada pada lingkaran, memudahkan siswa untuk mengingat dan membedakan setiap unsur-unsur yang ada pada lingkaran, dan menumbuhkan kreativitas guru dalam penyampaian materi dengan menggunakan media pembelajaran. Adapun kelemahan media pembelajaran unsling salah satunya adalah keterbatasan penggunaan media hanya pada konsep tentang unsur-unsur lingkaran. Ini berarti media pembelajaran unsling tidak dapat

digunakan untuk menjelaskan konsep luas dan keliling lingkaran.

d. Puzzle bangun datar

Puzzle bangun datar berupa puzzle yang berisikan macam – macam bangun datar. Puzzle bangun datar digunakan untuk menjelaskan konsep bangun datar kepada siswa. Alat dan bahan yang digunakan, yaitu: *styrofoam*, *double tape*, *solatipe*, lem kertas, kertas Karton, kertas *buffalo*, spidol, *cutter*, gunting, penggaris, dan pensil. Rancangan media pembelajaran bangun datar seperti Gambar 3,4 berikut.



Gambar 3.4. Media Pembelajaran Puzzle Bangun Datar

Cara membuat dan menggunakan media pembelajaran *puzzle* bangun datar antara lain:

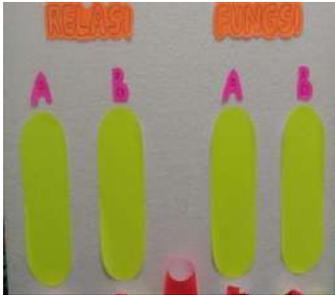
1. *Styrofoam* dipotong membentuk persegi panjang, persegi, segitiga sama sisi, segitiga sama kaki, segitiga sembarang, segitiga siku – siku, trapesium, jajargenjang, layang – layang dan belah ketupat;
2. Setelah dipotong, *solatipe* hitam diletakkan di setiap pinggir *styrofoam* agar lebih rapi;

3. Kertas *buffalo* digunting membentuk bangun datar dan ditempelkan dengan menggunakan *doubletape* di atas *styrofoam*;
4. *Puzzle* dibuat dengan menggunakan kertas karton yang ukurannya adalah 30 x 30 cm. Kemudian kertas karton ditempelkan pada *styrofoam* menggunakan *double tape*;
5. Kerangka bangun datar digambar pada kertas karton menggunakan pensil;
6. Disamping *puzzle* dapat digunakan sebagai keterangan unsur-unsur dari bangun datar;
7. Siswa dapat menyusun potongan-potongan *puzzle* ke dalam *puzzle* dengan melihat gambar yang tertera pada *puzzle*;
8. Siswa dapat menebak nama bangun datar dari potongan *puzzle*;
9. Terdapat huruf-huruf yang dan tanda pada potongan *puzzle* yang dapat dilihat pada keterangan di sebelahnya.

Kelemahan media pembelajaran *puzzle* bangun datar yaitu: *puzzle* bangun datar tidak menampilkan seluruh contoh bangun segi banyak beraturan dan segi banyak tidak beraturan. Hal ini disebabkan oleh keterbatasan ukuran rancangan *puzzle* bangun datar yang dibuat.

e. Papan resi (relasi dan fungsi)

Media pembelajaran papan resi berupa papan yang menggambarkan relasi dan fungsi. Media pembelajaran papan resi digunakan untuk mempermudah siswa dalam memahami dan membedakan konsep relasi dan fungsi. Adapun alat dan bahan yang digunakan meliputi: *styrofoam*, *double tape*, solatip, lem kertas, kertas origami, spidol, gunting, penggaris, pensil, dan *push pin*. Gambar 3.5 dan Gambar 3.6 menunjukkan rancangan media pembelajaran papan resi.



Gambar 3.5.

Papan Resi (Relasi dan Fungsi)



Gambar 3.6

Gambar Panah dan unsur

Cara membuat dan penggunaan media pembelajaran papan resi meliputi:

1. Semua alat dan bahan disiapkan;
2. *Styrofoam* disiapkan sebagai alas atau papan;
3. Kertas origami disiapkan satu lembar, kemudian dirangkai kata untuk dijadikan judul atau nama alat peraga. Selanjutnya tulisan ditempelkan pada *Styrofoam*;
4. Beberapa lembar kertas origami dibuat dalam bentuk tabung. Setelah itu, digunting dan ditempelkan pada *styrofoam*. Tabung dibuat sebanyak 4 buah;
5. Setelah itu lembar origami lain dipotong menjadi persegi panjang kecil-kecil. Kemudian dituliskan beberapa nama untuk dijadikan sebagai nama himpunan yang akan diletakkan pada domain dan kodomain;
6. Untuk membuat panahnya dapat digunakan kertas origami juga dengan memotong kertas origami berukuran 1 x 10 cm;
7. Kemudian kertas origami digunting menjadi 5 bagian berbentuk persegi panjang. Lalu dibuat bentuk seperti tabung dan ditempelkan pada *styrofoam* untuk dijadikan tempat penyimpanan;

8. Semua nama himpunan dan panah diletakkan di tempat penyimpanan yang disediakan;
9. Siswa dapat menyusun dan menempelkan beberapa nama himpunan ke dalam domain dan kodomain;
10. Siswa dapat menempelkan anak panah;
11. Siswa juga dapat membedakan fungsi dan relasi.

Media pembelajaran papan resi memiliki kelemahan, diantaranya adalah: media pembelajaran terbatas hanya pada unsur (anggota) yang dijelaskan saja. Media pembelajaran papan resi tidak dapat digunakan untuk penjelasan segala konsep unsur (anggota).

Simpulan

Media pembelajaran manipulatif adalah alat bantu pembelajaran yang dapat dimanipulasi oleh siswa yang bertujuan untuk membantu siswa memahami suatu konsep abstrak sehingga menjadi lebih konkret, mengembangkan kemampuan berpikir siswa, dan membentuk pola pikir sistematis. Bahan dan alat yang digunakan untuk merancang media manipulatif mudah diperoleh, bahkan bahan dan alat dapat berasal dari barang bekas, seperti: kertas, potongan kayu, papan kayu, atau triplek. Melalui media pembelajaran manipulatif, pembelajaran matematika diharapkan tidak sekedar *transfer of knowledge*, melainkan juga dikemas dalam rupa pembelajaran yang menyenangkan bagi siswa. Rasa senang yang muncul pada diri siswa diharapkan dapat berubah menjadi minat dan motivasi siswa dalam belajar matematika.

Seorang guru matematika harus mampu mengembangkan kreativitas dalam menyajikan suatu konsep matematika kepada siswa. Pembelajaran di kelas merupakan sarana bagi guru untuk menanamkan kesan positif bagi siswa. Kesan positif bahwa

pembelajaran matematika menyenangkan dapat menumbuhkan motivasi siswa untuk belajar matematika, sehingga terbentuk dalam diri siswa tentang karakter ulet dan giat mempelajari suatu konsep matematika. Situasi inilah yang dapat menciptakan suasana akademis yang kondusif. Dengan demikian tujuan dan target pembelajaran matematika bisa tercapai.

Beberapa media pembelajaran manipulatif yang telah dirancang oleh para calon guru, antara lain: kereta statistika, rumah statistika, unsling (unsur-unsur lingkaran), *puzzle* bangun datar, dan papan resi (relasi dan fungsi). Media pembelajaran manipulatif memiliki kelemahan-kelemahan, diantaranya yaitu bahan rancangan media pembelajaran manipulatif yang berasal dari kertas, karton, atau *styrofoam* tidak dapat bertahan lama atau mudah rusak. Selain itu, media pembelajaran manipulatif yang dibuat tidak dapat fleksibel untuk variasi soal latihan suatu konsep matematika, melainkan hanya pada soal latihan suatu konsep matematika tertentu saja.

Adapun saran-saran yang bisa diberikan adalah selayaknya bahan dan alat yang digunakan untuk merancang media pembelajaran manipulatif berasal dari bahan yang tidak mudah rusak, sehingga bisa digunakan dalam jangka waktu yang lama dan media pembelajaran manipulatif tersebut juga bisa digunakan oleh guru lainnya. Saran yang lain, yaitu media pembelajaran manipulatif hendaknya dapat digunakan untuk menjelaskan konsep matematika yang lebih kompleks, contoh: data kelompok pada materi statistika. Selain itu, media pembelajaran manipulatif harusnya dapat digunakan untuk beberapa latihan soal yang variatif, oleh karenanya melalui media pembelajaran manipulatif, siswa dapat mengasah dirinya dengan keterampilan penyelesaian masalah.

Referensi

- Akay, I. O., Tulandi, D. A., & Lolowang, J. (2021). Efektivitas Pendekatan Scientific Dengan Metode Observasi dan Diskusi Dalam Meningkatkan Capaian Belajar dan Kinerja Siswa Kelas VII SMP Krispa Silian. *Charm Sains (Jurnal Pendidikan Fisika)*, 2(1), 53–58.
- Ardina, F. N., Fajriyah, K., Arief Budiman, M., Guru, P., & Dasar, S. (2019). Keefektifan Model Realistic Mathematic Education Berbantu Media Manipulatif Terhadap Hasil Belajar Matematika pada Materi Operasi Pecahan. *JP2*, 2(2), 151–158.
- Arikarani, Y., Handayani, F., Mukmin, T., Stai, A., & Lubuklinggau, B. S. (2021). Implementasi Pembelajaran di Era Revolusi Industri 4.0 di SMP Negeri 2 Lubuklinggau. *El-Ghiroh*, 19(2), 141–153.
- Hanifah, U., Niar, S. & Universitas, A., & Dahlan Yogyakarta, A. (2021). Peran Teknologi Pendidikan Dalam Pembelajaran. *Jurnal Keislaman Dan Ilmu Pendidikan*, 3(1), 123–133. <https://ejournal.stitpn.ac.id/index.php/islamika>
- Hidayah, I. (2018). Pembelajaran Matematika Berbantuan Alat Peraga Manipulatif Pada Jenjang Pendidikan Dasar dan Gerakan Literasi Sekolah. *Prisma, Prosiding Seminar Nasional Matematika*, 1–11. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/prisma/>
- Perbowo, K. S., Lestari, D., Ulfah, S., & Rakhmawati, R. (2021). Marginal Regions Mathematics Teachers' perception of The Use of Manipulative Tools. *Kalamatika: Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(2), 143–156. <https://doi.org/10.22236/kalamatika.vol6no2.2021pp143-156>
- Putrawangsa, S., & Hasanah, U. (2018). Integrasi Teknologi Digital Dalam Pembelajaran di Era Industri 4.0 Kajian dari Perspektif Pembelajaran Matematika. *Jurnal Tatsqif*, 16(1), 42–54.
- Rizki M, E., Minarni, A., & Rajagukguk, W. (2021). Differences in Increasing Students' Communication Skills and

- Mathematical Problem Solving through Project-Based Learning with Virtual Manipulative and Physical Manipulative Media at SMP Plus Jabal Rahmah Mulia Medan. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 4(1), 345–357. <https://doi.org/10.33258/birle.v4i1.1608>
- Supriadi, A., Mesnan, M., Akhmad, I., Dewi, R., & Suprayitno, S. (2022). The Effect of Learning Manipulative Skills Using Ball Throwing Learning Media on the Ability to Throw and Catch the Ball in Elementary School Students. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 10(3), 590–603. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2441>
- Surahman, E., Satrio, A., & Sofyan, H. (2020). Kajian Teori Dalam Penelitian. *JKTP*, 3(1), 49–58. <http://journal2.um.ac.id/index.php/jktp/index>
- Syam, A. P., Akib, I., & Syamsuddin, A. (2019). The Application of Cooperative Learning Model of Team Assisted Individualization (TAI) Based Manipulative Media on Topics “Shape” of Class VI Elementary School of Tombolok Gowa. *Daya Matematis: Jurnal Inovasi Pendidikan Matematika*, 7(3), 317–327.
- Ummah, S. K., & Azmi, R. D. (2020). Konstruksi Konsep Matematika Melalui Pembuatan Media Manipulatif Terintegrasi Teknologi. *AKSIOMA: Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika*, 9(1), 43. <https://doi.org/10.24127/ajpm.v9i1.2653>
- Ummah, S. K., In'am, A., & Azmi, R. D. (2019). Creating manipulatives: improving students' creativity through project-based learning. *Journal on Mathematics Education*, 10(1), 93–102.

Learning English is Fun: Cita-cita atau Realita?

Dr. Teguh Sulisty, M.Pd¹, Oktavia Widiastuti, M.Pd²

¹² Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

“*Learning English is fun*” merupakan sebuah ungkapan yang sering kita temui di berbagai media maupun di dalam kelas ketika proses belajar-mengajar bahasa Inggris sedang berlangsung. Secara umum, ungkapan ini bermakna bahwa belajar bahasa Inggris itu menyenangkan karena dapat dilakukan dengan cara bermain maupun memanfaatkan teknologi, seperti *games* ataupun video yang dapat didapatkan dengan mudah di dunia maya. Beberapa buku ataupun publikasi lainnya menampilkan beberapa judul yang dapat memotivasi belajar, seperti *Learning while Playing*, *Fun English with videos*, dan masih banyak judul sejenis. Oleh sebab itu, pendekatan pembelajaran bahasa Inggris dapat disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, level siswa, maupun tingkat kesulitan materi. Metode pembelajaranpun didesain untuk memudahkan proses belajar-mengajar bahasa Inggris, baik secara luring maupun daring, ataupun secara *blended* atau *hybrid learning*.

Selain itu, pembelajaran harus menyenangkan karena, menurut Romero dkk. (2012), pembelajaran yang menyenangkan dapat memotivasi siswa untuk terus belajar. Namun, salah satu keterbatasan utama dalam pembelajaran bahasa Inggris adalah sulitnya siswa menggunakan bahasa Inggris untuk berkomunikasi dengan penutur asli secara bertatap muka langsung (Al-Jarf, 2022). Padahal *natural exposure* dalam pembelajaran bahasa itu sangat penting (Muñoz & Cadierno, 2021) agar pembelajaran menyenangkan serta dapat meningkatkan kemampuan komunikasi siswa dengan menggunakan bahasa Inggris. Dalam hal ini, banyak hal yang

harus dilakukan guru agar pembelajaran bahasa Inggris menyenangkan.

Penelitian menunjukkan bahwa bermain dan berkompetisi dengan teman sekelas dapat memotivasi siswa belajar bahasa Inggris lebih bersemangat dan menyenangkan (Halim dkk., 2020). Selain itu, pembelajaran bahasa Inggris yang menyenangkan dapat meningkatkan kemampuan bahasa Inggris siswa (Derer & Brkant, 2020; Yunus & Hua, 2021). Domalewska (2014) mengklaim bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran bahasa Inggris memungkinkan guru untuk memodifikasi proses belajar-mengajar dengan lebih bervariasi dan menyenangkan.

Lavin dkk. (2010) mengatakan bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran bahasa Inggris meningkat secara masif karena siswa juga sudah melek teknologi. Tapi bagaimana dengan *digital literacy* dan penguasaan teknologi oleh guru? Fakta menunjukkan bahwa pandemi Covid 2019 menyadarkan kita selaku insan yang berkecimpung di dunia pendidikan akan pentingnya kehadiran teknologi dalam proses belajar-mengajar. Banyak guru atau dosen yang sudah terbiasa dengan teknologi, namun banyak pula yang harus berjuang keras menguasai teknologi agar dapat menyesuaikan diri dengan *new normality* dalam dunia pendidikan. Kondisi ini memunculkan satu pertanyaan apakah kondisi ini mampu menciptakan semboyan '*learning English is fun*'? Untuk mencoba menjawab pertanyaan ini, perlu dilihat dari beberapa sudut pandang yang berbeda. Jadi semboyan ini apakah masih merupakan wacana atau cita-cita? Ataukah sebuah realita? Lalu apa yang harus dilakukan guru agar pembelajaran bahasa Inggris menjadi kegiatan yang menyenangkan?

Pembahasan

Kategori Usia dan Perbedaan Individu Siswa

Salah satu hal yang harus dipertimbangkan dalam pembelajaran bahasa Inggris adalah usia siswa karena faktor ini menentukan apa dan bagaimana guru mengajar siswa (Harmer, 2007:17). Secara umum, Harmer membagi usia siswa yang belajar bahasa Inggris dalam tiga kategori: *young children* (siswa usia dini), *adolescent* (remaja), dan *adult* (dewasa) dengan karakter yang secara umum melekat pada tiap-tiap kategori usia. Oleh sebab itu, memahami karakter mereka menjadi suatu keharusan bagi guru agar dapat mengajar secara efektif, efisien, dan menyenangkan. Selain itu, guru juga harus memahami *classroom diversities* atau perbedaan-perbedaan individu siswa dalam kelas. Ashokan (2019) mengklaim bahwa perbedaan individu di dalam kelas harus disadari betul oleh guru agar dapat menentukan strategi pembelajaran yang tepat dan menyenangkan walaupun suatu strategi hampir tidak dapat sesuai untuk semua siswa.

