

# **PERSEPSI MAHASISWA TERHADAP METODE BLENDED LEARNING**

**NURUL HAERiyAH RIDWAN**

Program Studi Manajemen Pendidikan Islam

Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Institut Parahikma Indonesia (IPI)

Gowa

E-Mail : [nurul.haeriyah@parahikma.ac.id](mailto:nurul.haeriyah@parahikma.ac.id).

## **ABSTRACT**

*In online learning systems environments, opportunities for interaction are often limited due to physical separation. Advances in modern communication technology have provided us with several tools to minimize the problems associated with such geographic distance so that distance learners today have multiple ways, both synchronous and asynchronous, to interact with their professors and classmates. The aim of this research study, is to investigate psychological and transactional problems in a distance learning environment. Specifically, this study aims to achieve this goal by examining the complex relationship between social presence, collaborative learning, and satisfaction in a blended learning learning environment. Data were collected from the Student Perception Questionnaire and face-to-face interviews. Quantitative data analysis shows that students' perceptions of Blanded Learning learning have a statistically positive relationship in terms of attendance and learning satisfaction. This means that an increase in students who are given high-level collaborative learning / Blended Learning tends to be more satisfied with their online learning than those who have not used the Blended Learning method. Likewise, students with a high perception of collaborative learning felt a high level of attendance as well. However, the relationship between attendance and overall satisfaction was positive but not statistically*

*significant. The interview data revealed that (a) Learning Design, (b) emotional support, and (c) moderate communication were critical factors related to students' perceptions of collaborative learning, attendance, and satisfaction.*

*Keywords: Blended learning; Collaborative learning; High School Education*

## **ABSTRAK**

Dalam lingkungan pembelajaran *Online System*, peluang untuk interaksi sering kali terbatas karena pemisahan jarak. Kemajuan dalam komunikasi modern teknologi telah memberi beberapa alat untuk meminimalkan masalah yang berkaitan dengan jarak geografis tersebut, sehingga peserta didik memiliki beberapa cara alternatif, baik sinkron dan asinkron, untuk berinteraksi dengan dosen dan teman sekelas mereka. Tujuan dari studi penelitian ini, adalah untuk menyelidiki masalah-masalah psikologis dan transaksional dalam lingkungan pembelajaran jarak jauh. Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk mencapai tujuan dengan memeriksa hubungan yang kompleks antara kehadiran, pembelajaran kolaboratif, dan kepuasan dalam lingkungan belajar *Blended Learning*. Data dikumpulkan dari Kuisisioner Persepsi Mahasiswa dan wawancara tatap muka. Analisis data kuantitatif menunjukkan bahwa persepsi Mahasiswa tentang pembelajaran *Blended Learning* memiliki hubungan positif secara statistik ditinjau dari kehadiran dan kepuasan Pembelajaran. Artinya adanya peningkatan Mahasiswa yang diberikan pembelajaran kolaboratif tingkat tinggi/*Blended Learning* cenderung lebih puas dengan Pembelajaran *online* mereka daripada mereka yang belum menggunakan metode Pembelajaran *Blended Learning* Tersebut. Demikian pula, Mahasiswa dengan persepsi tinggi pembelajaran kolaboratif merasa tingkat tinggi kehadiran juga. Namun Demikian, hubungan antara kehadiran dan kepuasan keseluruhan adalah positif tetapi tidak signifikan secara statistik. Data wawancara

mengungkapkan bahwa (a) Rancangan Pembelajaran, (b) dukungan emosional, dan (c) komunikasi adalah faktor kritis yang terkait dengan persepsi siswa tentang pembelajaran kolaboratif, kehadiran, dan kepuasan.

Kata kunci: *Blended learning*; Pembelajaran kolaboratif; Pendidikan Sekolah tinggi

## **INTRUCTION**

Dalam lingkungan pembelajaran *online system*, peluang untuk interaksi sering terbatas karena pemisahan fisik. Kemajuan dalam komunikasi modern teknologi telah memberi kami beberapa alat untuk meminimalkan masalah yang berkaitan dengan jarak geografis tersebut sehingga peserta didik jarak hari ini memiliki beberapa cara, baik sinkron dan asinkron, untuk berinteraksi dengan dosen dan teman sekelas mereka. Bahkan, tren terbaru dalam penelitian pendidikan jarak jauh melampaui mendefinisikan konsep jarak sebagai kedekatan fisik dan lebih menekankan pada aspek psikologis jarak (Garrison, 2000; Gunawardena & Mclsaac, 2004). Ketika mendekati konsep jarak sebagai psikologis dimensi, ada beberapa pertanyaan penting untuk diperiksa yaitu tentang bagaimana peserta didik melihat jarak psikologis; apa faktor-faktor yang mempengaruhi persepsi jarak psikologis peserta didik; bagaimana persepsi peserta didik tentang jarak mempengaruhi pembelajaran mereka; apa strategi yang efektif untuk meminimalkan jarak psikologis. Tujuan dari studi penelitian ini, oleh karena itu, adalah untuk menyelidiki masalah-masalah psikologis dan transaksional dalam lingkungan pembelajaran jarak jauh. Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk mencapai tujuan ini dengan memeriksa hubungan yang kompleks antara kehadiran sosial, pembelajaran kolaboratif, dan kepuasan dalam lingkungan belajar campuran.