Beberapa perbedaan utama individu dalam kelas bahasa Inggris dapat dikategorikan dalam beberapa hal, yaitu *aptitude* (kecerdasan), *characteristics* (karakter), *learner styles* (cara belajar), dan *language levels* (kemampuan bahasa) (Harmer, 2007: 41-44). Perbedaan tersebut menjadikan tugas guru untuk menyenangkan semua murid menjadi pekerjaan yang berat (Harmer, 2007:48). Namun demikian, setidaknya guru wajib berusaha mengenali siswanya dengan baik agar dapat menentukan strategi atau pendekatan proses belajar-mengajar bahasa Inggris lebih baik.

Fun with English

Pembelajaran bahasa Inggris harus dilakukan dengan berbagai strategi atau teknik yang dianggap sesuai dengan kebutuhan siswa agar kelas menjadi menyenangkan atau *fun with English* (Mahardika dkk., 2021). Perlu kita sadari bersama bahwa pembelajaran yang menyenangkan akan memotivasi siswa untuk terus belajar karena mereka memiliki persepsi

positif terhadap pembelajaran bahasa Inggris. Untuk itulah guru wajib memupuk rasa percaya diri siswa atau *self-efficacy* yang dapat memotivasi siswa untuk terus belajar karena mereka merasa mampu untuk mengerjakan tugas atau menyelesaikan kegiatan pembelajaran (Genç, 2016). Dalam tulisan ini akan dibahas beberapa aktivitas yang dianggap memiliki potensi menciptakan pembelajaran bahasa Inggris yang menyenangkan di kelas: *watching cartoons or videos, listening to music and audio books, playing games, practicing with native speakers, dan using technologies.*

Watching cartoons or videos adalah kegiatan yang sangat umum dilakukan dalam pembelajaran bahasa Inggris. Kegiatan ini sangat bermanfaat karena memungkinkan siswa untuk mendengar dan melihat (audio and visual) suatu obyek. McNulty dan Lazarevic (2012) melakukan penelitian terkait penggunaan video dalam kelas bahasa Inggris menemukan bukti bahwa menonton video membantu memotivasi siswa dalam pembelajaran. Fleck dkk.(2014) menambahkan bahwa siswa memiliki persepsi positif terhadap penggunaan video dalam kelas bahasa Inggris, namun siswa memiliki kecenderungan untuk melihat video jenis tertentu yang sesuai dengan kesukaan mereka. Oleh sebab itu, diperlukan kejelian guru untuk memilih video yang sesuai dengan materi belajar, level siswa maupun kesukaan siswa agar pembelajaran dapat berlangsung menyenangkan dan dapat meningkatkan kemampuan bahasa Inggris siswa.

Menurut Harmer (2007:282), video memiliki empat kelebihan, yaitu 1) siswa dapat melihat dan mendengar penggunaan bahasa Inggris secara riil, 2) *cross cultural awareness* (siswa dapat melihat kultur orang lain), 3) siswa dapat meniru sebagai *video creator*, dan 4) motivasi belajar. Video dengan mudah dapat diunduh dari beberapa *link* atau tautan, dan salah

satunya adalah www.EngVid.Com yang menyediakan video khusus pembelajaran Bahasa Inggris. Jadi dalam konteks ini video memberikan kesempatan pada siswa untuk mengamati dan mendengarkan kontens yang dijadikan bahan atau materi pembelajaran yang diharapkan dapat membuat pembelajaran menjadi lebih menyenangkan.

Kegiatan lain yang dapat membuat pembelajaran menjadi lebih menarik adalah *listening to music and audio books*. Siswa dapat menikmati alunan musik yang mereka sukai sambil belajar bahasa Inggris. Al-efeshat dan Baniabdelrahman (2020) yang meneliti penggunaan lagu dalam pembelajaran bahasa Inggris menemukan bahwa selain dapat meningkatkan kemampuan menyimak dan berbicara mahasiswa, lagu dapat menjadikan kelas terasa nyaman dan menyenangkan karena ada unsur melodi yang indah. Julia dkk. (2022) juga menemukan fakta bahwa lagu-lagu tematik sangat bermanfaat dalam pembelajaran bahasa Inggris untuk siswa tingkat sekolah dasar. Hal ini sangat beralasan karena mereka memiliki beberapa karakteristik, antara lain suka menyanyi dan kegiatan secara fisik. Melalui lagu, mereka dapat melakukan pembelajaran secara riil dan menyenangkan.

Lagu juga menampilkan penggunaan kata sesuai konteks, dan ini membuat siswa memahami bagaimana menggunakan sebuah ungkapan bahasa Inggris yang benar. Kegiatan dengan melibatkan lagu biasanya membuat siswa lebih rileks dan menganggap bahasa Inggris bukan lagi kegiatan yang monoton yang biasanya hanya terfokus pada buku. Lagu juga termasuk dalam kategori *authentic materials* yang biasanya digunakan dalam pembelajaran bahasa Inggris yang menyenangkan. Bahkan Magnussen dan Sukying (2021) menyarankan agar pemakaian lagu dalam pembelajaran bahasa seyogyanya

dilakukan juga dengan *total physical respon* (TPR) agar menjadi lebih menarik dan menyenangkan.

Kegiatan menarik lainnya dalam pembelajaran bahasa Inggris adalah melakukan *playing games* atau melakukan sejumlah permainan. Scrabble merupakan salah satu jenis permainan untuk meningkatkan kemampuan bahasa Inggris, khususnya meningkatkan kosa kata atau *vocabulary* yang merupakan salah satu pondasi bahasa. Permainan lain berupa kuis seperti *spelling bee* juga dapat menjadi pilihan yang diharapkan mampu menghidupkan suasana kompetisi sehat dan menyenangkan dalam proses belajar mengajar bahasa Inggris. Halim dkk. (2020) mengatakan bahwa *fun, enjoyment, and competition* (rasa senang, rasa gembira, dan kompetisi) memotivasi siswa untuk terus belajar bahasa Inggris dan memiliki persepsi yang positif terhadap kegiatan pembelajaran.

Permainan lain yang mungkin dapat diterapkan adalah *snake and ladder* atau permainan ular tangga. Namun permainan ini cenderung lebih cocok untuk siswa sekolah dasar. Untuk siswa remaja maupun dewasa, beberapa permainan lain patut untuk dicoba karena mereka mungkin memiliki bekal bahasa Inggris yang cukup. Misalkan berkompetisi dalam kepandaian berbahasa dengan menjawab kuis melalui aplikasi Kahoot! atau quizzis. Dalam permainan berbasis teknologi ini, siswa dapat berkompetisi secara langsung dan adil karena penilaian sudah diprogram dan hasilnya langsung dapat dilihat siswa secara *real time* pada akhir permainan. Jadi dalam hal ini, jenis permainan akan lebih banyak ditentukan oleh usia maupun level bahasa Inggris siswa.

Kegiatan yang dianggap paling menyenangkan dalam pembelajaran bahasa Inggris adalah *practicing with native speakers*. Kegiatan ini memberikan kesempatan pada siswa untuk mempraktekkan kemampuan berkomunikasi mereka

dengan penutur asli bahasa Inggris. Mereka dapat mengukur kemampuan mereka, walau tidak dapat dipungkiri bahwa pada level kemampuan bahasa Inggris tertentu beberapa siswa merasa kurang percaya diri. Namun bagi yang memiliki *self-efficacy*, mereka akan merasa sangat tertantang dan ini merupakan kegiatan yang ingin mereka lakukan secara berulang-ulang. Menurut Idiomias dkk. (2017), *self-efficacy* membuat siswa percaya diri dalam melaksanakan berbagai macam kegiatan pembelajaran bahasa Inggris. Oleh sebab itu, guru sangat berkepentingan untuk menumbuhkan *self-efficacy* siswa sebelum, selama, dan sesudah proses belajar-mengajar bahasa Inggris.

Dengan berkomunikasi langsung dengan penutur asli bahasa Inggris (*English native speakers*), siswa akan banyak belajar tidak hanya terkait dengan kemampuan berbicara tetapi juga kultur pemilik bahasa Inggris. Mereka akan belajar bagaimana menyampaikan suatu ungkapan yang benar ditinjau dari struktur bahasa maupun kultur tata cara bertuturkata. Hal ini sangat penting karena adanya hubungan yang sangat erat antara bahasa dan budaya yang laksana dua sisi mata uang yang tidak dapat dipisahkan satu dengan yang lainnya. Jangan sampai ungkapan mahasiswa yang dianggap benar dalam budaya mereka tetapi kurang tepat menurut budaya komunitas pengguna bahasa Inggris agar tidak terjadi kesalahpahaman atau *misunderstanding* dalam berkomunikasi. Jadi dalam hal ini siswa belajar *intercultural communication* atau berkomunikasi dengan orang lain dengan latar belakang budaya yang berbeda.

Kegiatan terakhir untuk menciptakan *fun with English* adalah kegiatan pembelajaran bahasa Inggris dengan menggunakan teknologi. Banyak penelitian yang membahas peran teknologi untuk meningkatkan kemampuan bahasa Inggris siswa sekaligus memotivasi siswa untuk terus belajar.

Sebuah penelitian yang dilakukan oleh Sulistyio dkk. (2019) menemukan bahwa siswa dapat meningkatkan kemampuan bahasa Inggris mereka melalui kegiatan menulis dengan menggunakan *platform class blog* dimana siswa saling berkompetisi sekaligus berkolaborasi. Mereka saling memberikan umpan balik sekaligus berusaha menampilkan kemampuan terbaik mereka dalam membuat sebuah teks. Penggunaan komputer atau laptop memudahkan mereka untuk mendeteksi kesalahan struktur kalimat maupun penulisan sebuah kata. Penggunaan aplikasi Grammarly juga membantu mereka membuat kalimat yang benar.

Penggunaan teknologi berbasis internet juga membuka luas cakrawala siswa terhadap dunia lain di luar kelas. Mereka dapat mengakses informasi dengan mudah tanpa batas. kegiatan semacam ini dapat memotivasi siswa untuk belajar secara mandiri. Oleh sebab itu, pembelajaran membaca atau *reading* misalnya perlu ditinjau ulang agar tidak selalu terpaku pada buku. Siswa membutuhkan membaca berita atau informasi yang *up to date* yang sedang menjadi viral atau banyak diperbincangkan. kegiatan yang terasa *old fashioned* seperti membaca teks dilanjutkan dengan menjawab pertanyaan yang disediakan perlu dikurangi. Biarkan siswa membaca sesuatu yang lebih hangat sehingga mereka termotivasi untuk terus membaca dan belajar sehingga bahasa Inggris mereka akan meningkat lebih baik. Hal ini sesuai dengan hasil penelitian yang dilakukan oleh Lam dan Tong (2012) bahwa saat ini belajar bahasa Inggris harus lebih banyak diarahkan pada *digital devices* daripada buku-buku cetak yang terasa agak tertinggal.

Uraian kegiatan pembelajaran di atas bukan berarti penggunaan kegiatan yang lain jadi kurang berarti. Kegiatan-kegiatan di atas juga belum tentu dapat digeneralisasikan pada tiap tempat yang menyelenggarakan kegiatan proses belajar-

mengajar bahasa Inggris. Hal ini dikarenakan setiap daerah memiliki karakteristik yang berbeda, seperti fasilitas pendukung maupun kemampuan guru, khususnya terkait kemampuan mereka memahami dan mengoperasikan teknologi. Oleh sebab itu, *Learning English is fun* harus disesuaikan dengan kondisi suatu daerah maupun level bahasa Inggris siswa. Secara prinsip, belajar bahasa Inggris harus menyenangkan dengan segala kondisi yang ada. Diperlukan guru-guru yang inovatif dan kreatif dalam mengembangkan media maupun menerapkan strategi pembelajaran yang tepat agar motto *Learning English is fun* bukan hanya slogan atau cita-cita tapi dapat terealisasi atau berubah menjadi realita.

Simpulan

Pembelajaran bahasa Inggris memiliki banyak pilihan dalam hal jenis kegiatan yang dilakukan agar pembelajaran terasa menyenangkan. Penggunaan teknologi dalam kelas merupakan hal yang tidak dapat terelakkan lagi. Tuntutan agar pembelajaran menyenangkan seharusnya menjadi tantangan bagi guru walaupun hal ini tidak dapat dianggap ringan. Namun demikian, kemajuan teknologi membuka paradigma baru pembelajaran bahasa Inggris. Internet, misalnya, memberikan keleluasaan pada siswa untuk belajar secara mandiri menyusuri dunia maya yang sebagian besar menggunakan bahasa Inggris. Dengan demikian, siswa-siswa mampu meningkatkan kemampuan bahasa Inggris mereka, khususnya kemampuan membaca dan memperkaya kosakata. Di lain pihak, guru dapat memperoleh inspirasi maupun materi pengajaran tanpa batas.

Motto *Learning English is fun* yang selalu didengungkan dan dibahas secara luas hendaknya menjadi pemicu guru untuk membuat bahan ajar, media, maupun kegiatan belajar-mengajar agar lebih menarik. Sebaliknya, siswapun harus memiliki kemauan untuk belajar secara mandiri dengan melakukan

kegiatan yang mereka sukai terkait dengan upaya peningkatan kemampuan bahasa Inggris mereka. Oleh sebab itu, motto tersebut dapat menjadi realita apabila (dengan bantuan teknologi) baik guru dan siswa menyadari betul pentingnya pembelajaran bahasa Inggris yang menyenangkan. Mungkin saat ini belum menjadi realita sepenuhnya, tapi setidaknya sudah menuju ke arah yang diimpikan. Satu hal yang perlu kita sadari adalah teknologi tidak akan menggantikan peran guru, namun guru yang tidak melek teknologi akan tergantikan oleh guru yang memaksimalkan potensi teknologi.

Referensi

- Al-efshat, H., & Baniabdelrahman, A. (2020). The EFL Teachers' and Students' Attitudes towards the Use of Songs in Learning English. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 844–858. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/862>
- Al-Jarf, R. (2022). *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics YouTube Videos as a Resource for Self-Regulated Pronunciation Practice in EFL Distance Learning Environments*. 2012, 44–52. <https://doi.org/10.32996/jeltal>
- Ashokan, V. (2019). Education for Sustainable Development-Preserving Linguistic and Cultural Diversity. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9(4), 2249–2496.
- Derer, O. K., & Brkant, H. G. (2020). No The Effect of Puzzle-Based Learning on Secondary School Students' Attitudes and Their Self-Efficacy Beliefs in English Lesson. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 21(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2020.101607><https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.02.034><https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cjag.12228><https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104773><https://doi.org/10.1016/j.jinf.2020.04.011>

- Domalewska, D. (2014). Technology-supported classroom for collaborative learning : Blogging in the foreign language classroom Dorota Domalewska Rangsit University , Thailand. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 10(4), 21-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059031.pdf>
- Fleck, B. K. B., Beckman, L. M., Sterns, J. L., & Hussey, H. D. (2014). YouTube in the Classroom: Helpful Tips and Student Perceptions. *The Journal of Effective Teaching*, 14(3), 21-37.
- Genç, G. (2016). *Exploring EFL Learners ' Perceived Self-efficacy and Beliefs on English Language Learning*. 41(2).
- Halim, M. S. A., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2020). Pupils' motivation and perceptions on ESL lessons through online quiz-games. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(3), 229-234. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.73.229.234>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Idiomias, A. De, Andrea, C., Gutiérrez, G., Constanza, N., & Narváez, D. (2017). Revisiting the Concept of Self- Efficacy as a Language Learning. *Gist Education and Learning Research Journal*, 15(15), 68-95.
- Julia, J., Gunara, S., Supriyadi, T., Agustian, E., Ali, E. Y., & Budiman, A. (2022). Improving Elementary School Teachers' Competence in Composing Thematic Songs: An Action Research. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 12(1), 131-141. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.12>
- Lam, P., & Tong, A. (2012). *Digital Devices in Classroom - Hesitations of Teachers-to-be*. 10(4), 387-395.
- Lavin, A. M., Korte, L., & Davies, T. L. (2010). The impact of classroom technology on student behavior. *Journal of*

- Technology Research*, 2(1), 1–13.
<https://www.aabri.com/manuscripts/10472.pdf>
- Magnussen, E., & Sukying, A. (2021). The Impact of Songs and TPR on Thai Preschoolers' Vocabulary Acquisition. *THAITESOL Journal*, 34(1), 71–95.
- Mahardika, I. G. N. A. wijaya, Widiati, U., Bhastomi, Y., & Suryati, N. (2021). Camera roll, action! non-specialist undergraduate english learners' perceptions of using video production in learning english. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(3). <https://doi.org/10.53761/1.18.3.8>
- McNulty, A., & Lazarevic, B. (2012). Best Practices in Using Video Technology To Promote Second Language Acquisition. *Teaching English with Technology*, 12(3), 49–61.
<http://www.tewtjournal.org>
- Muñoz, C., & Cadierno, T. (2021). How do differences in exposure affect english language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 185–212.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.2.2>
- Romero, D. M., Bernal, L. M. T., & Olivares, M. carrero. (2012). Using songs to encourage sixth graders to develop English speaking skills. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 11–28.
- Sulistyo, T., Mukminatien, N., Cahyono, B. Y., & Saukah, A. (2019). Enhancing Learners' Writing Performance through Blog-Assisted Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(9), 61–73.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v14i09.9535>
- Yunus, C. C. A., & Hua, T. K. (2021). Exploring a gamified learning tool in the ESL classroom: The case of Quizizz. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(1), 103–108.
<https://doi.org/10.20448/JOURNAL.509.2021.81.103.108>

Digital Learning Matematika dalam Pandangan Pragmatisme dan Konstruktivisme

Vivi Suwanti, S.Si., M.Pd¹, Dr. Tatik Retno Murniasih S.Si., M.Pd²

¹² Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Kondisi pandemi yang telah berlangsung sejak 2019 melanda seluruh dunia, mengharuskan guru beradaptasi dengan berpindah dari pembelajaran tradisional tatap muka kepada pembelajaran jarak jauh (Herliandry, Nurhasanah, Suban, Kuswanto, 2020). Seperti tercantum dalam SKB 4 Menteri tentang panduan penyelenggaraan pembelajaran di masa pandemi Coronavirus disease 2019 (Covid-19), pembelajaran di sekolah dilakukan dengan dua cara yaitu tatap muka terbatas dan pembelajaran jarak jauh. Pada pembelajaran tatap muka terbatas, beberapa sekolah menerapkan sistem setengah kelas masuk, setengah lain belajar di rumah tapi tetap dalam pantauan guru. Sedangkan, pembelajaran jarak jauh dilakukan dengan seluruh kelas belajarm di rumah. Kedua pilihan pembelajaran yang diberikan sangat bergantung pada bantuan teknologi digital dalam pembelajaran, yang sering kali kita sebut dengan pembelajaran berbasis digital atau *digital learning*.

Pembelajaran digital (*digital learning*) telah diperkenalkan sejak beberapa tahun terakhir. Hal ini dapat dilihat dari banyaknya penelitian-penelitian yang berfokus pada *digital learning* seperti penelitian Starc'ic', Cotic, Solomonides and Volk (2016) tentang pendekatan integratif penerapan teknologi informasi dalam pembelajaran, Guerrero-Roldán & Noguera (2018) tentang pengembangan metode e-asesmen, Bakker, Heuvel-Panhuizen & Robitzsch (2016) tentang game

online matematika. Berbagai tantangan dihadapi oleh guru dan siswa dalam beradaptasi ke dalam pembelajaran digital. Tuntutan peningkatan kemampuan guru dalam menggunakan teknologi informasi terkini, infrastruktur Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) yang belum memadai (Maudiarti, 2018), dan juga efek penurunan pada motivasi belajar siswa. Seperti yang dinyatakan oleh Tang, Pei (2019), aktivitas pembelajaran digital terutama *open online course* biasanya melibatkan pengalaman emosional negatif siswa yang dapat menurunkan tingkat partisipasi siswa seiring berjalannya waktu. Hal serupa juga terjadi pada pembelajaran matematika, dimana persepsi siswa terhadap materi cenderung negatif (“sulit”, “membosankan”, “tidak menyenangkan”).

Tantangan bagi guru matematika dalam pelaksanaan pembelajaran digital adalah bagaimana melaksanakan pembelajaran bermakna berbantuan aplikasi digital yang menarik, efektif, meningkatkan hasil belajar, dan memotivasi meski tanpa tatap muka (Schobel, Saqr, Janson, 2021). Banyak metode pembelajaran maupun media pembelajaran dikembangkan untuk tetap mencapai tujuan utama pendidikan matematika via digital. Calon guru matematika kini tidak hanya berpeluang bekerja sebagai guru di sekolah tetapi juga pengembang metode maupun media pembelajaran digital baik komersial maupun sosial. Pengembangan perangkat pembelajaran digital tentunya juga bisa memungkinkan terjadinya pergeseran paradigma pembelajaran dari *teacher centered* menjadi *student centered* (Maudiarti, 2018), dari *behaviourisme* menuju *konstruktivisme*, serta *out side guided* menjadi *self guided* (Kusmana, 2011). Sesuai dengan pergeseran paradigma yang terjadi pada pembelajaran digital, book chapter ini akan membahas mengenai pandangan pragmatisme dan

konstruktivisme yang menjiwai pengembangan metode, media, dan penilaian digital pada pembelajaran digital.

Pragmatisme dalam dunia pendidikan digital

Pragmatism merupakan perspektif filosofis yang muncul pada konteks dalam respon terhadap berbagai jenis masalah dalam filsafat akademik (Leigland, 1999). Pragmatisme selama ini telah digambarkan sebagai bentuk relativisme yang bermasalah sehingga tidak memiliki tempat dalam teori dan praktik kurikulum kontemporer. Akan tetapi pragmatism sebenarnya bergerak maju melampaui oposisi modern dari objektivisme melawan relativisme (Biesta, 2014). Salah satu kelompok ideologi yang bermuara pada pemikiran pragmatis adalah kelompok ideologi pragmatis teknologi.

Pragmatis teknologi merupakan ideologi beraliran multiplistik absolutism yang memandang pengetahuan murni sebagai suatu penerimaan yang tidak bisa dipertanyakan sedangkan pengetahuan terapan dipandang berada dalam pengetahuan, keahlian, dan pengalaman professional praktisi yang mengaplikasikan (Ernest, 1991). Pendidikan matematika dalam ideologi ini lebih condong pada matematika praktis dimana siswa dipersiapkan sebagai tenaga kerja berkualitas, professional, dan mumpuni dalam bersaing di dunia kerja. Sebenarnya, pandangan ini memiliki kesesuaian dengan kompetensi yang dipersiapkan bagi calon guru matematika milenial yaitu siap terjun mengajar dan mengembangkan metode, media, serta penilaian berbasis digital. Jadi seorang calon guru tidak hanya dibekali dengan kemampuan mengajar atau pedagogi tetapi juga penguasaan pada perancangan dan penggunaan teknologi informasi bagi digital learning. Hal ini sesuai dengan salah satu tujuan pendidikan dari kelompok

ideologi pragmatis teknologi, yaitu akuisisi pengetahuan dan keterampilan ilmiah, matematika dan teknologi yang diperlukan untuk melayani kebutuhan teknologi masa depan industri dan masyarakat (Ernest, 1991).

Dengan maraknya pembelajaran digital, merangsang munculnya kolaborasi antara badan usaha dan organisasi akademik dalam menciptakan wadah pembelajaran online berupa *open online course* baik komersial maupun non komersial seperti Ruang guru, Zenius, Quiper dan lain sebagainya. Fenomena masuknya komersialisasi dalam dunia pendidikan ini menciptakan peluang kerja baru bagi calon guru matematika. Calon guru tidak hanya berpeluang mengajar dalam sekolah formal, tetapi juga bisa merambah ke dunia industri melalui pembelajaran digital. Oleh karena itu dalam pendidikan tinggi saat ini, calon guru dipersiapkan dengan kompetensi-kompetensi lain pendukung pembelajaran digital yang dimunculkan pada mata kuliah seperti pengembangan media ICT, pembelajaran berbasis komputer, desain web, maupun entrepreneurship sehingga lulusan pendidikan matematika juga memiliki daya saing di luar sekolah. Sesuai dengan tujuan matematika dari kelompok ideologi pragmatis teknologi, mahasiswa dipersiapkan mengembangkan teknologi lebih lanjut dengan pelatihan teknologi menyeluruh, seperti kesadaran komputer dan keterampilan teknologi informasi (Ernest, 1991).

Konstruktivisme dalam dunia pendidikan digital

Konstruktivisme memandang matematika sebagai pengetahuan yang harus dikonstruksi agar tetap terjaga dari ancaman kehilangan makna dan kontradiksi (Ernest, 1991). Dalam perkembangannya teori dari filsafat konstruktivisme banyak digunakan dalam praktik dunia pendidikan, baik

konstruktivisme individu maupun sosial. Pergeseran konstruktivisme dalam dunia pendidikan digital kini bukan hanya bergeser dari konstruktivisme individu menuju konstruktivisme sosial, tetapi mulai menyentuh pemikiran konstruktivisme yang mengarah pada kehadiran digitalisasi dalam pembelajaran. Seperti yang dinyatakan oleh Smith (1998) mengenai dapatkah komputer melakukan matematika? Kedua teori konstruktivis menjawab secara berbeda dengan mempertimbangkan interaksi antara individu, materi pelajaran, budaya, dan alat budaya (misalnya komputer). Konstruktivis sosial lebih cenderung mengambil posisi bahwa komputer mengubah cara kita melakukan matematika. Sedangkan, konstruktivis individu lebih cenderung mengatakan bahwa komputer mengubah matematika yang kita lakukan. Konstruktivis individu, dengan menempatkan matematika itu sendiri dalam tindakan yang dilakukan oleh seorang individu, memberikan kerangka teoritis yang memungkinkan kekayaan dan keragaman konstruksi siswa yang dapat memperluas pemahaman kita tentang matematika di luar batas satu budaya tertentu.

Pandangan konstruktivis sangat berpengaruh dalam pengembangan perangkat digital learning. Hal ini dikarenakan digital learning lebih mengarah pada *student centered* sehingga kemandirian siswa dalam mempelajari matematika tanpa kehadiran guru sangat dibutuhkan. Sesuai dengan hasil penelitian Jansson, Hrastinski, Stenbom, Enoksson (2021) yang menyatakan bahwa pembelajaran online memiliki dampak positif pada proses inquiri siswa dalam pendidikan STEM. Selain mengembangkan proses inquiri mereka sendiri, pembelajaran online, terutama pada sesi tanya jawab, juga dapat membantu proses inquiri sejawat mereka. Dengan kata lain, pembelajaran

online yang didesain dengan baik akan tetap mampu memegang prinsip konstruktivisme baik individu maupun sosial di dalam aktivitas digital siswa.

Pertanyaan yang akan muncul saat ini mungkin tentang bagaimana kita bisa melakukan penilaian ketercapaian siswa jika dilakukan secara online? Guerrero-Roldán & Noguera (2018) menyatakan bahwa penilaian online harus disesuaikan dengan kompetensi dan aktifitas pembelajaran online yang dilakukan. Ketika metode penilaian diaplikasikan secara nyata, pada pembelajaran online, diketahui bahwa e-asesmen dapat membantu guru dan siswa lebih memahami makna dari pembelajaran berbasis kompetensi dan bagaimana pendekatan asesmen formatif dapat bermanfaat untuk membantu siswa memperoleh level kompetensi yang diinginkan. Penilaian online harus dilakukan dengan strategi dimana guru dapat benar-benar mengukur ketercapaian kompetensi siswa yang dilakukan secara jujur. Selain itu, guru juga harus memastikan bahwa siswa tidak mengalami hambatan dikarenakan perangkat teknologi yang mungkin akan menurunkan nilai dari kompetensi yang seharusnya diukur.

Aplikasi Pragmatisme dalam Metode, Media, Assesment Digital

Metode pembelajaran digital menurut pandangan pragmatisme adalah alat yang digunakan agar siswa aktif, antara lain: *independent learning*, *learning by doing*, *inquiry and discovery*, dan *problem solving* (Maslakhah, 2019). Metode pembelajaran digital cocok untuk pembelajaran kelompok. Melalui kerjasama kelompok anak yang pandai menjadi semakin pandai, dan anak yang kurang menjadi lebih pandai karena belajar dari temannya (Subur, 2021). Guru bertindak sebagai

fasilitator dan motivator bagi siswa dalam pembelajaran kelompok. Metode pembelajaran digital membutuhkan guru yang dapat bekerja sama, antusias, dan kreatif (Barber, 2020).

Keberhasilan proses pembelajaran menurut pragmatisme didukung oleh penggunaan media digital karena dapat memudahkan proses penyampaian informasi dari guru kepada siswa atau sebaliknya. Tujuan pembelajaran digital akan tercapai apabila media digunakan secara kreatif. Media digital menurut pandangan pragmatisme antara lain moodle, blog, whatsapp, edmodo, zoom, googlemeet, youtube, dan lain sebagainya (Makruf, dkk., 2022).

Assesment digital dalam pandangan pragmatisme merupakan alat yang digunakan untuk mengukur sesuatu. Alat untuk mengecek plagiasi agar siswa terhindar dari penjiplakan dapat digunakan turnitin (Mckenzie, 2018). Guru dapat mengecek persentase plagiasi hasil pekerjaan siswa secara cepat dan mudah dengan *software* turnitin. *Platform* kahoot dapat digunakan untuk mengukur pemahaman siswa melalui permainan soal pilihan ganda (Atherton, 2018). Socrative dapat digunakan untuk membuat kuis dan mengukur pemahaman siswa secara *real-time* (Vurdien, 2021). Google formulir dapat digunakan untuk membuat pilihan ganda dalam bentuk survey (Suparman, dkk., 2022).

Aplikasi Konstruktivisme dalam Metode, Media, Assesment Digital

Metode pembelajaran konstruktivisme harus direncanakan dan dilaksanakan secara sistematis agar tujuan pembelajaran tercapai. Siswa dituntut berperan serta aktif ketika mengkonstruksi pengetahuan pada saat pembelajaran berlangsung (Hogenkamp, dkk., 2021). Guru harus memfasilitasi

dengan metode pembelajaran yang membuat siswa dapat aktif selama pembelajaran. Guru dapat memberikan motivasi siswa untuk memaksimalkan kegiatan pembelajaran menggunakan berbagai sumber multimedia digital. Siswa dapat mengkomunikasikan hasil pemahaman dari berbagai sumber digital melalui diskusi di kelas (Pertwi & Utama, 2020). Guru perlu memberikan umpan balik agar pengetahuan konsep terkonstruksi secara tepat. Siswa dapat menggunakan pengetahuan konsep untuk memecahkan masalah baru selanjutnya siswa dapat merefleksikan hasil penyelesaiannya. Hal ini menunjukkan metode pembelajaran digital menurut pandangan konstruktivisme dapat diartikan siswa melakukan pencarian pengetahuan secara mandiri melalui aktivitas dan interaksi belajar (Budyastuti & Fauziati, 2021).

Metode pembelajaran konstruktivisme menerapkan masalah dalam kehidupan sehari-hari guna melatih siswa untuk dapat memahami konsep. Metode pembelajaran konstruktivisme juga berpusat pada siswa sehingga siswa dapat mengontrol pengalamannya sendiri. Beberapa tahapan metode pembelajaran konstruktivisme yang berpusat pada siswa yaitu: a) siswa belajar dengan caranya sendiri, b) siswa mempunyai benchmark untuk mengontrol cara belajarnya, c) siswa mengembangkan sendiri rencana pembelajaran pribadi, d) pengakuan terhadap perbedaan individu siswa yang unik, e) dukungan pembelajaran baik berupa sumber daya dan panduan untuk mencapai tujuan pembelajaran, dan f) guru tidak hanya berperan sebagai penyalur informasi namun juga *manage* pembelajaran (Madrado & Dio, 2020). Menurut Budyastuti & Fauziati, (2021) penerapan metode pembelajaran saintifik juga mendukung teori konstruktivisme. Ada lima langkah tahapan saintifik yaitu: mengamati, menanya, mengumpulkan

informasi, mengasosiasi, dan mengkomunikasikan (Sibuea & Sukma, 2021).

Implementasi media digital telah memberikan kesempatan pada siswa untuk berinteraksi, berbagi informasi, dan berkolaborasi secara bersama-sama (Reyna, 2021). Media dapat mendukung keberhasilan penyampaian informasi dari guru ke siswa dan sebaliknya. Meskipun pembelajaran dilakukan secara *online* namun konstruksi pengetahuan tetap ditekankan melalui penggunaan media digital yang tepat sehingga siswa dapat termotivasi dalam mengkonstruksi pengetahuan (Kusuma et al., 2020). Kreatifitas guru dalam membuat media diperlukan sehingga dapat memperlancar pembelajaran sesuai tujuan yang hendak dicapai. Guru dapat menggunakan media dalam bentuk video, foto, *voice note*, pesan teks, membagikan link, mengirimkan dokumen dalam word, atau ppt pada setiap langkah kegiatan pembelajaran (Budyastuti & Fauziati, 2021). Salah satu contoh penerapan media matematika menggunakan animasi motion path pada pembelajaran lingkaran dapat meningkatkan hasil belajar siswa (Murniasih, dkk., 2021).

Assesment digital merupakan kegiatan akhir pembelajaran untuk menilai hasil belajar siswa serta tindak lanjutnya. *Assesment digital* membuat pekerjaan guru dalam menilai siswa menjadi lebih mudah, cepat dan menghemat banyak waktu. *Assesment digital* menurut pandangan konstruktivisme merupakan isi dari alat penilaian digital (Budyastuti & Fauziati, 2021). Guru dapat mengunggah soal secara online melalui platform assesment digital. Assesment digital dapat diberikan dalam bentuk game yang unik, teka-teki silang yang menarik, interaksi tanya jawab cepat cepat siswa dan guru, pilihan ganda, uraian, kuis secara *real-time*, *multiple*

choice, jawaban singkat, mencocokkan, benar salah, dan sebagainya (Rawung, dkk., 2021).

Simpulan

Pembelajaran digital merupakan salah satu fenomena dimana guru matematika harus menyatukan antara kompetensi di bidang pedagogis dan teknologi informasi. Guru dituntut untuk siap dalam merancang dan menerapkan teknologi informasi dalam pembelajaran. Selain itu, calon guru matematika milenial juga dibekali dengan kompetensi bersaing di dunia ekonomi. Kesiapan dan kompetensi calon guru milenial dalam pembelajaran digital sejalan dengan pandangan ideologi pragmatis teknologi yang mengedepankan persiapan siswa di dunia kerja.