## TINJAUAN PUSTAKA

### 2.1. Interaksi dalam Pembelajaran *Online System*

Sebelum membahas masalah tentang Online System, penting untuk memahami konsep dan peran interaksi dalam lingkungan pembelajaran jarak jauh. Secara umum, interaksi dapat didefinisikan sebagai proses komunikasi timbal balik antara manusia dan manusia atau antara manusia dan non-manusia (mis., Interaksi manusia-komputer). Di bidang pendidikan jarak jauh, tiga jenis interaksi Moore (Moore, 1989) mungkin yang paling banyak tipologi yang sering digunakan. Kerangka kerja ini, dengan fokus pada rancangan pembelajaran, mencakup tiga jenis interaksi: (a) interaksi pembelajar-konten, (b) interaksi pembelajar-instruktur, dan (c) interaksi pembelajar-pembelajar. Interaksi antara pelajar dan konten terjadi ketika pelajar memperoleh pengetahuan konten melalui satu atau lebih bentuk media seperti tutorial, CD-ROM, atau kursus berbasis web. Interaksi pelajar-instruktur terjadi ketika seorang instruktur memberikan pengetahuan konten, menyediakan perancah yang tepat, menjelaskan kesalahpahaman, dan meningkatkan motivasi siswa. Terakhir, interaksi pembelajar-pembelajar terjadi ketika pelajar berbeda wilayah geografis saling berinteraksi untuk mencapai tujuan tertentu.

Sementara mempromosikan kolaborasi di antara peserta didik telah dianggap sebagai strategi pengajaran yang menantang, kemajuan terbaru dalam teknologi kolaborasi pembelajaran yang didukung komputer (CSCL) telah membuat pembelajaran kolaboratif online lebih efektif dan ada di mana-mana (Koschmann, Hall, & Miyake, 2002). Selain kerangka kerja Moore, Hillman, Willis, dan Gunawardena (1994) berpendapat bahwa interaksi antara pelajar dan antarmuka harus dianggap sebagai kritis komponen dalam lingkungan belajar yang

dimediasi teknologi. Mereka menekankan bahwa pelajar harus berinteraksi dengan media teknologi untuk berinteraksi dengan konten, instruktur, atau pembelajar lain (hal. 33), dan bahwa media dapat memiliki efek negatif yang besar pada bentuk interaksi terutama ketika peserta didik tidak terbiasa dengan teknologi komunikasi yang digunakan untuk menyampaikan instruksi.

Teori jarak transaksional (Moore, 2015) menjelaskan bagaimana interaksi mempengaruhi persepsi psikologis peserta tentang jarak. Teori ini mengusulkan bahwa jarak transaksional, persepsi pembelajar tentang psikologis dan kesenjangan komunikasi yang disebabkan oleh pemisahan fisik dari instruktur dan peserta didik lainnya, adalah kontinu dan konstruksi relatif yang ditentukan oleh jumlah dialog dan struktur; ketika ada jumlah yang lebih tinggi dialog dan struktur yang kurang, pembelajar jarak cenderung melihat tingkat jarak transaksional yang lebih kecil. Teori ini selanjutnya didukung oleh penelitian empiris oleh Saba dan Shearer (1994), di mana mereka menguji suatu sistem model dinamika yang terdiri dari dialog, struktur, kontrol pembelajar, dan kontrol instruktur. Mereka menemukan itu jarak transaksional umumnya berkurang ketika dialog dan kontrol pembelajar meningkat dan sebagai kontrol guru dan penurunan struktur. Vrasidas dan McIsaac (1999), bagaimanapun, berpendapat bahwa peningkatan struktur untuk tugas-tugas kolaboratif menyebabkan dialog aktif dan interaksi di antara peserta didik, dan akibatnya penurunan jarak transaksional. Ketika mensintesis temuan-temuan dari studi-studi sebelumnya, dapat disimpulkan kolaboratif struktur pembelajaran

yang memungkinkan lebih banyak kontrol dan dialog di antara peserta didik dapat mengurangi jarak transaksional.