Metode maupun media pembelajaran digital yang dikembangkan oleh guru matematika harus mampu membuat siswa mengalami pembelajaran bermakna. Konten matematika yang abstrak harus bisa disajikan secara digital kepada siswa. Pembelajaran digital yang lebih condong pada *student centered* mengharuskan guru untuk merancang pembelajaran digital lebih konstruktif agar siswa lebih mandiri. Pandangan konstruktivisme disini sangat berpengaruh pada bentuk penyajian materi pada media pembelajaran. Jadi dapat disimpulkan bahwa pembelajaran digital mengaplikasikan baik pandangan pragmatis (terutama pragmatis teknologi) maupun konstruktivis.

Referensi

- Atherton, P. (2018). Atherton: More Than Just a Quiz-How Kahoot! Can Help Trainee Teachers Understand the Learning Process. *Cumbria*, 10(2), 29-39.
- Bakker, M., Heuvel-Panhuizen, M., Robitzsch, A. (2016) Effects

- of mathematics computer games on special education students' multiplicative reasoning ability. *British Journal of Educational Technology*. 47(4). 633-648. doi:10.1111/bjet.12249
- Barber, W. (2020). Building creative critical online learning communities through digital moments. *Electronic Journal of E-Learning*, 18(5), 387-396. <https://doi.org/10.34190/JEL.18.5.002>
- Biesta, G. 2010. 'This is My Truth, Tell Me Yours'. 1 Deconstructive pragmatism as a philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory*. 42(7). 710-727. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00422.x
- Biesta, G. 2014. Pragmatizing the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*. 25(1). 29-49. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.874954>
- Budyastuti, Y., & Fauziati, E. (2021). Penerapan Teori Konstruktivisme pada Pembelajaran Daring Interaktif. *Jurnal Papeda: Jurnal Publikasi Pendidikan Dasar*, 3(2), 112-119. <https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikandasar.v3i2.1126>
- Ernest, P. 1991. *The Philosophy of Mathematics Education*. Taylor & Francis Group.
- Guerrero-Roldán, A., Noguera, I. 2018. A Model For Aligning Assessment With Competences And Learning Activities In Online Courses. *The Internet and Higher Education*. 38. 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.005>
- Herliandry, L. D., Nurhasanah, Suban, M. E., Kuswanto, H. 2021. Pembelajaran Pada Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Teknologi Pendidikan*. 22(1). 65-70. <https://doi.org/10.21009/jtp.v22i1.15286>
- Hogenkamp, L., Van Dijk, A. M., & Eysink, T. H. S. (2021). Analyzing socially shared regulation of learning during cooperative learning and the role of equal contribution: A grounded theory

- approach. *Education Sciences*, 11(9), 1–26.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090512>
- Jansson, M., Hrastinski, S., Stenbom, S., Enoksson, F. 2021. Online Question And Answer Sessions: How Students Support Their Own And Other Students' Processes Of Inquiry In A Text-Based Learning Environment. *The Internet and Higher Education*. 51. 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100817>
- Kusmana, A. 2011. E-learning dalam Pembelajaran. *Lentera Pendidikan*. 14(1). 35-51.
<https://doi.org/10.24252/lp.2011v14n1a3>
- Kusuma, I. L., Zaenuri, Z., Dwijanto, D., & Mulyono, M. (2020). Identification of Mathematics Prospective Teachers' Conceptual Understanding in Determining Solutions of Linear Equation Systems. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1157–1170. https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_9_1_395.pdf
- Leigland, S. 1999. Pragmatism, Science, And Society: A Review Of Richard Rorty's Objectivity, Relativism, And Truth: Philosophical Papers, Volume 1. *Journal Of The Experimental Analysis Of Behavior*. 71(3). 483-500.
- Madrazo, A. L., & Dio, R. V. (2020). Contextualized learning modules in bridging students' learning gaps in calculus with analytic geometry through independent learning. *Journal on Mathematics Education*, 11(3), 457-476.
<https://doi.org/10.22342/jme.11.3.12456.457-476>
- Makruf, I., Rifa'i, A. A., & Triana, Y. (2022). Moodle-based online learning management in higher education. *International Journal of Instruction*, 15(1), 135-152.
<https://doi.org/10.29333/iji.2022.1518a>
- Maslakhah, S. (2019). Penerapan Metode Learning By Doing Sebagai Implementasi Filsafat Pragmatisme Dalam Mata Kuliah Linguistik Historis Komparatif. *Diksi*, 27(2), 159-167.
<https://doi.org/10.21831/diksi.v27i2.23098>
- Maudiarti, S. 2018. Penerapan E-Learning Di Perguruan Tinggi.

- PERSPEKTIF Ilmu Pendidikan.* 32(1). 53-68. DOI: <https://doi.org/10.21009/PIP.321.7>
- Mckenzie, C. (2018). Turnitin® Use at a Canadian University. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 1-15. https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea Retrieved from https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol9/iss2/4
- Murniasih, T. R., Suwanti, V., Hima, L. R., Palayukan, H., & Sirajuddin, S. (2021). The development of a learning media using motion paths in the circle learning material. *Journal of Physics: Conference Series*, 1882(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012076>
- Pertiwi, R., & Utama, S. (2020). Membudayakan Kelas Digital Untuk Membimbing Siswa dalam Pembelajaran di Tengah Pandemi Covid-19. *JKTP: Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 3(4), 350-365. <https://doi.org/10.17977/umo38v3i42020p350>
- Rawung, N. N. V., Sambul, A. M., Diane, S., Ekawati, E., & Paturusi, P. (2021). Moodle Based E-Learning Quiz Application. *Jurnal Teknik Informatika*, 16(4), 429-436.
- Reyna, J. (2021). Digital media assignments in undergraduate science education: An evidence-based approach. *Research in Learning Technology*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2573>
- Schobel, S., Saqr, M., Janson, A. 2021. Two decades of game concepts in digital learning environments –A bibliometric study and research agenda. *Computers & Education*. 173. 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104296>
- Sibuea, A. R., & Sukma, E. (2021). Analisis Langkah-Langkah Pendekatan Saintifik pada Pembelajaran Tematik Terpadu di Sekolah Dasar Menurut Para Ahli. *Journal of Basic Education Studies*, 4(1), 2344-2358.
- Smith, E. (1998). Social constructivism, individual constructivism and the role of computers in mathematics education. *Journal Of Mathematical Behavior*, 17(4), 411-425.

doi:10.1016/s0732-3123(99)00007-3

- Starčić, A. I., Cotić, M., Solomonides, I., Volk, M. 2016. Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology*. 47(1). 29-50. doi:10.1111/bjet.12253
- Subur, S. (2021). Online Learning on the Covid-19 Pandemic to Create Educational Access Inequality. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(4), 170-196.
- Suparman, A., Danim, S., Nirwana, N., Kristiawan, M., & Susanto, E. (2022). The Effect of Using Google Classroom and Whatsapp Applications on Learning Activities. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 237-244. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.434>
- Surat Keputusan Bersama Empat Menteri tentang panduan penyelenggaraan pembelajaran di masa pandemi coronavirus disease 2019 (covid-19)
- Vurdien, R. (2021). Using Socratic Student Response System to Learn Phrasal Verbs. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 6(1), 1-30.
- Xing, W., Tang, H., Pei, B. 2019. Beyond Positive And Negative Emotions: Looking Into The Role Of Achievement Emotions In Discussion Forums Of MOOCs. *The Internet and Higher Education*. 43. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100690>

Pembelajaran Berbasis Masalah Untuk Penguatan Literasi Numerasi Mahasiswa PGSD

I Ketut Suastika¹, Dyah Triwahyuningtyas²

^{1,2} Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Literasi dan numerasi dua istilah yang menjadi topik hangat di dunia pendidikan. Literasi merupakan kemampuan bernalar dengan menggunakan bahasa, sedangkan numerasi merupakan kemampuan bernalar dengan menggunakan matematika (Kemdikbud, 2020). Literasi numerasi merupakan sebuah pengetahuan dan kecakapan yang menggunakan berbagai macam angka dan simbol-simbol yang terkait dengan matematika dasar untuk memecahkan masalah praktis dalam berbagai macam konteks kehidupan sehari-hari (Han, Weilin; Susanto, Dicky; Dewayani, Sofie; Pandora, Putri; Hanifah, Nur; Miftahussururi; Nento, Meyda Noorthertya; Akbari, 2017). Literasi numerasi diartikan sebagai kemampuan seseorang dalam menggunakan penalaran. Penalaran berarti menganalisis dan memahami suatu pernyataan melalui aktivitas dalam memanipulasi simbol atau bahasa matematika yang ditemukan kehidupan sehari-hari, dan mengungkapkan pernyataan tersebut melalui tulisan maupun lisan (Abidin, Yunus; Mulyati, Tita; Yunansah, 2017). Keterampilan literasi numerasi dibutuhkan dalam semua aspek kehidupan baik di rumah maupun di masyarakat. Setiap peserta didik yang memiliki kemampuan literasi numerasi baik akan dengan cakap dapat mengaplikasikan pengetahuan matematika yang dimilikinya dalam kehidupan nyata.

Namun demikian, pada realitanya tidak banyak peserta didik yang dapat menerapkan pengetahuan matematikanya untuk diterapkan di bidang lain secara langsung (Mahmud & Pratiwi, 2019). Hasil survey PISA dan TIMSS memperlihatkan bahwa penguasaan literasi numerasi siswa Indonesia masih rendah. Hasil survey PISA tahun 2018 menjelaskan bahwa dari 79 negara yang tercatat, Negara Indonesia berada di urutan dan hasil survey TIMSS tahun 2015, Indonesia menempati urutan 44 dari 49 negara (Masjaya & Wardono, 2018). Demikian juga hasil survey yang dilakukan oleh tim INOVASI (mitra Kemendikbud) terkait pemahaman numerasi siswa di beberapa provinsi di Indonesia hasilnya masih juga belum menggembirakan, diantaranya untuk provinsi Jawa Timur memperoleh skor rata-rata 51,5 (dari total skor 100) (Kemendikbud, 2019). Menurut (Ashri, d, n, 2021) di negara Indonesia masih banyak siswa yang kesulitan dalam memahami soal karena memiliki kemampuan matematika yang rendah. Kartikasari,dkk (dalam (Fiangga et al., 2019) menyatakan bahwa kegiatan pembelajaran yang dilaksanakan di sekolah dasar belum membiasakan siswa untuk menyelesaikan soal berbasis literasi numerasi karena guru selalu mengacu pada rumus. Permasalahan siswa yang tidak dapat menyelesaikan latihan soal berbasis literasi ini disebabkan karena guru di Sekolah Dasar tidak menyusun soal literasi numerasi terutama sehingga siswa tidak terbiasanya menyelesaikan soal berbasis literasi numerasi dan selalu berpacu pada rumus. Berkaitan dengan itu, maka mahasiswa PGSD sebagai calon guru di sekolah dasar perlu dibekali dengan pengetahuan literasi numerasi. Penguasaan literasi numerasi yang baik oleh mahasiswa PGSD akan berimplikasi pada penanaman keterampilan numerasi nantinya ketika terjun menjadi guru.

Penyelesaian masalah di dunia nyata dapat dipecahkan dengan menggunakan pendekatan konteks pembelajaran berbasis masalah. Pembelajaran berbasis masalah artinya dalam kehidupan sehari-hari, guru dapat menciptakan suasana belajar yang mengarah pada pemecahan masalah di kehidupan sehari-hari (Shoimin, 2017). Pendekatan pembelajaran berbasis masalah merupakan proses pembelajaran yang menantang siswa untuk belajar secara kelompok dalam mencari solusi dari permasalahan dunia nyata kemudian dituntut untuk memecahkan masalah tersebut (Kristensen et al., 2020). Permasalahan yang terjadi di dunia nyata dapat ditemukan solusinya melalui pembelajaran berbasis masalah sehingga dapat menantang siswa untuk ‘belajar bagaimana belajar’ dan bekerja secara berkelompok. (Prendergast et al., 2018)-(Phonapichat et al., 2014) Permasalahan yang diberikan pada siswa, digunakan untuk memautkan siswa terhadap rasa ingin tahu. Permasalahan yang diberikan kepada siswa sebelum siswa melakukan pembelajaran pada konsep masalah yang harus dipecahkan. Pendekatan pembelajaran konstruktivisme memiliki sifat membangun dan merupakan pembelajaran berbasis masalah yang berpusat pada siswa. Hal tersebut dapat di implementasikan pada masalah apapun sehingga pembelajaran matematika lebih bermakna terhadap pembelajaran yang dilaksanakan (Novarina, Gheanurma Ekahasta; Santoso, 2019). Adapun karakteristik pembelajaran berbasis masalah (Shoimin, 2017), yaitu: pertama, *learning is student- centered*: peserta didik merupakan bagian dari titik berat proses pembelajaran. Kedua, *authentic problems from the organizing focus for learning*. Peserta didik mampu memahami masalah tersebut karena disajikan secara autentik sehingga peserta didik dapat menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari. Ketiga, *new information is acquired through self-*

directed learning. Proses pemecahan masalah yang belum diketahui dapat memotivasi peserta didik untuk mencari solusinya dari berbagai sumber seperti dari buku atau sumber lainnya.

Keempat, *learning occurs in small group*: pembelajaran berbasis masalah dilaksanakan secara berkelompok dengan pembagian tugas yang jelas agar terjadi interaksi ilmiah dan tukar pemikiran dari setiap anggotanya dalam usaha mengembangkan pengetahuan secara kolaboratif, pembelajaran berbasis masalah dilaksanakan dalam kelompok kecil. Kelima, *teachers act as fascilitators*: Pembelajaran berbasis masalah harus tetap dipantau oleh guru agar tahu perkembangan dan target yang sudah dicapai oleh peserta didik.

Berdasarkan paparan tersebut, mahasiswa PGSD perlu dibekali pembelajaran berbasis masalah saat perkuliahan dilaksanakan agar dapat memberikan penguatan literasi numerasi serta dapat diimplementasikan kelas saat pembelajaran.

Metode

Penelitian ini adalah penelitian dengan metode deskriptif kualitatif yang menitikberatkan pada proses penemuan banyaknya kejadian plat mobil yang dapat dibuat, serta banyaknya kejadian pengambilan bola secara acak. Subjek dari penelitian ini yaitu mahasiswa di program studi PGSD Universitas PGRI Kanjuruhan Malang (Unikama) kelas A 2021 yang menempuh matakuliah Matematika Dasar. Subjek berjumlah 17 orang. Penelitian ini menggunakan beberapa instrumen, yakni: a. pre-test digunakan untuk dapat mengetahui kemampuan awal dari mahasiswa; b. post-test untuk mengetahui

kemampuan akhir dari mahasiswa. Analisis data menggunakan data kualitatif tentang proses pembelajaran materi ruang sampel dan kejadian pada suatu percobaan, serta data kuantitatif untuk hasil dari pre-test dan hasil dari post-test yang sudah dilakukan.

Hasil dan Pembahasan

A. Penerapan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Pada Materi Ruang Sampel dan Kejadian

Penerapan pembelajaran berbasis masalah untuk materi ruang sampel dan kejadian dilaksanakan pada minggu ke dua bulan Juni 2022 di kelas 2021A PGSD Unikama. Sintaks model pembelajaran berbasis masalah mengikuti (Trianto, 2017). Adapun aktifitas dosen sesuai sintaks model tersebut sebagai berikut:

Tabel 1. Aktivitas dosen pada pembelajaran berbasis masalah

Tahapan	Aktivitas Dosen
Orientasi mahasiswa pada masalah	a. Menjelaskan capaian pembelajaran yang harus dicapai mahasiswa dan kegiatan-kegiatan yang seharusnya dilakukan, serta memberikan motivasi. Kegiatan tersebut disampaikan supaya mahasiswa dapat mengetahui pembelajaran yang akan dilakukan. Adapun capaian pembelajaran yang disampaikan adalah sebagai berikut: <ul style="list-style-type: none">- Mahasiswa dapat menjelaskan mengenai ruang sampel dan kejadian dari suatu percobaan.- Mahasiswa dapat menentukan banyaknya kejadian dari suatu percobaan dengan menggunakan prinsip perkalian

- Mahasiswa dapat menentukan kejadian dari sampel acak dengan cara pengambilan sekaligus atau bersamaan, satu persatu tanpa adanya pengembalian, maupun satu persatu dengan adanya pengembalian.
- b. Pada bagian ini, dosen juga memberikan permasalahan kepada mahasiswa yang sesuai dengan capaian pembelajaran yang sudah dijelaskan.
 1. Aldi adalah seorang tukang pembuat plat nomor kendaraan. Aldi dapat pesanan membuat plat nomor kendaraan dengan 1 huruf di depan diikuti 4 angka kemudian diikuti 2 huruf lagi di belakang. Syarat lain yang diberikan oleh pemesan plat kendaraan tersebut, yaitu plat kendaraan dengan angka ganjil di akhir serta angka yang digunakan tidak boleh berulang. Berapa banyaknya plat kendaraan yang bisa dibuat oleh Aldi?
 2. Misalkan pada sebuah kotak yang berisi 5 bola, terdiri dari 2 bola berwarna merah dan 3 bola berwarna putih. Dari dalam kotak tersebut diambil dengan cara acak 2 bola. Tentukan ruang sampel dan kejadian untuk bola yang terambil itu terdiri dari 1 bola berwarna merah dan 1 bola putih jika cara pengambilan sampelnya:

- a). Sekaligus
- b). Satu demi satu tanpa pengembalian
- c). Satu demi satu dengan pengembalian

c. Menjelaskan bagaimana cara atau metode pembelajaran yang akan dilaksanakan selanjutnya, melalui tiga tahapan yaitu pertama penyelidikan, kedua kerja kelompok, dan ketiga presentasi hasil.

Mengorganisasi mahasiswa untuk belajar

Dosen membantu mahasiswa untuk belajar:

- a. Mengelompokkan mahasiswa menjadi 4 kelompok berbentuk kecil yang beranggotakan 4-5 orang.
- b. Memberikan tugas berupa tugas kelompok untuk menyelesaikan suatu masalah melalui diskusi kelompok.
- c. Memberikan kesempatan kepada anggota kelompok untuk dapat membaca bahan bacaan dan melakukan kegiatan penyelidikan yang bertujuan untuk memperoleh suatu informasi yang berkaitan dengan permasalahan yang diberikan.

Membimbing penyelidikan

- a. Menyampaikan informasi yang mengarahkan mahasiswa supaya dapat memahami permasalahan serta dapat menemukan strategi penyelesaian yang tepat untuk permasalahan yang diberikan.
- b. Memberikan scaffolding dalam bentuk pertanyaan-pertanyaan yang mengarahkan mahasiswa menemukan penyelesaian dari

permasalahan yang diberikan.

- Untuk masalah pertama, seperti: berapa banyak huruf abjad?, berapa banyaknya angka yang berbeda?, bolehkah angka nol diletakkan di awal untuk empat angka yang diminta pada penulisan plat kendaraan?
- Untuk masalah kedua, seperti: pernahkah kalian diminta untuk mengambil 2 barang (misalnya spidol atau yang lain), apa yang kamu lakukan? Memberikan pertanyaan yang senada untuk contoh pengambilan satu per satu tanpa adanya pengembalian dan pengambilan satu per satu dengan adanya pengembalian.

Mengembangkan dan menyajikan hasil karya

Memberikan sebuah kesempatan kepada kelompok untuk dapat menyajikan jawaban/penyelesaian dari permasalahan yang sudah diperoleh, dan meminta kelompok lainnya untuk memberikan tanggapan.

Menganalisis dan mengevaluasi proses pemecahan masalah

1. Membimbing mahasiswa dalam melakukan analisis suatu pemecahan masalah terkait pembuatan plat kendaraan maupun pengambilan bola.
2. Membantu mahasiswa dalam melakukan kegiatan refleksi terkait penyelidikan mereka dan proses yang sudah mahasiswa gunakan.

B. Hasil Pre-Test dan Post Tes Mahasiswa

Secara statistik, pembelajaran berbasis masalah pada materi ruang sampel dan kejadian suatu percobaan adalah efektif untuk meningkatkan pemahaman mahasiswa terkait menentukan banyaknya kejadian pembuatan plat kendaraan maupun penentuan banyaknya kejadian terkait pengambilan sampel secara acak. Hal itu telah ditunjukkan dengan nilai *pre-test* dan *post-test* berturut-turut adalah 57 dan 79,5. Hal ini dapat menunjukkan bahwa dengan pembelajaran berbasis masalah mampu meningkatkan pemahaman mahasiswa sebesar 40%. Hal ini sejalan dengan (Kiswanto, H., Sunarto, W., 2016), bahwa kegiatan pembelajaran berdasarkan masalah dan menyajikan masalah dengan kondisi autentik dan bermakna dapat memotivasi peserta didik melaksanakan investigasi. Sejalan juga dengan (Neng Fia Nisa Fitria, Nurul Hidayani, Heris Hendriana, 2018) bahwa secara keseluruhan model pembelajaran berdasarkan masalah memberikan pengaruh positif terhadap kegiatan pembelajaran khususnya dalam aspek kognitif, yaitu berfikir kritis. (Irwandani et al., 2019) Ada dampak positif pembelajaran berbasis masalah terhadap kompetensi dan hasil belajar bagi peserta didik.

Kesimpulan

Pembelajaran berbasis masalah pada materi ruang sampel dan kejadian suatu percobaan efektif untuk meningkatkan pemahaman mahasiswa terkait menentukan banyaknya kejadian pembuatan plat kendaraan maupun penentuan banyaknya kejadian terkait pengambilan sampel secara acak. Permasalahan yang diberikan pada pembelajaran berbasis masalah tersebut merupakan permasalahan yang berkaitan dengan permasalahan dunia nyata. Dalam

menyelesaikan permasalahan yang diberikan, berbagai macam angka dan simbol-simbol yang berkaitan dengan matematika dasar juga sudah diterapkan oleh mahasiswa.. Hal tersebut memperlihatkan bahwa dengan penerapan pembelajaran berbasis masalah di kelas perkuliahan dapat memperkuat kemampuan literasi numerasi mahasiswa.

Referensi

- Abidin, Yunus; Mulyati, Tita; Yunansah, H. (2017). *Pembelajaran Liteasi: Strategi Meningkatkan Kemampuan Literasi Matematika, Sains, Membaca dan Menulis*. Bumi Aksara.
- Ashri, d, n, P. (2021). Literasi Numerasi Pada Pembelajaran Tematik Terpadu di Kelas Rendah Sekolah Dasar. *Jurnal Karya Pendidikan Matematika*, vol 8 no 2, 1–7.
- Fiangga, S., M. Amin, S., Khabibah, S., Ekawati, R., & Rinda Prihartiwi, N. (2019). Penulisan Soal Literasi Numerasi bagi Guru SD di Kabupaten Ponorogo. *Jurnal Anugerah*, 1(1), 9–18. <https://doi.org/10.31629/anugerah.viii.1631>
- Han, Weilin; Susanto, Dicky; Dewayani, Sofie; Pandora, Putri; Hanifah, Nur; Miftahussururi; Nento, Meyda Noorthertya; Akbari, Q. S. (2017). Materi Pendukung Literasi Numerasi. In *Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Irwandani, I., Umarella, S., Rahmawati, A., Meriyati, M., & Susilowati, N. E. (2019). Interactive Multimedia Lectora Inspire Based on Problem Based Learning: Development in the Optical Equipment. *Journal of Physics: Conference Series*, 1155(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1155/1/012011>
- Kemdikbud. (2020). Penyesuaian Kebijakan Pembelajaran di Masa Pandemi COVID-19. *Www.Kemdikbud.Go.Id*, 26. <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2020/08/kemen-dikbud-terbitkan-kurikulum-darurat-pada-satuan-pendidikan-dalam-kondisi-khusus>
- Kemendikbud. (2019). *Kurangi Beban Guru, Rencana*

Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) Cukup Satu Halaman.

- Kiswanto, H., Sunarto, W., & S. (2016). Pembelajaran Berbasis Masalah Menggunakan Metode Proyek dan Eksperimen Ditinjau dari Kreativitas dan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa. *Inkuiri* 5(3), 56–57.
- Kristensen, S. B., Sandberg, K., & Bibby, B. M. (2020). Regression methods for metacognitive sensitivity. *Journal of Mathematical Psychology*, 94, 102297. <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2019.102297>
- Mahmud, M. R., & Pratiwi, I. M. (2019). Literasi Numerasi Siswa Dalam Pemecahan Masalah Tidak Terstruktur. *KALAMATIKA Jurnal Pendidikan Matematika*, 4(1), 69–88. <https://doi.org/10.22236/kalamatika.vol4no1.2019pp69-88>
- Masjaya, & Wardono. (2018). Pentingnya Kemampuan Literasi Matematika untuk Menumbuhkan Kemampuan Koneksi Matematika dalam Meningkatkan SDM. *PRISMA, Prosiding Seminar Nasional Matematika*, 1, 568–574.
- Neng Fia Nisa Fitria, Nurul Hidayani, Heris Hendriana, R. A. (2018). Analisis Kemampuan Pemecahan Masalah Matematik Siswa SMP dengan Materi Segitiga dan Segiempat. *Edumatica*, 08(April), 49–57.
- Novarina, Gheanurma Ekahasta; Santoso, A. F. (2019). Model Pelaksanaan Gerakan Literasi Sekolah di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, 4(11), 1448–1456.
- Phonapichat, P., Wongwanich, S., & Sujiva, S. (2014). An analysis of elementary school students' difficulties in mathematical problem solving. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2012), 3169–3174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.728>
- Prendergast, M., Breen, C., Bray, A., Faulkner, F., Carroll, B., Quinn, D., & Carr, M. (2018). Investigating secondary students beliefs about mathematical problem-solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(8), 1203–1218.

<https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1440325>

Shoimin, A. (2017). *68 Model Pembelajaran Inovatif dalam Kurikulum 2013*. Ar Ruzz Media.

Trianto. (2017). *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif, Progresif dan Kontektual*. Kencana.

Strategi Penerjemahan Bahasa Slang Oleh Mahasiswa

Rizky Lutviana, M.Pd¹

¹ Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Perkembangan teknologi dan komunikasi yang semakin pesat menuntut mahasiswa memiliki kemampuan dalam bidang penerjemahan. Seperti yang diungkapkan oleh Shiyab (2010:7), hubungan antara globalisasi dan teknologi adalah hubungan sebab akibat dimana globalisasi adalah konsekuensi dari teknologi yang berkembang pesat dan mengglobal. Dampaknya, adanya kegiatan praktik penerjemahan yang umum dilakukan dalam kegiatan sehari-hari. Berkaitan dengan hal ini, mahasiswa prodi Pendidikan Bahasa Inggris perlu dibekali kemampuan penerjemahan disamping kemampuan berbahasa Inggris.

Penerjemahan awalnya dikenal sebagai salah satu metode pengajaran Bahasa Inggris yang populer tahun 1970an hingga sejak saat ini yang terkenal dengan metode *GTM (Grammar Translation Method)*, namun (Munday, 2001) mengungkapkan bahwa terjemahan berkembang sangat pesat dan lahir menjadi disiplin ilmu yang baru disebut dengan nama *Translation Studies* (Bassnett, 2014). Dalam *translation studies* penerjemahan menjadi suatu yang lebih menantang karena menjadi hal yang kompleks diantaranya terdapat berbagai metode penerjemahan yang bermuara pada teks sumber maupun teks sasaran (Newmark, 1988), ekuivalensi terjemahan (Nida & Taber, 1982) dan lain-lain.

Bahasa slang adalah hal yang menarik karena melibatkan pemahaman dan keterampilan membawa pemahan tersebut agar

makna yang berterima tersampaikan ke dalam bahasa sasaran. Penting untuk menelusuri strategi penerjemahan yang dilakukan mahasiswa dimana bahasa slang adalah hal yang dekat dengan anak muda (mahasiswa). Selain itu, bahasa slang saat ini marak digunakan di media sosial dan acara televisi.

Dalam menerjemahkan bahasa slang mahasiswa perlu memahami bahwa proses terjemahan dilakukan dengan beberapa tahapan dan penting untuk menyadarkan mahasiswa bahwa penerjemahan adalah kegiatan yang memerlukan sebuah proses. (Gouadec, 2007) memperkenalkan proses terjemahan terdiri dari tiga tahap, yaitu: pre-translation, translation, dan post-translation process. Pada tahap pre-translation process mahasiswa melakukan analisis teks sebelum diterjemahkan, pada tahap penerjemahan mahasiswa menerjemahkan sesuai dengan konteks, dan pada tahap post-translation mahasiswa melakukan editing hasil terjemahan agar sesuai dengan kualitas yang diinginkan oleh para pembaca.

Permasalahan yang dihadapi peneliti adalah kecenderungan pengajaran penerjemahan yang berputar pada teori atau praktik tanpa melibatkan proses penerjemahan teks, sehingga berdampak pada kualitas hasil terjemahan mahasiswa yang kurang dapat mentransfer makna kontekstual dalam teks. (Arono & Nadrah, 2019) mengungkapkan bahwa persoalan mahasiswa tersebut disebabkan oleh kurangnya perbendaharaan kosa kata mahasiswa, dan pemahaman tatabahasa, kesulitan memahami makna teks, dan kesulitan memahami teks sastra. Dengan menyusun pembelajaran yang menuntut mahasiswa menerjemahkan bahasa slang akan dapat melatih mereka agar mempunyai wawasan yang memperkaya kosakata dan tatabahasa.

Penelitian terdahulu mengenai strategi penerjemahan slang word terbatas pada penelitian pada komik dan film subtitle. (Anam, 2017) mengkaji strategi penerjemahan slang words pada film *Deadpool* dengan menggunakan teori analisis tipe slang word berdasarkan (Mattiello, 2008), sekaligus menganalisis terjemahan slang words tersebut dan membandingkan keakuratan hasil terjemahan dengan menggunakan teori translation equivalence oleh Nida & Taber (1982). Hasil yang diperoleh adalah tipe slang word yang dominan adalah tipe vulgar dan offensive slang dan terdapat tiga strategi dalam penerjemahan slang yaitu: softening strategies, literal translation strategies, dan stylistic compensation. Meaning ekuivalensi yang tercapai adalah pragmatic ekuivalensi, connotative ekuivalensi dan denotative ekuivalensi.

Dengan tujuan penelitian yang sama, (Santika, 2020) mengkaji tipe slang word dan strategi terjemahannya pada komik berjudul *The Punisher*. Komik ini diterjemahkan dari bahasa Inggris ke dalam bahasa Indonesia oleh Hindi R. Ibrahim. Untuk menganalisis data peneliti menggunakan teori terjemahan slang oleh Butkuvienė & Petrulionė (2010) yang diadaptasi dari teori Nida (1982) dan Harvey yang mengemukakan tiga strategi yaitu: softening, literal translation and compensation strategi. Hasil temuan penelitian ini menyatakan bahwa terdapat empat tipe ungkapan bahasa slang dalam hasil terjemahan komik *The Punisher*, identifikasi-kelompok, kreatifitas, privasi, dan sekresi, (informalitas dan intimasi, vulgaritas dan ofensif). Adapun strategi penerjemahannya antara lain, penghalusan, secara literal, dan kompensasi stilistika.

Penelitian selanjutnya (Lupitasari, 2016) mengkaji tipe slang word dan terjemahan dari komik “*The Walking Dead*”. Dengan menggunakan teori yang berbeda dengan Anam (2017)

dan Santika (2015), yaitu slang word framework oleh (Zotevska, 2013) namun menggunakan teori penerjemahan slangword yang sama, yaitu menggunakan Butkuiviene & Petrulione (2010). Berdasarkan analisis data, ditemukan bahwa kategori bahasa gaul yang paling banyak digunakan adalah proper slang 57%, kata-kata tabu 39%, penanda pragmatis 3% dan kata-kata proksi hanya berisi 2 ekspresi (1%). Terjemahan literal adalah strategi yang paling banyak digunakan dengan 53% diikuti oleh strategi kompensasi gaya dengan 33% dan strategi pelunakan dengan 1%.Peneliti menyimpulkan bahwa bahasa gaul yang tepat paling banyak digunakan dalam komik menggambarkan hubungan dekat antara karakter utama dan karakter lainnya. Strategi ini menggunakan terjemahan literal mostis karena penerjemah langsung menerjemahkan kata dan frasa slang tanpa mengubah bentuk dan makna dalam bahasa target.

Dari ketiga studi pendahuluan di atas dapat disimpulkan bahwa penelitian terdahulu banyak memfokuskan pada terjemahan slang word dari bahasa Inggris ke bahasa Indonesia, dan jarang yang meneliti terjemahan slang word dari bahasa Indonesia ke Bahasa Inggris yang dilakukan oleh mahasiswa. Untuk itu dalam rangka mengisi gap peneitian, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis strategi mahasiswa dalam menerjemahkan bahasa slang sekaligus menganalisis apakah strategi yang diterapkan mahasiswa sudah tepat.

Metode

Penelitian Ini adalah penelitian deskriptif kualitatif karena dilakukan untuk menafsirkan dan untuk menyusun suatu fenomena. (Creswell, 1998) menyatakan bahwa dalam penelitian deskriptif kualitatif peneliti tertarik untuk mengolah makna yang pemahamannya diperoleh melalui kata-kata atau

gambar. Selain itu, penelitian ini tidak menggunakan analisis statistik parametrik dari data yang dikumpulkan. Dalam penelitian ini, peneliti tidak mencari data untuk mengonfirmasi atau menolak hipotesis apa pun. Penelitian ini dilakukan untuk menggambarkan strategi yang diterapkan mahasiswa dalam menerjemahkan bahasa slang dari bahasa sumber bahasa Indonesia kedalam bahasa sasaran, yaitu Bahasa Inggris. Subyek penelitian ini adalah 30 mahasiswa yang menempuh mata kuliah *Translation 2* Program Studi Sastra Inggris Fakultas Bahasa dan Sastra Universitas Kanjuruhan Malang.