Pembelajaran kolaboratif adalah bentuk interaksi pembelajar dan pembelajar. Secara historis, pembelajaran kolaboratif telah dianggap sebagai metode pengajaran yang efektif dalam pengaturan pembelajaran tradisional dan jarak jauh (Bernard, Rubalcava, & St-Pierre, 2000). Dalam penelitian pendidikan jarak jauh, ada minat yang meningkat H.-J. Jadi, T. Brush / *Komputer & Pendidikan* 51 (2008) 318–336 319 menuju pendekatan pembelajaran kolaboratif, dan fenomena ini dapat dijelaskan oleh dua dorongan: computer-mediated communication (CMC) dan konstruktivisme sosial. Mengenai dimensi teknis pembelajaran kolaboratif, alat CMC telah memainkan peran penting dalam memfasilitasi proses pembelajaran kelompok di antara anggota kelompok yang mungkin tinggal di wilayah geografis yang berbeda dan memiliki gaya belajar yang berbeda. Penelitian sebelumnya telah menyarankan bahwa penting untuk memberikan pembelajar jarak jauh dengan beberapa saluran, baik sinkron dan asinkron, untuk mengakomodasi preferensi mereka untuk gaya komunikasi yang berbeda. (Curtis & Lawson, 2001). Secara khusus, ketersediaan alat komunikasi sinkron muncul bersikap kritis dalam proses pembelajaran kolaboratif (Carr-Chellman, Dyer, & Breman, 2017). Saat digunakan CMC alat dapat menjembatani kesenjangan komunikasi, penting untuk menggunakan strategi pedagogis yang sehat untuk mengatasi kesenjangan psikologis antara pelajar jarak jauh yang mengerjakan tugas-tugas kolaboratif. Menugaskan peserta didik untuk

mengerjakan proyek kelompok tidak selalu berarti bahwa mereka akan bekerja secara kolaboratif. Pelajar cenderung menggunakan pendekatan spesialisasi tugas di mana tugas dibagi di antara anggota kelompok dan jumlahnya lebih sedikit peluang untuk mengembangkan keterlibatan bersama, pertukaran pengetahuan dan keterampilan, dan keterampilan komunikasi interpersonal (Kitchen & McDougall, 1998).

Dorongan kedua, pandangan sosial-konstruktivis, telah mempengaruhi dimensi jarak pedagogis pembelajaran. Konstruktivisme sosial didasarkan pada gagasan bahwa seorang individu membangun pengetahuannya melalui proses negosiasi makna dengan orang lain. Secara khusus, pandangan konstruktivis tentang pembelajaran ini terkait dengan gagasan Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978), yang mengusulkan bahwa perkembangan kognitif pelajar sangat tergantung pada interaksi sosial dan kolaborasi dengan lebih mampu dan orang lain yang berpengetahuan. Selama dekade terakhir, konstruktivisme sosial telah mempengaruhi pedagogi pembelajaran jarak jauh bergeser dari tipe pembelajaran transmisif yang berfokus pada penyampaian pengetahuan konten ke tipe kolaboratif belajar yang bertujuan untuk memperoleh keterampilan belajar yang lebih tinggi. Ketika dirancang dan diterapkan dengan tepat di lingkungan pembelajaran jarak jauh, strategi pembelajaran kolaboratif dapat memberikan beberapa keuntungan kepada peserta didik, seperti kesempatan untuk mengalami berbagai perspektif pelajar jarak jauh lainnya dari latar belakang yang berbeda, dan untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis melalui proses menilai, menilai,

mendukung, atau menentang sudut pandang yang berbeda (Hakkarainen, Lipponen, & Jarvela, 2002; Stacey, 1999).

## 2.2. Kehadiran Mahasiswa

Dalam pembelajaran kolaboratif *online*, strategi yang mempromosikan perasaan terhubung dan dimiliki tampaknya sangat penting untuk peserta didik (Hara, Bonk, & Angeli, 2000; Harasim, 1993; Kitchen & McDougall, 1998; So & Kim, 2005). Akibatnya, kehadiran sosial ternyata menjadi faktor sosial dan komunikasi itu sangat penting untuk menjauhkan persepsi pelajar tentang jarak psikologis dengan instruktur mereka dan lainnya peserta didik (Gunawardena & Mclsaac, 2004). Short, Williams, dan Christie (1976 pertama kali memperkenalkan konsep kehadiran sosial di bidang psikologi sosial dan komunikasi, dan mendefinisikan istilah tersebut sebagai “ derajat arti-penting orang lain dalam interaksi dan arti-penting dari hubungan antarpribadi ’ (hlm. 65). Mereka berpendapat bahwa kehadiran sosial adalah konstruksi rumit yang dipengaruhi oleh dua faktor penting: keintiman dan kedekatan. Diskusi dan debat tentang kehadiran sosial dan media komunikasi selama tiga dekade terakhir dengan jelas menunjukkan pergeseran fokus dari membandingkan karakteristik media menjadi menggambarkan dinamika pengalaman dan persepsi pengguna (Shin, 2002). Selain itu, tampaknya ada kekurangan pengetahuan tentang karakteristik dan efek kehadiran sosial yang terkait dengan media komunikasi dan pengguna. Diperlukan lebih banyak penelitian tentang bidang-bidang ini. Para peneliti mengembangkan skema pengkodean yang mengklasifikasikan

kehadiran sosial menjadi tiga luas kategori: (a) respons interaktif, (b) afektif, dan (c) kohesif. Meskipun ada kebutuhan untuk penelitian lebih lanjut untuk memvalidasi kategori dan indikator pengkodean, penelitian ini menyediakan alat penelitian yang berguna untuk kualitatif peneliti untuk menganalisis dan menilai tingkat kehadiran di lingkungan pembelajaran jarak jauh.

### 2.3. Kepuasan Mahasiswa

Tingkat kepuasan Mahasiswa telah memainkan peran penting dalam mengevaluasi efektivitas pembelajaran jarak jauh. Sebuah penelitian dari beberapa artikel yang melaporkan kepuasan siswa dengan pendidikan jarak jauh menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan secara statistik antara pendidikan jarak jauh dan pendidikan tradisional. format dalam hal tingkat kepuasan siswa (Allen, Bourhis, Burrell, & Mabry, 2017). Temuan ini mungkin menunjukkan bahwa siswa menganggap pendidikan jarak jauh sama memuaskannya dengan format pembelajaran tradisional lainnya. Namun, ada kebutuhan untuk melihat lebih dekat apakah ada faktor apa saja yang menyebabkan ketidakpuasan, frustrasi, atau kecemasan siswa. Untuk tujuan penelitian ini, studi sebelumnya tentang kepuasan siswa terkait dengan pembelajaran kolaboratif dan kehadiran ditinjau. Mengenai kepuasan siswa dan pembelajaran kolaboratif, Kitchen dan McDougall (1998) menemukan bahwa sebagian besar peserta dalam studi mereka menilai pengalaman belajar kolaboratif mereka sebagai baik atau sangat baik. Demikian pula, Jung, Choi, Lim, dan Leem (2015) melaporkan bahwa siswa yang berpartisipasi dalam tugas kolaborasi online menyatakan tingkat kepuasan yang lebih tinggi dengan proses belajar mereka dibandingkan dengan mereka yang terlibat dalam interaksi berorientasi tugas dengan instruktur mereka. Selain tingkat kepuasan, peneliti telah menyelidiki faktor penting yang mempengaruhi

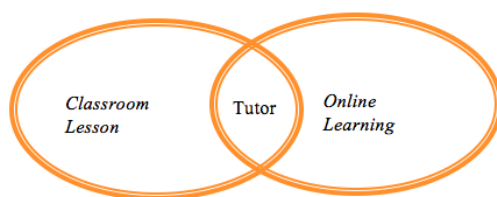
persepsi kepuasan siswa dengan pembelajaran kolaboratif. Tidak penting korelasi ditemukan antara kepuasan siswa dan karakteristik latar belakang mereka seperti usia, jenis kelamin, tingkat kelas, dan melek komputer (Kitchen & McDougall, 1998; Yaverbaum & Ocker, 1998). Secara keseluruhan, itu tampaknya siswa dalam kursus jarak jauh cenderung tidak puas dan frustrasi dengan faktor-faktor berikut: (a) ekspektasi yang tidak jelas dari instruktur, (b) garis waktu yang ketat, (c) beban kerja, (d) antarmuka perangkat lunak yang buruk, (e) lambat akses, dan (f) tidak ada komunikasi sinkron (Gaddis, Napierkowski, Guzman, & Muth, 2000; Kitchen & McDougall, 1998). Sejumlah kecil studi meneliti hubungan antara kehadiran sosial dan kepuasan.

Secara umum, penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa persepsi siswa tentang kehadiran dan kepuasan sosial cenderung terkait. Gunawardena dan Zittle (2016) menemukan bahwa kehadiran sosial adalah prediktor kuat kepuasan siswa, menjelaskan sekitar 60% dari varian. Demikian juga, Richardson dan Swan (2018) menemukan bahwa siswa dengan persepsi kehadiran sosial yang tinggi memiliki persepsi belajar yang tinggi dan kepuasan yang tinggi dengan instruktur mereka.

#### 2.4. Metode *Blended learning*

Secara etimologi istilah *Blended Learning* terdiri dari dua kata yaitu *Blended* yang berarti campuran dan *Learning* yang berarti pembelajaran. Dengan demikian sepintas lalu *blended learning* mengandung makna pola pembelajaran yang mengandung unsur pencampuran atau penggabungan antara satu pola dengan pola yang lainnya dalam pembelajaran. Mosa dalam Kumar (2006) menyampaikan bahwa yang dicampurkan dalam *blended learning* yaitu dua unsur utama, yakni pembelajarannya di kelas (*classroom lesson*) dengan *online learning*.

*Blended learning* yaitu metode pembelajaran yang memadukan pertemuan tatap muka dengan materi online secara harmonis. Perpaduan antara pembelajaran konvensional di mana pendidik dan peserta didik bertemu langsung dengan pembelajaran secara online yang dapat diakses kapan saja dan di mana saja. Adapun bentuk lain dari blended learning adalah pertemuan virtual antara pendidik dengan peserta didik. Dimana antara pendidik dan peserta didik mungkin saja berada di dua tempat yang berbeda, namun bisa saling memberi *feedback*, bertanya, atau menjawab. Semuanya dilakukan secara *real time*.