Data yang dikumpulkan adalah hasil terjemahan mahasiswa dalam menerjemahkan 15 kata/frasa Bahasa slang Indonesia yang kemudian akan dikategorikan berdasarkan strategi penerjemahan yang mencakup 14 aspek berdasarkan Newmark (1988). Setelah mengetahui strategi yang diterapkan. Kemudian akan dinilai hasil terjemahan mahasiswa. Peneliti menganalisis data hasil terjemahan mahasiswa dengan metode penilaian analitik berdasarkan skala yang diadaptasi dari (Nababan et al., 2012) Skor terdiri dari 3 skala seperti yang ditunjukkan pada Tabel 1.

Tabel 1. Instrumen Penilai Keakuratan Terjemahan
(Nababan et al., 2012)

Kategori Skor	Skor	Parameter Kualitatif
Akurat	3	Makna kata, istilah teknis, frasa, klausa, kalimat atau teks bahasa sumber dialihkan secara akurat ke dalam bahasa sasaran; sama sekali tidak terjadi distorsi makna

Kurang akurat	2	Sebagian besar makna kata, istilah teknis, frasa, klausa, kalimat atau teks bahasa sumber sudah dialihkan secara akurat ke dalam bahasa sasaran. Namun, masih terdapat distorsi makna atau terjemahan makna ganda (taksa) atau ada makna yang dihilangkan, yang mengganggu keutuhan pesan.
<hr/>		
Tidak akurat	1	Makna kata, istilah teknis, frasa, klausa, kalimat atau teks bahasa sumber dialihkan secara tidak akurat ke dalam bahasa sasaran atau dihilangkan (deleted).

Hasil dan Pembahasan

Strategi yang digunakan Mahasiswa dalam Menerjemahkan Bahasa Slang

Mahasiswa mengidentifikasi Bahasa slang Indonesia yang terdapat pada sosial media, percakapan sehari-hari pada saat kuliah online, dan pada saat bermain game online yang sering mereka gunakan. Hasil dari analisis data ditemukan bahwa 30 mahasiswa menemukan 33 macam Bahasa slang Indonesia yang kemudian mereka terjemahkan kedalam Bahasa Inggris. Mahasiswa menerapkan beragam strategi, namun jika

dirangkung mereka kebanyakan menggunakan 6 strategi, yaitu; (1) cultural equivalent, (2) paraphrase, (3) descriptive equivalent, (4) synonymy, (5) word-for-word, (6) modulation. Tabel 5.1. Menunjukkan strategi yang digunakan mahasiswa dalam menerjemahkan bahasa slang.

Tabel 5.1. Strategi yang digunakan mahasiswa dalam menerjemahkan bahasa slang

No.	Strategi	Frekuensi	Persen
1.	Cultural equivalent	13	43%
2.	Paraphrase	1	3%
3.	Descriptive equivalent	4	13%
4.	Synonymy	5	16%
5.	Word-for-word	4	13%
6.	Modulation	3	10%
	Total	30	100%

Cultural Equivalent

Newmark (1988) mendefinisikan cultural equivalent sebagai “replacing a cultural word in the SL with a TL one” ini berarti penerjemah menggunakan istilah budaya yang setara dengan budaya sumber. Dalam hal ini mahasiswa menggunakan padanan Bahasa slang pada Bahasa sasaran sehingga terjemahan akurat, mahasiswa familiar dan dapat menggunakan istilah tersebut dengan tepat, seperti yang ditunjukkan pada contoh 1, 2 dan 3.

Contoh 1

SL	TL
Kece	swag

Contoh 2

SL	TL
Teman tapi mesra	friends with benefits

Contoh 3

SL	TL
Gercep	ASAP

Pada contoh diatas kata “kece” berarti modis dan gaul, merupakan kata yang digunakan untuk mendeskripsikan penampilan seseorang yang disukai para pemuda dan pemudi, hal tersebut sangat tepat jika diterjemahkan kedalam Bahasa Inggris “swag” yang berarti *stylish* dan penuh percaya diri. Frase “Teman tapi mesra” sering digunakan untuk mendeskripsikan sebuah hubungan antar dua orang dimana terlihat sangat dekat namun hanya sebatas teman, hal tersebut sangat cocok jika diungkapkan dengan frase “friends with benefits”.

Paraphrase

Paraphrase merupakan prosedur penerjemahan dimana penerjemah menjelaskan makna dari Bahasa sumber dengan ungkapan yang berbeda yaitu dengan memberikan definisi dari makna tersebut.

Contoh 4

SL	TL
Sotoy	Mr. know-it-all

Pada contoh 4 “sotoy” merupakan akronim, kepanjangan dari “sok tau”, mahasiswa menjelaskan arti dari kata sok tau menjadi orang yang selalu merasa tau, dalam hal ini padanan istilah yang tepat dalam Bahasa Inggris adalah “Mr. know-it-all”.

Descriptive equivalent

Dalam hal ini mahasiswa mendefinisikan Bahasa slang yang mengandung singkatan dengan cara menjelaskan arti singkatan tersebut kedalam Bahasa sasaran. Pada contoh 5 kata “lebay” berarti Tindakan atau sesuatu yang berlebihan, definisi tersebut jika ditransfer ke dalam Bahasa sasara menjadi “too much in action”. Pada contoh 6 kata “ngakak” merupakan expresi yang menunjukkan tertawa terbahak-bahak, ungkapan tersebut jika diterjemahkan kedalam Bahasa sasaran menjadi LOL yang merupakan kepanjangan dari “laugh out loud” yang juga berarti tertawa terbahak-bahak.

Contoh 5

SL	TL
Lebay	too much in action

Contoh 6

SL	TL
Ngakak	LOL

Contoh 7

SL	TL
Galau	feeling blue

Pada contoh 7 kata “galau” dapat diartikan sebagai perasaan sedih dan bimbang. Dalam hal ini mahasiswa menggunakan frase

“feeling blue” yang juga berarti sedih dan bimbang dalam Bahasa sasaran.

Synonymy

Menurut Newmark (1988) prosedur synonymy digunakan jika tidak ditemukan terjemahan yang setara dari bahasa sumber ke Bahasa sasaran. Dalam hal ini mahasiswa menggunakan padanan kata jika tidak ditemukan terjemahan kata yang ekuivalen, seperti pada contoh 8.

Contoh 8

SL	TL
Geng	squad

Contoh 9

SL	TL
Gercep	move fast

Pada contoh 8 kata “geng” dapat diartikan sebagai kelompok remaja (yang terkenal karena kesamaan latar belakang sosial, sekolah, daerah, dan sebagainya) (KBBI), padanan kata yang tepat untuk menerjemahkan kata tersebut adalah “squad” yang berarti sekelompok orang.

Word-for-word

Word-for-word translation merupakan strategi penerjemahan dimana suatu teks diterjemahkan kata demi kata tanpa melihat susunan kalimatnya, seperti pada contoh 10, 11, dan 12.

Contoh 10

SL	TL
Baper	Take it to heart

Contoh 11

SL	TL
Caper	attention seeker

Contoh 12

SL	TL
Mager	lazy motion

Pada contoh 10 kata “baper” merupakan akronim, kepanjangan dari “bawa perasaan” kata ini digunakan untuk mendeskripsikan seseorang yang suka terbawa oleh situasi dan merasa sensitive dan perasa, oleh karena itu mahasiswa menerjemahkan kata ini menjadi frase “take it to heart”. Pada contoh 11 kata “caper” merupakan akronim, kepanjangan dari “cari perhatian” dan oleh mahasiswa diterjemahkan langsung menjadi “attention seeker”.

Modulation

Modulation merupakan prosedur penerjemahan dimana arti diterjemahkan ke dalam Bahasa sasaran dengan memperhatikan norma dari Bahasa sasaran, dengan cara memberikan sudut pandang yang berbeda. Pada contoh 14 frase “gigit jari” diterjemahkan dengan membawa makna implikasi dari frase tersebut, dalam Bahasa Indonesia “gigit jari” merupakan frase yang digunakan untuk menandakan bahwa seseorang sedang merasa bingung dan frustrasi. Oleh karena itu mahasiswa menerjemahkannya dengan kata “frustrated”.

Contoh 13

SL	TL
Uwu	like joy / happiness

Contoh 14

SL	TL
Gigit jari	frustrated

Contoh 15

SL	TL
Cihui	I'm glad

Selain itu pada Contoh 13 dan Contoh 15 prosedur ini juga digunakan untuk menerjemahkan Bahasa slang yang mengandung meaning onomatopoeic word, mahasiswa menerjemahkan kata tersebut dari sudut pandang yang berbeda namun cukup akurat, kata “uwu” merupakan ekspresi yang biasa digunakan dalam chatting disosial media, kata tersebut berarti Bahagia dan tersentuh, sehingga diterjemahkan menjadi “happiness”. Begitu juga pada Contoh 15 “cihui” merupakan ekspresi yang digunakan saat merasa senang dan lega, diterjemahkan dengan frase “I'm glad”.

Akurasi dari Strategi yang digunakan mahasiswa dalam menerjemahkan bahasa slang

Penilaian terhadap kualitas hasil dari terjemahan penerjemah menurut Nababan, dkk (2012) diukur melalui 3 parameter, yaitu (1) aspek keakuratan (accuracy) , (2) keberterimaan (acceptability), dan (3) aspek keterbacaan (readability), masing-masing dari aspek parameter tersebut terdapat 3 skala skor penilaian. Dalam aspek keakuratan, terdapat tiga skala, yaitu; akurat, kurang akurat, dan tidak akurat. Pada aspek keterbacaan, tiga skala tersebut yaitu: berterima, kurang berterima, dan tidak berterima. Sedangkan

pada aspek keterbacaan ketiga skala tersebut adalah; tingkat keterbacaan tinggi, tingkat keterbacaan sedang, dan tingkat keterbacaan rendah.

Pada penelitian ini, kualitas dari hasil terjemahan mahasiswa dinilai oleh 2 rater. Tabel 5.2 menunjukkan nilai rata-rata dari penilaian kualitas hasil terjemahan Bahasa slang yang diterjemahkan oleh mahasiswa. Berdasarkan tabel tersebut dapat disimpulkan bahwa 77% (23 item) terjemahan mahasiswa mendapatkan skor sempurna, yaitu 3 dari ketiga aspek, 13% (4 item) mendapatkan skor 2, dan 10% (3 item) mendapatkan skor rendah.

Terjemahan yang mendapatkan nilai sempurna adalah terjemahan yang mentransfer makna secara mendalam (deep meaning) dari sebuah kata/frasa Bahasa slang Indonesia kedalam Bahasa Inggris. Misalnya pada terjemahan kata “kece” yang diterjemahkan menjadi “swag”, “ngakak” menjadi “LOL”, “gercep” menjadi “ASAP”, “Teman tapi mesra” menjadi “friends with benefits”.

Terjemahan yang mendapatkan nilai sedang, yaitu 2 adalah terjemahan yang hamper sempurna. Menjadi tidak sempurna karena terdapat kelemahan pada satu atau dua aspek yang tidak mendapat nilai sempurna. Misalnya pada kata “jomblo” yang diterjemahkan menjadi frase “single person”, dalam terjemahan tersebut aspek keakuratannya mendapatkan nilai kurang karena terdapat redundancy pada hasil terjemahan, yang lebih tepat diterjemahkan menjadi “single”. Selain itu pada terjemahan kata “santuy” terjemahan mendapatkan nilai yang kurang sempurna, karena juga aspek keakuratannya juga mendapatkan skor yang kurang. Dari segi tata Bahasa terjemahan “relax” kurang tepat karena kelas katanya tidak setara. Lebih tepat diterjemahkan menjadi “relaxed”.

Terjemahan yang mendapatkan nilai rendah yaitu terjemahan yang gagal dalam membawa makna kedalam Bahasa sumber. Kegagalan tersebut pada umumnya melanggar aspek dari keterbacaan dari hasil terjemahan. Misalnya pada terjemahan frase “anak emas” yang diterjemahkan menjadi “special”. Dalam hal ini pesan dari Bahasa sumber tidak tersampaikan karena tidak jelas apa yang dimaksud dengan “special”. Contoh lain adalah pada terjemahan kata “modus” yang diterjemahkan menjadi “pretend”. Kata “modus” memiliki arti berpura-pura, sedangkan kata “pretend” tidak tepat digunakan karena memiliki kelas kata yang berbeda. Dalam hal ini aspek keakuratan tidak terpenuhi.

Simpulan

Dari hasil analisis data dan tinjauan teori dapat disimpulkan bahwa strategi penerjemahan yang paling sering digunakan oleh mahasiswa adalah *cultural equivalent* (43%), yaitu dengan cara menggunakan padanan Bahasa slang pada Bahasa sasaran sehingga terjemahan akurat, mahasiswa familiar dan dapat menggunakan istilah tersebut dengan tepat. Namun, jika tidak ditemukan padanan Bahasa slang, mahasiswa menggunakan (a) strategi *paraphrase* (3%) atau menjelaskan makna dengan cara menjelaskan makna inti dari Bahasa slang tersebut, (b) menggunakan *descriptive equivalent* (13%) yaitu mendefinisikan Bahasa slang yang mengandung singkatan dengan cara menjelaskan arti singkatan tersebut kedalam bahasa sasaran; dan (3) menggunakan strategi *synonymy* (16%) yaitu dengan cara menggunakan padanan kata pada Bahasa sasaran. Strategi *word-for-word* (13%) digunakan mahasiswa dengan tidak tepat karena tidak menerjemahkan makna secara kontekstual. Selain itu strategi *modulation* (10%) digunakan untuk

menerjemahkan Bahasa slang yang mengandung meaning onomatopoeic word, mahasiswa menerjemahkan kata tersebut dari sudut pandang yang berbeda namun cukup akurat. Kedua, dari segi hasil kualitas terjemahan adalah 77% Bahasa slang yang diterjemahkan oleh mahasiswa mendapatkan nilai sempurna (nilai 3), 13% Bahasa slang diterjemahkan cukup baik, dan 10% Bahasa slang diterjemahkan dengan kurang baik.

Dari uraian hasil ini dapat disimpulkan bahwa untuk menerjemahkan Bahasa slang secara akurat dibutuhkan pengetahuan Bahasa slang dan budaya baik Bahasa sumber maupun Bahasa sasaran sedangkan sebagian besar mahasiswa dalam penelitian ini memiliki pengetahuan Bahasa slang yang baik sehingga tingkat *accuracy*, *acceptability*, dan *readability* terjemahan baik.

Berdasarkan hasil penelitian dan uraian kesimpulan disarankan agar mahasiswa dibekali lebih banyak pengetahuan budaya agar dalam menerjemahkan Bahasa slang lebih akurat. Hal tersebut dapat dilakukan dengan memberikan banyak Latihan menerjemahkan teks yang mengandung unsur budaya. Kedua, perlu dilakukan Latihan dalam menilai kualitas hasil terjemahan mahasiswa setelah mereka menerjemahkan teks agar mengetahui kelebihan dan kelemahan hasil terjemahan mereka sehingga diharapkan dapat meningkatkan keterampilan menerjemahkan mereka.

Referensi

- Anam, C. (2017). *Slang Translation Strategies of Indonesian Subtitle of Deadpool Movie* (Issue1113026000023).<http://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/37500>
- Arono, A., & Nadrah, N. (2019). Students' Difficulties in Translating English Text. *JOALL (Journal of Applied*

- Linguistics & Literature*), 4(1), 88–99.
<https://doi.org/10.33369/joall.v4i1.7384>
- Bassnett, S. (2014). Translation Studies. In *Routledge* (Fourth Edition). Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage Publication.
<https://patents.google.com/patent/US273882A/en>
- Gouadec, D. (2007). *Translation as A Profession*. Benjamins Translation Library.
<https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004>
- Lupitasari, R. (2016). The Strategies in Translating Slang Language in The Walking Dead Comic Volume 1 Days Gone Bye. In *Semarang: Dian Nuswantoro University* (Vol. 1).
http://eprints.dinus.ac.id/20190/9/bab1_18697.pdf
- Mattiello, E. (2008). An Introduction to English Slang. In *International Migration* (Vol. 2). Polimetrica.
- Munday, J. (2001). *Introduction to Translation: theory and applications*. Routledge.
- Nababan, M., Nuraeni, A., & Sumardiono. (2012). Pengembangan Model Penilaian Kualitas Terjemahan (Mangatur Nababan, dkk). *Kajian Linguistik Dan Sastra*, 24(1), 39–57.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Pearson Education.
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (1982). The Theory and Practice of Translation. In *Teaching and Researching Translation*. E.J. Brill. <https://doi.org/10.4324/9781315832906-22>
- Santika, D. (2020). The Translation Strategy of Slang Expression in Comic Entitled The Punisher. *Buletin Al-Turas*, 21(1), 127–144. <https://doi.org/10.15408/bat.v21i1.3830>
- Shiyab, S. M. 2010. *Globalization and Aspects of Translation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Zotevska, Emilia. (2013). *Representation of British Teenage Slang in the TV-Series Misfits*. Sweden: Goteborg Universitet.