Gambar 2.3 *Blended Learning*. Sumber : Rusman, dkk (2012:242)

*Blended learning* telah disebut sebagai ‘generasi ketiga’ (Phipps & Merisotis, 1999, hlm. 26) dari sistem pendidikan jarak jauh. Generasi pertama adalah pendidikan korespondensi yang menggunakan metode pengiriman instruksional satu arah, dengan contoh ; surat, radio, dan televise kemudian Generasi kedua adalah pendidikan jarak jauh dengan teknologi tunggal, seperti pembelajaran berbasis komputer atau berbasis web. Generasi ketiga adalah *blended learning*, ditandai dengan memaksimalkan manfaat terbaik dari pembelajaran tatap muka dan berbagai teknologi untuk menyampaikan pembelajaran. Secara umum, *blended learning* berarti kombinasi metode penyampaian pembelajaran, termasuk sebagian besar sering instruksi tatap muka dengan teknologi komputer asinkron dan / atau sinkron. Pembelajaran hibrid adalah istilah lain yang telah digunakan secara sinonim dengan blended learning. Lingkungan pembelajaran online telah dikritik karena kurangnya interaksi manusia dan, karena alasan ini, telah ada peningkatan gerakan menuju pendekatan pembelajaran campuran di

mana siswa dapat memiliki H.-J. Jadi, T. Brush / *Komputer & Pendidikan* 51 (2008) 318–336 321 peluang untuk interaksi online dan offline dengan instruktur dan teman sekelasnya (Allen & Seaman, 2013).

Kasus-kasus yang berhasil dalam blended learning telah menunjukkan pentingnya pemikiran kreatif dan sistemik mengatasi keterbatasan tatap muka dan pendidikan online. Kerangka yang disarankan oleh Osguthorpe dan Graham (2013) adalah contoh yang sangat berguna dalam menunjukkan penerapan pendekatan sistemik dalam memutuskan apa yang blended learning dan apa tujuan blending. Di luar kombinasi sederhana dari instruksi tatap muka dan online, mereka mengidentifikasi tiga jenis pencampuran dalam kursus campuran: (a) pembelajaran kegiatan, (b) siswa, dan (c) instruktur. Mereka lebih lanjut menyarankan bahwa lingkungan belajar campuran bervariasi secara luas sesuai dengan tujuan berikut: kekayaan pedagogis, akses ke pengetahuan, interaksi sosial, pribadi keagenan, efektivitas biaya, dan kemudahan revisi. Tampaknya metode pembelajaran campuran efektif dalam memfasilitasi proses kolaborasi online belajar (Carr-Chellman et al., 2000; Gabriel, 2004; Graham, Scarborough, & Goodwin, 1999). Pendahuluan pertemuan tatap muka sering digunakan untuk memberi siswa kesempatan untuk mengenal anggota lain dan untuk membangun keterpaduan kelompok untuk kerja kolaboratif berikutnya. Ketika itu tidak layak atau efisien untuk dimiliki pertemuan tatap muka, instruktur dapat mendesain secara online 'mengetahui aktivitas Anda' di mana siswa memposting brief mereka perkenalan dan juga menanggapi orang lain (Curtis & Lawson, 2017). Menyediakan satu atau dua sinkron awal Sesi CMC mungkin berguna bagi siswa untuk memiliki kesempatan untuk memperkenalkan diri dan menerima langsung umpan balik. Selain itu, pemecah es dan aktivitas jenis permainan kolaboratif dapat diposting secara online untuk membantu siswa mendapatkan pengalaman awal dengan proses kolaborasi kelompok.

Dalam lingkungan metode Blended Learning, pentingnya motivasi diri dan manajemen diri Mahasiswa meningkat karena ada lebih sedikit waktu di dalam kelas dan lebih banyak penekanan padapembelajaran yang diatur sendiri. Namun beberapa peneliti menemukan bahwa siswa mengalami kesulitan menyesuaikan diri dengan blended learning (Aycock, Garnham, & Kaleta, 2002; Bonk, Olson, Wisner, & Orvis, 2002). Aycock et al. (2018), dari pengalaman merancang dan mengajar kursus hibrid, menyarankan bahwa keterampilan manajemen waktu siswa yang buruk daripada teknologi merupakan kendala yang signifikan. Masalah lain dalam *blended learning* adalah ketika beberapa komponen dalam suatu pembelajaran lingkungan tidak terintegrasi dengan baik, ini dapat meningkatkan beban kognitif asing atau tidak efektif dalam pembelajaran proses. Temuan ini menyiratkan bahwa mengubah kursus kelas menjadi format campuran tidak harus dilakukan memberikan siswa dengan pengalaman belajar yang lebih interaktif dan fleksibel. Analisis peserta didik yang lebih cermat, konteks, dan teknologi dibutuhkan.

## **METODOLOGI**

### **3.1. Sumber dan analisis data**

#### **3.1.1 Kuisisioner**

Penelitian ini menggunakan sumber berupa Kuisisioner dan wawancara. Kuisisioner ini, terdiri dari empat bagian berjumlah 56 item soal. Bagian 1 (Informasi Umum): Enam item demografis. Bagian 2 (Skala Kepuasan): 10 item kuisisioner didasarkan pada skala kepuasan oleh Gunawardena dan Zittle (2017). Empat item ditambahkan untuk mengukur kepuasan keseluruhan mahasiswa dalam kegiatan pembelajaran. Bagian 3 (Skala Pembelajaran Kolaboratif): Sepuluh item dibuat untuk mengukur perspektif maha siswa untuk kerja kelompok dan kerja individu, dan preferensi untuk interaksi online dan interaksi tatap muka, jumlah kolaborasi, dan kepuasan keseluruhan dengan pembelajaran kolaboratif, dan sebagainya. Item ini didasarkan

pada penelitian sebelumnya (mis., Driver, 2002; Kitchen & McDougall, 2017) pada pembelajaran kolaboratif online. Bagian 4 (Skala Kehadiran Sosial): Kuisisioner Komunikasi Mediasi Komputer (CMC) yang dikembangkan oleh Tu (2002) digunakan untuk mengukur persepsi siswa tentang kehadiran sosial pada empat faktor: (a) social konteks, (b) komunikasi online, (c) interaktivitas, dan (d) privasi. analisis akhir terdiri dari 11 item untuk Skala Kepuasan, delapan item untuk Pembelajaran Kolaboratif Skala, dan 17 item untuk Skala Kehadiran Sosial. Koefisien alpha Cronbach adalah 0,85 untuk Skala Kepuasan, 0,72 untuk Skala Pembelajaran Kolaboratif, dan 0,85 untuk Skala Kehadiran Sosial (kuesioner CLSS).

Analisis *korelasional bi-variate Pearson* dilakukan untuk menghitung hubungan linear antara metode *Blended Learning*, kehadiran sosial, dan variabel kepuasan. Kemudian, pendekatan regresi berganda bertahap dilakukan untuk mengidentifikasi faktor-faktor penting untuk memprediksi tingkat kepuasan siswa dalam pembelajaran jarak jauh. Untuk analisis statistik, plot pencar residual diperiksa untuk memeriksa asumsi normalitas, linieritas, dan homoseksualitas. Tidak ditemukan pelanggaran. Tingkat konvensi standar  $p < .05$  digunakan untuk mengevaluasi signifikansi statistik dari semua analisis kuantitatif yang dilakukan dalam penelitian ini.

### 3.1.2. Wawancara

Pertanyaan-pertanyaan wawancara bersifat terbuka artinya memungkinkan peneliti mengeksplorasi masalah yang diajukan oleh para peserta. Beberapa pertanyaan termasuk: Apa perbedaan utama kolaborasi dengan teman sekelas antara tatap muka dan jarak online system? Seberapa penting kolaborasi dengan teman sekelas untuk kepuasan Anda dengan pembelajaran ini? Apa yang akan meningkatkan kolaborasi Anda dengan teman sekelas? Wawancara data ditranskripsi dan dimasukkan ke dalam. Prosedur Mahasiswa diminta untuk mengisi kuesioner CLSS pada akhir semester. Profil siswa

dikembangkan berdasarkan tanggapan mereka. Profil terdiri dari nilai rata-rata siswa secara individu dalam tiga kategori berikut: (a) persepsi keseluruhan pembelajaran kolaboratif, (b) persepsi keseluruhan kehadiran sosial, dan (c) persepsi keseluruhan kepuasan. Skor rata-rata dari masing-masing peserta adalah peringkat-urutan dan dibagi menjadi kelompok tingkat tinggi, sedang, dan rendah. Peserta didik dengan berbagai tingkat kolaborasi, kehadiran sosial, dan kepuasan diidentifikasi dari profil siswa. Nomor acak kemudian ditugaskan untuk masing-masing siswa. tujuh siswa diminta untuk berpartisipasi dalam wawancara tatap muka. Setiap wawancara memakan waktu sekitar 50-60 menit.

## **HASIL PENELITIAN**

Koefisien *korelasional bi-variate Pearson* dihitung untuk menemukan hubungan statistik di antara tingkat persepsi mahasiswa tentang pembelajaran *Blended Learning*, kehadiran, dan kepuasannya dalam pembelajaran. koefisien korelasi dari tiga hubungan. Pertama, hubungan yang positif secara statistik ditemukan antara pembelajaran kolaboratif dan skor kepuasan ( $r = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ), menunjukkan bahwa siswa yang melaporkan tingkat tinggi pembelajaran kolaboratif cenderung sangat puas dengan A555 juga. Sekitar 16% dari total varians dalam persepsi kepuasan siswa dicatat oleh persepsi pembelajaran kolaboratif. Kedua, hubungan antara pembelajaran kolaboratif dan kehadiran sosial secara statistik signifikan dengan  $r = .31$  pada tingkat .05. Korelasi ini mengungkapkan bahwa siswa yang melaporkan pembelajaran kolaboratif tingkat tinggi cenderung merasakan tingkat kehadiran sosial yang tinggi. Akhirnya, korelasi positif 0,22 ditemukan antara kehadiran sosial dan kepuasan keseluruhan dengan kursus, tetapi hubungan ini tidak signifikan secara statistik.