Keterhubungan Kemampuan Menulis dalam Bahasa Pertama (L₁) dan Bahasa Kedua (L₂): Contrastive Rhetoric, Bilingualism-based Cross-linguistic Transfer, dan Adaptive Transfer

Rusfandi, MA., Ph.D.¹

¹ Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

Pendahuluan

Beberapa pakar (e.g., Kang, 2006; Kaplan, 2005) menyebutkan bahwa ada hubungan erat dan esensial antara kemampuan menulis dalam bahasa pertama (L₁) dan bahasa kedua (L₂). Hubungan erat antara kemampuan menulis dalam L₁ dan L₂ ini terefleksi utamanya dalam hal struktur tulisan di atas tingkat kalimat atau *discourse*. Bahkan, para pakar tersebut menegaskan bahwa apa yang telah dipelajari dan dipahami oleh pembelajar L₂ dalam hal struktur retorika dan keterampilan literasi yang dikembangkan dalam L₁ akan transfer ketika mereka menulis dalam L₂. Hal ini logis karena pembelajar L₂ tersebut telah terbiasa dengan tradisi akademik dalam L₁ untuk jangka waktu yang lama melalui proses pendidikan formal.

Pakar lain (e.g., Hirose, 2003; Yang & Cahill, 2008) menentang klaim ini dengan menyatakan bahwa aspek *L₂ developmental factors* dari pembelajar L₂ lah yang secara dominan mempengaruhi keberhasilan menulis dalam L₂. Pengaruh tradisi menulis dalam L₁ pastinya ada baik dari sisi proses dan produk tulisan, namun pengaruh ini tidaklah dominan. Selain itu, menjadikan perbedaan budaya atau tradisi akademik sebagai faktor utama dalam melihat permasalahan menulis yang dihadapi oleh pembelajar L₂ akan menjebak peneliti pada perilaku stereotip dengan mengasumsikan bahwa

pembelajar L2 tidak mampu berfikir kritis karena latar belakang budaya atau akademik mereka dianggap tidak mempromosikan proses berfikir kritis. Dengan kata lain, budaya atau tradisi akademik dipandang hanya sebagai hambatan dan bukan potensi/modal dalam mengembangkan kemampuan menulis dalam L2.

Perbedaan perspektif dalam melihat keterhubungan kemampuan menulis dalam L1 dan L2 ini menunjukkan bahwa, dari sisi teoritis, melihat keterhubungan keterampilan menulis dalam L1 dan L2 hanya dari perspektif perbedaan kultural atau tradisi akademik (i.e., *contrastive rhetoric*) tidaklah cukup atau bahkan menyesatkan (*misleading*), sehingga perlu dikombinasikan dengan perspektif/teori lain seperti *cross-linguistic transfer* dan *adaptive transfer*. Artikel ini dimaksudkan untuk mereview konsep tentang keterhubungan antara kemampuan menulis dalam L1 dan L2, dengan harapan akan memberikan pemahaman secara mendalam tentang bagaimana seharusnya keterhubungan kemampuan menulis antara L1 dan L2 dimaknai. Review secara teoritis ini akan menjadi dasar dalam memahami perbedaan, kesalahan, dan usaha keras pembelajar L2 ketika menulis baik dalam L1 dan L2. Untuk konteks artikel ini, bahasa pertama (L1) ini merujuk kepada bahasa Indonesia, karena secara literasi umumnya orang Indonesia belajar menulis dan membaca pertama kali dalam bahasa Indonesia, dan bahasa Indonesia diajarkan di sekolah mulai dari tingkatan sekolah dasar (SD) sampai perguruan tinggi, walaupun secara oral mereka memiliki bahasa daerah sebagai bahasa ibu (*native language*) seperti bahasa Jawa, bahasa Madura, dan bahasa lainnya. Bahasa kedua (L2) merujuk pada bahasa Inggris, karena bahasa Inggris menjadi bahasa asing pertama yang wajib

dipelajari di tingkat pendidikan formal di Indonesia baik secara oral maupun tulisan.

Perbedaan Konsep Menulis dalam Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris

Kaplan (1966, 2005) menyatakan bahwa, pada dasarnya, tindakan menulis adalah sebuah fenomena budaya (cf. Connor, 1996). Gaya penulisan tidaklah bersifat universal karena masyarakat dalam budaya tertentu mungkin memiliki orientasi yang berbeda dalam mengembangkan ide untuk tulisan. Logika yang merupakan landasan dari retorika, menurut Kaplan, tidaklah bersifat universal. Bagaimana logika dipahami bervariasi antara bahasa satu dengan bahasa lainnya. Berdasarkan perspektif ini, Kaplan menyatakan bahwa setiap budaya memiliki konsep penulisan dan tradisi retorika tersendiri yang dianut oleh orang-orang di komunitasnya masing-masing. Sehingga, ketika orang-orang ini belajar bahasa lain dan menulis dalam bahasa tersebut, mereka cenderung mentransfer konsep budaya menulis mereka ke dalam bahasa baru. Jika perbedaan itu sangatlah jauh, maka akan terjadi transfer konsep retorika menulis yang negatif dari L_1 ke L_2 . Sebaliknya, jika perbedaan itu tidak bersifat signifikan, maka akan berlaku transfer konsep retorika menulis positif. Berdasarkan analogi ini, maka menulis dalam bahasa Melayu akan cenderung lebih berterima bagi penulis dengan L_1 bahasa Indonesia karena berlaku transfer konsep retorika menulis positif disebabkan oleh kedekatan (*cognateness*) secara kultural dan tradisi akademik antara bahasa Indonesia dan bahasa Melayu.

Dalam hal struktur retorika menulis, bahasa Indonesia seringkali dideskripsikan memiliki struktur induktif (Hinkel, 1999, 2002; Kuntjara, 2004) dan retorika jenis *reader-responsible*,

yang berarti bahwa tanggung jawab untuk memberikan pesan secara jelas dan terpadu tidak berada pada penulis. Sebaliknya, penulis memberikan ruang kepada pembaca untuk mengungkap informasi dan membuat interpretasi terhadap teks. Seorang individu, terutama dalam konteks formal seperti pidato atau tulisan formal, lebih memilih untuk menyebut dirinya sendiri dengan menggunakan kata ganti 'Kami' daripada 'Saya'. Ini biasanya dilakukan agar terdengar lebih sopan dan pada dasarnya mengurangi tanggung jawab atas apa yang dia katakan. Hal ini mengindikasikan bahwa dalam konteks penulisan, bahasa Indonesia secara kultural mengadopsi pendekatan *reader-responsible*.

Sementara itu, bahasa Inggris diasumsikan memiliki struktur retorika *writer-responsible* (Hinkel, 2002), yang berarti bahwa penulis dan bukan pembacalah yang memiliki tanggung jawab utama untuk memberikan komunikasi yang efektif. Hinkel menjelaskan bahwa dalam tradisi ini, retorika dikonseptualisasikan sebagai:

...a way of thinking that establishes connections between ideas and benefits the personal goals of the speaker/writer, as well as those who are to be persuaded in the veracity or applicability of the speaker's/writer's ideas (p. 33).

Dengan kata lain, seorang penulis (dalam tradisi akademik bahasa Inggris) harus mampu meyakinkan, memberikan penjelasan dan pembenaran yang logis terkait perumusan ide/gagasan secara langsung dan tegas dari pernyataan atau klaim utama, dan menunjukkan organisasi yang logis dari ide/gagasan tersebut. Salah satu bukti bahwa tradisi tulisan bahasa Inggris mengadopsi pendekatan *writer-responsible* adalah kalimat utama (*topic sentence*) dari setiap paragraf

umumnya berada di kalimat pertama dari paragraf tersebut, dimana kalimat-kalimat berikutnya dibuat untuk mendukung kalimat utama tersebut. Sehingga, pembaca dimudahkan karena penulis telah menyampaikan ide pokok dan dengan itu pembaca bisa memprediksi informasi yang akan disampaikan pada kalimat-kalimat berikutnya dalam paragraf tersebut.

Contrastive Rhetoric

Dalam pandangan awal contrastive rhetoric (CR), latar belakang budaya atau tradisi akademik L₁ dari pembelajar L₂ secara negatif akan mempengaruhi jenis struktur retorika yang akan digunakan ketika mereka menulis dalam L₂. Artinya, struktur retorika yang umum digunakan dalam tradisi menulis di L₁ akan ditransfer secara negatif ketika pembelajar L₂ tersebut menulis dalam L₂. Dengan kata lain, L₁ dianggap sumber masalah yang harus dihindari bagi pembelajar L₂. Sehingga pembelajar L₂, dalam pandangan CR, harus diberikan pembelajaran secara eksplisit tentang struktur retorika Bahasa Inggris sebagai L₂. Beberapa hasil penelitian (e.g., Kang, 2006; Mohamed & Omer, 2000) mendukung keabsahan dari konsep *contrastive rhetoric* ini.

Namun demikian, beberapa pakar (e.g., Atkinson, 2004; Kubota, 1999; Spack, 1997; Zamel, 1997) mengkritik CR karena mengabaikan *developmental factors* seperti kecakapan L₂ dari peserta didik, kecakapan menulis dalam L₁ dan L₂, dan pengalaman menulis dalam L₁ dan L₂, yang secara signifikan mempengaruhi perilaku pembelajar L₂ ketika menulis. Studi yang mengadopsi konsep CR juga dianggap mempromosikan *cultural dichotomy* antara apa yang disebut tradisi akademik Anglo-Amerika yang mewakili *linear writing culture* dan budaya Timur yang melambangkan tradisi *circular writing*. Konsep

dikotomi berbasis budaya seperti ini berbahaya karena dapat menjebak peneliti dan praktisi di bidang *L2 writing* ke dalam perilaku stereotip dan menganggap *L1* dan *cultural background* dari pembelajar *L2* sebagai sumber masalah dan bukannya modal atau potensi awal untuk belajar menulis dalam *L2*. Lebih parah lagi bahwa, melalui stereotip seperti ini, pembelajar *L2* dianggap tidak mampu melakukan *critical thinking* karena latar belakang budaya atau tradisi menulis dalam *L1*nya dianggap tidak mendorong *higher order thinking process* (Kubota, 1999; Zamel, 1997).

Kritik selanjutnya terhadap CR adalah kecenderungannya dalam menggunakan konsep budaya yang bersifat statis. Artinya, CR menekankan pada keunikan, etnis, dan pemisahan dari kelompok budaya lain dan mengabaikan konsep budaya yang bersifat lebih dinamis sebagai konsekwensi dari pengaruh perubahan sosial, teknologi dan faktor demografi secara terus-menerus. Dalam konteks studi CR, dikotomi budaya ini diwujudkan dengan cara mengelompokkan pembelajar *L2* berdasarkan latar belakang budayanya dan melabeli tradisi tulisannya menjadi *direct vs indirect*, *reader -responsible vs writer-responsible*, *inductive vs deductive*, *fact-based versus claim-based*, dan sebagainya. Tidak bisa dipungkiri bahwa bahwa latar belakang budaya *L1* dan pendidikan dari pembelajar *L2* mempengaruhi gaya penulisannya karena mereka telah terbiasa dengan konvensi atau aturan-aturan yang disepakati dalam *L1* mereka untuk jangka waktu yang panjang selama mereka menempuh pendidikan formal. Tetapi, dengan memandang pembelajar *L2* sebagai seorang individu, maka seorang guru atau peneliti *L2* akan memahami secara lebih mendalam terkait kompleksitas dari proses menulis *L2* yang dialami oleh pembelajar *L2* (Spack, 1997). Lebih lanjut, dalam kaitannya

dengan transfer kemampuan menulis lintas bahasa, CR hanya membahas dan memprediksi fenomena transfer dari L₁ ke L₂ dari perspektif perbedaan budaya saja, seperti yang tunjukkan di banyak penelitian yang mengadopsi konsep CR (e.g., Kang, 2006; Mohamed & Omer, 2000)

Bilingualism-based Cross-linguistic Transfer

Pakar pembelajaran L₂ seperti Cook (1992, 1999), Cummins (1996, 2000), dan Grosjean (2008, 2010) mengatakan bahwa standar dari penutur asli yang notabene monolingual (*native speaker standard*) tidak boleh digunakan sebagai dasar untuk mengevaluasi kemampuan berbahasa dari pembelajar bilingual. Mereka harus dipandang dari perspektif keunikan mereka sebagai bilingual. Hal ini penting karena dengan begitu akan memberikan pemahaman secara lebih adil dan menyeluruh tentang pembelajar bilingual dalam kaitannya dengan apa yang mereka bisa dan tidak bisa capai dalam pembelajaran L₂ mereka. Ini karena bilingual mungkin saja secara konseptual memproses bahasa secara berbeda dan menggunakannya dalam konteks yang berbeda dari *native speaker*.

Untuk itu para ahli pembelajar L₂ tersebut merumuskan konsep alternatif yang basisnya adalah bilingual itu sendiri. Cook (2008), misalnya, merumuskan konsep *multicompetence* yang ia definisikan sebagai “knowledge of two languages in one mind” (p. 17). Menurut Cook, bilingual memiliki L₁, L₂ *interlanguage* (pemahaman tentang bahasa yang dihasilkan dari pembelajaran L₂ dan berbeda dari *native speaker* dari bahasa itu) dan proses mental lainnya yang terhubung pada *interlanguage* mereka. Ketiga aspek ini merupakan bagian dari mekanisme pemrosesan bahasa internal mereka yang didefinisikan oleh Cook sebagai *multicompetence*. Cook berasumsi bahwa meskipun pembelajar

L2 mempelajari dan menggunakan L2, versi L2 mereka akan berbeda dari penutur asli dari bahasa tersebut. Cook mengklaim bahwa seorang bilingual tidak memiliki dua sistem yang terpisah untuk memproses bahasanya dengan yang satu dirancang khusus untuk bahasa A dan yang lainnya untuk bahasa B. Dia tidak dapat lepas dari pengaruh salah satu dari bahasa tersebut, bahkan ketika ia menggunakan bahasa yang satunya, karena pengetahuan yang diterima melalui kedua bahasa tersebut secara konseptual berinteraksi dalam pikiran mereka. Sangatlah mungkin bagi seorang bilingual untuk mentransfer pengetahuan berbahasanya dari L1 ke L2 (*forward transfer*) dan dari L2 ke L1 (*backward transfer*). Beberapa penelitian di bidang *L2 writing* (e.g., Garcia, 2002; Kecskés & Papp, 2000; Rusfandi, 2013) telah mengkonfirmasi kemungkinan transfer lintas bahasa ini. Secara umum, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa dalam kondisi tertentu (e.g., jenis pembelajaran *L2 writing* yang diterapkan, level kemampuan L2 dari pembelajar L2, dll.), transfer keterampilan menulis dua arah atau *bidirectional* terjadi. Oleh karena itu, tidak seperti konsep CR, yang umumnya memandang L1 sebagai sumber masalah bagi pembelajar *L2 writing*, *multicompetence* melihat pembelajar L2 dan pembelajaran L2 mereka sebagai bagian dari proses kognitif yang kompleks yang dilakukan oleh pembelajar L2; dan oleh karena itu, transfer keterampilan bahasa yang bersifat *bidirectional* adalah sebuah keniscayaan.

Seperti halnya Cook (2008), Cummins (1996, 2000) juga merumuskan konsep *Common Underlying Proficiency* (CUP). Dia berpendapat bahwa L1 dan L2 dari bilingual terintegrasi dan saling mempengaruhi. Sehingga, sangatlah mungkin bagi bilingual untuk mengembangkan keterampilan berbahasa dalam dua bahasa mereka secara bersamaan, karena mengembangkan

satu bahasa dapat secara langsung atau tidak langsung meningkatkan atau mengembangkan bahasa yang lainnya. Pengetahuan kebahasaan mereka dalam L1 dan L2 berinteraksi dan tidak terpisah. Dengan kata lain, bilingual dapat melakukan transfer kemampuan bahasa secara *forward* dan *backward*. Cummins (2000) mengklasifikasikan dua jenis kemahiran berbahasa, yaitu *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) dan *Cognitive Academic Language Proficiency Skills* (CALP). BICS secara sederhana adalah keterampilan berbahasa dasar atau yang bersifat luar seperti kosa kata, tata bahasa, dan ortografi di mana pelajar bilingual harus belajar dan berkembang dalam bahasa tertentu. Dengan kata lain, jenis keterampilan berbahasa ini bersifat *language specific* dan karenanya tidak dapat ditransfer lintas bahasa, meskipun tingkat pencapaian keterampilan bahasa jenis ini dapat memediasi atau memfasilitasi transfer lintas bahasa. Sementara itu, CALP berkaitan dengan proses berpikir tingkat tinggi dan karena itu sering dikaitkan dengan kegiatan berbasis literasi seperti menulis dan membaca. Jenis keterampilan bahasa ini, menurut Cummins (2000), merupakan keterampilan yang dapat ditransfer lintas bahasa.

Cummins (2000) juga meyakini bahwa *bidirectional transfer* dari keterampilan berbahasa, khususnya kemampuan literasi baik yang bersifat *forward* dari L1 ke L2 atau *backward* dari L2 ke L1 adalah suatu keniscayaan. Hal ini dikarenakan kemampuan berbahasa atau literasi yang telah dimiliki, dipelajari, dan dikembangkan oleh bilingual dalam bahasa tertentu dapat menjadi landasan untuk mengembangkan kemampuan berbahasa atau literasi dalam bahasa lainnya. Dalam kasus pembelajaran bahasa Inggris (L2) di Indonesia misalnya, pembelajaran L2 yang efektif dan intensif dapat memfasilitasi peningkatan keterampilan dan pengetahuan

pembelajar L2 tidak hanya dalam bahasa Inggris (L2) mereka tetapi juga dalam bahasa Indonesia (L1) mereka, dan sebaliknya. Namun, ada tiga syarat, menurut Cummins agar proses transfer menjadi efektif, yaitu: (a) pembelajaran bahasa yang efektif yang akan meningkatkan kemampuan L2, (b) pengetahuan konseptual dalam L2, dan eksposur terhadap bahasa tersebut secara baik, dan (c) tingkat motivasi yang baik dalam belajar baik dalam L1 dan L2. Oleh karena itu, tidak seperti halnya CR yang memandang transfer sebagai proses budaya yang negatif karena mengganggu L1 sebagai sumber masalah atau hambatan, konsep CUP yang ditawarkan oleh Cummins memandang fenomena transfer lintas bahasa sebagai proses kognitif yang positif.