Data mengenai karakteristik umum peserta dianalisis untuk memeriksa apakah (a) usia, (b) kompetensi komputer, (c) jumlah

pembelajaran jarak jauh yang diambil sebelum A555, (d) preferensi untuk pembelajaran individu, dan (e) jumlah kolaborasi dalam kelompok terkait dengan tingkat kepuasan yang dirasakan, kolaboratif belajar, dan kehadiran.

Ada tiga hubungan yang signifikan secara statistik. Pertama, level yang dirasakan kepuasan siswa secara positif terkait dengan usia siswa dengan  $r = 0,28$  ( $p < 0,05$ ), menunjukkan bahwa siswa yang lebih tua lebih cenderung memiliki tingkat kepuasan yang lebih tinggi daripada siswa yang lebih muda. Kedua, jumlah kursus jarak jauh yang siswa ambil sebelum A555 secara positif terkait dengan persepsi siswa kepuasan ( $r = .32$ ,  $p < .05$ ). Hubungan ini mengungkapkan bahwa siswa yang mengambil kursus jarak jauh lebih banyak cenderung memiliki tingkat kepuasan yang lebih tinggi daripada mereka yang mengambil kursus jarak jauh lebih sedikit. Signifikansi terakhir hubungan ditemukan antara kehadiran sosial dan preferensi untuk pembelajaran individu dengan  $r = .41$  ( $p < .01$ ).

Korelasi negatif ini menunjukkan bahwa para peserta yang lebih suka bekerja secara individu daripada bekerja dalam suatu kelompok merasakan tingkat kehadiran sosial yang lebih rendah daripada mereka yang melaporkan preferensi untuk kelompok belajar. Analisis regresi berganda dilakukan untuk menguji lebih lanjut hubungan antara tiga variabel dalam pemeriksaan. Langkah selanjutnya adalah menyelidiki apakah persepsi siswa tentang kepuasan dengan pembelajaran jarak jauh dapat diprediksi dengan variabel yang diteliti dalam penelitian ini. Tujuh variabel yang dimasukkan dalam analisis regresi bertahap adalah: (a) persepsi tingkat pembelajaran kolaboratif, (b) persepsi tingkat social kehadiran, (c) usia, (d) jumlah program jarak jauh sebelum A555, (e) tingkat kompetensi komputer, (f) preferensi untuk pembelajaran individu, dan (g) jumlah kolaborasi. Tabel 3 merangkum hasil langkah bertahapanalisis regresi berganda, termasuk koefisien regresi tidak standar (B), kesalahan standar (SE B), koefisien regresi standar (b), intersep, dan R<sup>2</sup> yang disesuaikan.

Analisis regresi berganda menunjukkan bahwa tingkat kepuasan dapat diprediksi dengan dua variabel: persepsi kolaboratif pembelajaran tatap muka dan jumlah pembelajaran jarak jauh. Meskipun analisis korelasi sebelumnya menunjukkan bahwa usia secara signifikan terkait dengan tingkat kepuasan dengan  $r = 0,26$  ( $p < 0,05$ ), analisis regresi bertahap menunjukkan bahwa usia bukanlah indikator yang signifikan. Sisa variabel yang dimasukkan tidak berkontribusi signifikan untuk memprediksi kepuasan siswa dengan pembelajaran jarak jauh. Model pertama menunjukkan bahwa kepuasan siswa dapat diprediksi oleh tingkat dirasakan pembelajaran kolaboratif, yang menjelaskan 16% dari varians ( $R = 0,40$ ,  $F(1, 46) = 8,45$ ,  $p < 0,01$ ). Model kedua dengan dua prediktor menunjukkan bahwa sekitar 10% dari varians itu meningkat dengan menambahkan prediktor kedua, “jumlah pembelajaran jarak jauh. Oleh karena itu, disimpulkan bahwa model dua prediktor cocok untuk memprediksi tingkat kepuasan siswa dengan pembelajaran jarak jauh ( $R = .53$ ,  $F(2, 45) = 8.03$ ,  $p < .05$ ). Secara keseluruhan, 26% (23% disesuaikan) dari variabilitas di tingkat yang dirasakan kepuasan dengan pembelajaran jarak jauh diprediksi dengan mengetahui skor pada tingkat pembelajaran kolaboratif dan jumlah kursus jarak jauh.

Beberapa peserta didik menyebutkan bahwa media komunikasi merupakan faktor penting yang mempengaruhi tingkat kehadiran dalam lingkungan pembelajaran jarak jauh. Beberapa peserta didik merasa bahwa media komunikasi online memiliki kapasitas terbatas untuk menciptakan tingkat kedekatan. “Mawar”, misalnya, menyatakan bahwa forum online adalah mekanis, dan sulit untuk berinteraksi sosial dengan yang lain: “Forum pasti lebih fokus. Maka Anda kehilangan sebagian dari ‘Hei, apa kabar?’, ‘Bagaimana harimu?’ informasi dengan anggota grup Anda. Efek lain dari media komunikasi adalah pada gaya penulisan.