Walaupun konsep *bilingualism-based cross-linguistic transfer* (BCT) nampaknya menawarkan perspektif yang lebih baik dalam memandang keterhubungan kemampuan menulis dalam L1 dan L2, sejumlah penelitian (e.g., Kobayashi & Rinnert, 2007; Rusfandi, 2013, 2015) yang mengadopsi konsep ini mengartikan fenomena transfer hanya sebatas *use* dan *reuse* (menggunakan dan menggunakan kembali) terhadap aspek-aspek yang dianggap ideal dalam tradisi menulis dalam L1 atau L2, semisal struktur argumen-kontraargumen dalam esai argumentatif bahasa Inggris. Jenis struktur argumentasi ini dianggap ideal dalam tradisi tulisan esai argumentatif bahasa Inggris karena dianggap merepresentasikan proses berfikir tingkat tinggi (e.g., Berrill, 1992; Crammond, 1998; Qin & Karabacak, 2010). Padahal seperti yang dikatakan oleh (Wardle, 2007), fenomena transfer pengetahuan/kemampuan menulis seharusnya lebih dipersepsikan sebagai proses transformasi pengetahuan dan keahlian atau *skills* lintas konteks yang seharusnya tidak mengabaikan agensi dari penulis (*the agency of writers*). Konteks disini bisa berarti aktifitas menulis dalam L1

dan L2 dan genre). Diskusi tentang fenomena transfer pengetahuan/kemampuan menulis yang hanya dibatasi oleh *use and reuse* cenderung mengabaikan fakta bahwa keahlian atau pengetahuan tentang menulis seringkali perlu diadaptasikan atau ditransformasikan untuk memenuhi kebutuhan konteks tertentu (DePalma & Ringer, 2011; Gentil, 2011; Jwa, 2019). Oleh karena itu, konsep atau definisi transfer kemampuan menulis yang lebih luas dan fleksibel perlu dikaji dan diformulasikan lebih lanjut.

Adaptive Transfer

Adaptive transfer (AT) adalah proses menerapkan (*reuse*) atau membentuk kembali (*reshape*) pengetahuan menulis yang telah dimiliki atau dipelajari sebelumnya pada situasi menulis yang baru atau belum dikenali (DePalma & Ringer, 2011). AT mengkritik konsep transfer dari penelitian tentang menulis dalam L2 yang lebih banyak berfokus pada pengaplikasian (*reuse*) daripada pembentukan kembali (*reshape*) pengetahuan menulis yang diperoleh atau dipelajari sebelumnya dalam situasi menulis yang belum dikenal atau baru. Kemampuan menulis, seperti juga dikonsepsikan oleh BCT, adalah bersifat *transferable* lintas bahasa, namun dalam prakteknya transfer tersebut tidaklah bersifat otomatis (James, 2009), karena situasi menulis seringkali berbeda satu sama lainnya (Gentil, 2011; Jwa, 2019; Roderick, 2019). Contoh, pembelajar L2 seringkali berada pada situasi dilematis ketika mereka menulis esai argumentatif dalam L2 atau L1. Sebagai pembelajar L2, mereka telah memiliki atau mempelajari pengetahuan menulis tentang esai argumentatif dalam L1 dan telah atau sedang juga mempelajari konsep menulis tersebut dalam L2. Walaupun nampaknya terdapat kesamaan jenis genre, yaitu esai argumentatif, namun tingkat

keberterimaan audiens (*audience expectation*) dari aspek struktur argumentasi dari esai argumentatif dalam L₁ dan L₂ bisa saja berbeda. Sehingga pembelajar L₂ seringkali melakukan apa yang disebut *reshaping process* terhadap pengetahuan menulisnya dalam rangka memenuhi *audience expectation* tersebut. Proses *making sense* terhadap pengetahuan menulis yang telah dimiliki dan pelajari sebelumnya tersebut seringkali terabaikan ketika mengevaluasi tulisan yang dihasilkan oleh pembelajar L₂ sebagai manifestasi dari transfer pengetahuan atau kemampuan menulis baik dari L₁ maupun L₂.

Ada beberapa alasan mengapa konsep transfer pengetahuan/kemampuan menulis yang hanya sebatas *use and reuse* adalah konsiderasi pedagogis yang kurang bijak. Pertama, konsep tersebut mengabaikan agensi dari penulis (*the agency of writer*), yaitu mengabaikan fakta bahwa penulis melakukan proses yang kompleks dalam rangka mendialogkan pengetahuan/kemampuan menulisnya baik dalam L₁ dan L₂, dan mengaggap bahwa menulis adalah proses statis yang tidak pernah dipengaruhi oleh situasi atau kontek yang berbeda. Kedua, konsep *use and reuse* memandang bahwa sebuah teks hanyalah *schematic code* yang ditentukan oleh latar belakang penulis. Dengan kata lain, sebuah teks hanya dianggap sebuah representasi linguistik dari pola organisasi/susunan pada tingkatan wacana yang diinternalisasi oleh penulis. Sehingga dengannya, aktivitas membaca hanyalah proses mencocokkan kode (*code matching*) dan proses komunikasi dianggap sukses ketika penulis dan pembaca mempunyai ekspektasi yang sama dan terdapat kecocokan kode (DePalma & Ringer, 2011; Matsuda, 1997).

Dalam konteks komunikasi seperti ini, pembaca hanya dipersepsikan sebagai *decoder* yang bertugas untuk

mengidentifikasi hadirnya wacana akademik (*academic discourse*) dan wacana alternatif (*alternative discourse*) dalam produk tulisan dari pembelajar L2. Pandangan terhadap teks dan pembaca seperti ini bersifat problematik karena menggagap bahwa sebagai penulis, pembelajaran L2 harus memenuhi ekspektasi dari pembaca. Pembaca, sebaliknya, tidak diharapkan untuk memahami konteks atau situasi dari penulis (DePalma & Ringer, 2011).

Walaupun secara umum mengadopsi konsep BCT dan dapat mengidentifikasi terjadinya transfer terbalik (*backward transfer* dari L2 ke L1), penelitian yang dilakukan oleh Rusfandi (2013) juga menemukan beberapa kasus dimana partisipan (mahasiswa S1 Pendidikan Bahasa Inggris tahun ketiga, N=45) menggunakan struktur retorika yang sedikit berbeda ketika menulis esai argumentatif dalam L2 (bahasa Inggris) dan L1 (bahasa Indonesia). Sekitar 27% dari participants, tidak mengintegrasikan fitur *refutation*, yaitu fitur retorika yang dianggap penting karena merepresentasikan *higher order thinking process* dalam tradisi menulis ilmiah bahasa Inggris ketika menulis esai argumentatif dalam L2. Namun demikian, ketika mereka menulis esai argumentatif dalam L1, mereka mengintegrasikan fitur retorika ini. Penelurusan lebih lanjut terhadap kasus tersebut ternyata didapat bahwa sebagian besar dari partisipan tersebut terhalangi dalam menggunakan fitur tersebut dalam esai L2 dikarenakan oleh rendahnya *L2 proficiency* mereka. Nampaknya, kesulitan mereka dalam mengekspresikan ide dalam L2 mendorong mereka untuk menyederhanakan struktur retorika dalam esai L2 dengan tidak mengelaborasi kontra-argumen dan bantahan (*rebuttal*) terhadap kontra-argumen tersebut beserta justifikasinya, yaitu aspek-aspek penting dari fitur *refutation*.

Kasus lain juga ditemukan bahwa beberapa partisipan dengan kategori *high-scored group* (partisipan tahun ketiga dengan kemampuan *L2 proficiency* minimal *intermediate* dan skor esai antara 70 sampai 80) juga tidak mengintegrasikan fitur *refutation* ketika menulis esai dalam *L1* namun menggunakannya ketika menulis esai dalam *L2*. Absennya fitur *refutation* dalam esai *L1* mereka mengindikasikan bahwa mereka mungkin menganggap bahwa keberadaan fitur retorika ini bukanlah hal yang menjadikan esai *L1* mereka lebih berterima dalam pandangan pembaca dalam tradisi menulis di Indonesia. Pandangan ini juga disampaikan oleh Arsyad (1999), berdasarkan hasil penelitiannya, bahwa rendahnya tingkat elaborasi struktur *argument-counterargument* dalam esai argumentatif bahasa Indonesia dikarenakan, secara budaya, orang Indonesia biasanya menghindari untuk menentang pandangan orang lain, mengingat mengkritik orang lain, terutama yang status sosialnya lebih tinggi, dianggap tidak sopan. Sehingga, esai *L1* mereka lebih diarahkan pada bagaimana menyampaikan pernyataan utama (ide pokok) dan justifikasi terhadap pernyataan utama tersebut, dan hal ini yang mungkin lebih berterima bagi pembaca Indonesia. Selain itu, Sebagian besar fitur *refutation* yang digunakan partisipan baik dalam esai *L1* dan *L2* berada di bagian pendahuluan, bukan di bagian pembahasan dan umumnya berfungsi sebagai cara untuk menyampaikan pernyataan utama dari esai. Dengan kata lain, bagian *refutation* tersebut terintegrasi dalam pernyataan utama. Jenis *refutation* ini pada dasarnya lemah dan tidak elaboratif (cf. Berrill, 1992; Kobayashi & Rinnert, 2007), yang menandakan pemahaman partisipan yang masih kurang tentang konsep *refutation* dalam penulisan esai argumentatif dalam *L2*.

Dari penjelasan di atas, dapat dipahami bahwa transfer pengetahuan atau kemampuan menulis lintas bahasa tidaklah terjadi secara otomatis tetapi melalui proses kognisi yang panjang. Dalam prosesnya pun, transfer terjadi tidak hanya dalam perspektif *use and reuse* tetapi juga melibatkan proses *reshape* dan *transform* terhadap pengetahuan atau kemampuan menulis yang telah dimiliki atau dipelajari tersebut sebagai konsekuensi dari berbagai faktor baik dari sisi kemampuan dasar berbahasa maupun kemampuan yang bersifat *higher order thinking process*. Sehingga pengembangan terhadap konsep dasar atau teori yang mawadahi secara lebih baik terhadap fenomena transfer pengetahuan atau kemampuan menulis lintas bahasa dan kompleksitas proses kognitif yang terlibat dalam kegiatan menulis dalam L₁ dan L₂ seperti halnya AT perlu terus dikembangkan. Sayangnya, belum banyak penelitian tentang transfer pengetahuan atau kemampuan menulis yang diilhami oleh AT khususnya dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL) di Indonesia.

Simpulan

Keterhubungan pengetahuan atau kemampuan menulis dalam L₁ dan L₂ telah lama menjadi fokus diskusi dan penelitian dalam bidang pembelajaran bahasa. Setidak-tidaknya terdapat tiga konsep dasar atau teori yang mendasari penelitian-penelitian tersebut, yaitu (1) *contrastive rhetoric* yang CR melihat keterhubungan L₁ dan L₂ dari perspektif cultural dichotomy antara apa yang disebutnya anglo dan non-anglo *American academic cultures*; (2) *bilingualism-based cross-linguistic transfer* yang pada proses lebih menekankan pada *use and reuse* terhadap pengetahuan atau kemampuan menulis yang telah dimiliki atau dipelajari sebelumnya; dan (3) *adaptive*

transfer yang menitikberatkan pada proses transformasi pengetahuan dan keahlian menulis lintas konteks tanpa mengabaikan agensi dari penulis. Walaupun secara konsep, AT menawarkan perspektif yang lebih inklusif dalam memandang keterhubungan antara pengetahuan atau kemampuan menulis lintas bahasa, penelusuran terhadap literatur dan penelitian yang mengadopsi atau mengadaptasi AT khususnya dalam konteks EFL di Indonesia masih terbatas. Sehingga, penelitian-penelitian lanjutan perlu dilakukan dan dikembangkan yang dengannya pemahaman yang lebih baik dan menyeluruh terhadap fenomena transfer pengetahuan atau kemampuan menulis akan didapatkan.

Referensi

- Arsyad, S. (1999). The Indonesian and English argument structure : A cross-cultural rhetoric of argumentative texts. *Australian Review of Applied Linguistics*, 22(2), 85-102.
- Atkinson, D. (2004). Contrastive rhetorics/contrasting cultures: Why contrastive rhetoric needs a better conceptualization of culture. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.002>
- Berrill, D. P. (1992). Issues of audience: Egocentrism revisited. In R. Andrews (Ed.), *Rebirth of rhetoric: Essays in language, culture, and education* (pp. 81-101). Routledge.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge University Press.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209. <https://doi.org/10.2307/3587717>

- Cook, V. (2008). Multi-Comptence: Black hole or wormhole for second language acquisition research? In Z. Han, E. S. Park, A. Revesz, C. Combs, & J. H. Kim (Eds.), *Understanding second language process* (pp. 16-26). Multilingual Matters.
- Crammond, J. G. (1998). The uses and complexity of argument structures in expert and student persuasive writing. *Written Communication*, 15(2), 230-268. <https://doi.org/10.1177/0741088398015002004>
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- DePalma, M.-J., & Ringer, J. M. (2011). Toward a theory of adaptive transfer: Expanding disciplinary discussions of “transfer” in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.003>
- Garcia, O. (2002). Writing backwards across languages: The inexpert English/Spanish biliteracy of uncertified bilingual teachers. In M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (pp. 245-259). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 6-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Hinkel, E. (1999). Culture and second language writing. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 71-73). Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12(2), 181-209. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00015-8)
- James, M. A. (2009). "Far" transfer of learning outcomes from an ESL writing course: Can the gap be bridged? *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 69-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.01.001>
- Jwa, S. (2019). Transfer of knowledge as a mediating tool for learning: Benefits and challenges for ESL writing instruction. *Journal of English for Academic Purposes*, 39, 109-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.04.003>
- Kang, J. Y. (2006). Producing culturally appropriate narratives in English as a foreign language: A discourse analysis of Korean EFL learners' written narratives. *Narrative Inquiry*, 16(2), 379-407. <https://doi.org/10.1075/ni.16.2.o8kan>
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- Kaplan, R. B. (2005). Contrastive rhetoric. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 375-391). Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Kecskés, I., & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2007). Transferability of argumentative writing competence from L2 to L1: Effects of overseas experience. In M. Conrck & M. Howard (Eds.), *From applied linguistics to linguistics applied: Issues, practices, trends* (Vol. British Studies in Applied Linguistics, pp. 91-110). British Association for Applied Linguistics.

- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourse: Implications for applied linguistics research and English language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(1), 9-35. <https://doi.org/10.2307/3588189>
- Kuntjara, E. (2004). Cultural transfer in EFL writing: A look at contrastive rhetoric on English and Indonesian. *K@ta*, 6(1), 1-13. Retrieved from <http://puslit2.petra.ac.id/ejournal/index.php/ing/article/view/16256>
- Matsuda, P. K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(1), 45-60.
- Mohamed, A. H., & Omer, M. R. (2000). Texture and culture: Cohesion as a marker of rhetorical organization in Arabic and English narrative texts. *RELC Journal*, 31(2), 45-75. <https://doi.org/10.1177/003368820003100203>
- Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38(3), 444-456. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.012>
- Roderick, R. (2019). Self-Regulation and Rhetorical Problem Solving: How Graduate Students Adapt to an Unfamiliar Writing Project. *Written Communication*, 36(3), 410-436. <https://doi.org/10.1177/0741088319843511>
- Rusfandi. (2013). *Transfer of L2 English rhetorical structures of writing to L1 Indonesian by Indonesian EFL learners* [Dissertation, The University of Queensland Australia]. Brisbane.
- Rusfandi. (2015). Argument-counterargument structure in Indonesian EFL learners' English argumentative essays: A dialogic concept of writing. *RELC Journal*, 46(2), 181-197. <https://doi.org/10.1177/0033688215587607>
- Spack, R. (1997). The rhetorical construction of multilingual students. *TESOL Quarterly*, 31(4), 765-774. <https://doi.org/10.2307/3587759>

- Wardle, E. (2007). Understanding “transfer” from FYC: Preliminary results of a longitudinal study. *Writing Program Administration*, 31(1/2), 65-85. <http://associationdatabase.co/archives/31n1-2/31n1-2wardle.pdf>
- Yang, L., & Cahill, D. (2008). The rhetorical organization of Chinese and American students' expository essays: A contrastive rhetoric study. *International Journal of English Studies*, 8(2), 113-132. Retrieved from <http://revistas.um.es/ijes/article/view/49191/47061>
- Zamel, V. (1997). Toward a model of transculturation. *TESOL Quarterly*, 31(2), 341-352. <https://doi.org/10.2307/3588050>