Tampaknya media komunikasi memengaruhi tingkat formalitas dalam gaya penulisan siswa. Siswa cenderung memastikan bahwa pesan mereka sopan ketika mereka membahas topik sensitif. Sebagai

contoh, yang disebutkan “Ridho” mengatakan: “ perlu banyak waktu untuk memikirkan cara teks paling banyak untuk mengatakan apa yang saya inginkan untuk mengatakan tanpa terlihat kasar. "Berkenaan dengan penggunaan teknologi CMC, tampak jelas bahwa siswa yang cenderung malu di lingkungan kelas tatap muka menyukai saluran komunikasi asinkron dengan instruktur lebih darimereka yang vokal dan aktif di ruang kelas. metode penyampaian komunikasi format pembelajaran jarak jauh. Dia menganggap itu tidak sinkron Metode komunikasi tidak seefektif pendekatan kelas tradisional yang memungkinkan umpan balik instan dan interaksi teman sebaya.

## **KESIMPULAN**

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk menguji persepsi tingkat pembelajaran kolaboratif, kehadiran, dan kepuasan siswa dalam lingkungan pembelajaran jarak jauh. Pertanyaan penelitian pertama adalah “ apa hubungan antara pembelajaran kolaboratif, kehadiran sosial, dan kepuasan dalam lingkungan pembelajaran jarak jauh? ’dengan pembelajaran mereka. Ada dua penjelasan yang mungkin untuk hubungan positif antara kolaboratif dan kepuasan. Penjelasan pertama terkait dengan harapan belajar siswa dan tingkat pembelajaran.

Peserta adalah mahasiswa Institut Parahikma Indonesia yang sedang mengejar gelar Sarjana dalam Manajemen pendidikan Islam . Peserta didik ingin mempersiapkan diri untuk lingkungan kerja masa depan mereka, dan proyek kolaborasi itu dirancang untuk pengalaman pembelajaran otentik dengan memberikan peluang untuk menangani data dan populasi nyata untuk pengembangan rencana program kerja kedepan. Dengan demikian, tingkat pembelajaran itu peserta didik yang dicapai dari proyek pembelajaran kolaboratif memenuhi harapan belajar mereka. Spekulasi ini sesuai dengan temuan Carr-Chellman et al. (2000) bahwa pembelajaran kolaboratif didasarkan pada masalah otentik dapat berhasil ketika siswa maju dalam studi mereka dan ingin mempersiapkan diri untuk tantangan pengalaman otentik. Penjelasan

lain terkait dengan fakta bahwa proyek kolaborasi adalah komponen utama dalam A555. Proyek kolaboratif dinilai dan diperlukan komponen, terhitung sekitar 25% dari total titik penugasan. Wawancara tatap muka diungkapkan bahwa pengalaman positif siswa dengan proyek kolaborasi sangat memengaruhi persepsi mereka tentang A555.

Sejumlah peserta didik menyebutkan bahwa mereka memiliki pandangan positif terhadap pembelajaran kolaboratif karena mereka senang bekerja dengan anggota kelompok dan menerima nilai tinggi pada tugas kelompok. Hubungan berikutnya yang menjadi perhatian dengan pembelajaran kolaboratif dan kehadiran sosial adalah bahwa siswa dengan tingkat Persepsi pembelajaran kolaboratif yang tinggi juga dirasakan mengalami peningkatan pada kehadiran sosial. Hubungan positif ini antara pembelajaran kolaboratif dan kehadiran sosial didukung dengan data kualitatif juga. Beberapa peserta selama wawancara tatap muka menyebutkan bahwa mereka merasa dekat dan terhubung dengan kelompok anggota sangat mempengaruhi kesediaan dan motivasi mereka untuk terlibat dalam penugasan kelompok. Meskipun tidak ada penelitian sebelumnya yang secara khusus meneliti hubungan statistik antara kedua variabel, temuan ini mendukung argumen yang dibuat oleh beberapa peneliti, yang menyatakan bahwa jarak psikologis dan sosialinteraksi memainkan peran penting dalam pembelajaran kolaboratif online (Moore, 1991; Russo & Benson, 2005; Shin, 2002).

Untuk memahami alasan hubungan positif ini antara pembelajaran kolaboratif dan kehadiran sosial, Penting untuk dicatat bagaimana perasaan koneksi dan kedekatan dengan peserta didik lain mempengaruhi motivasi individu untuk terlibat dalam kegiatan akademik. Secara umum, penelitian ini menemukan bahwa perasaan koneksi secara positif mempengaruhi motivasi diri peserta didik. Ketika peserta mengalami kesulitan menciptakan tingkat yang sesuai kedekatan timbal balik, kepercayaan, dan saling ketergantungan, partisipasi mereka dalam proyek-proyek kelompok cenderung rendah. Sebuah

studi kualitatif oleh Vrasidas dan McIsaac (1999) menegaskan spekulasi ini tentang hubungan antara sosial kehadiran, partisipasi siswa, dan motivasi diri. Mereka mendapati bahwa para peserta didik enggan untuk berpartisipasi. Hubungan antara pembelajaran kolaboratif, kehadiran sosial, dan kepuasan seperti yang ditemukan dalam penelitian ini. H.-J. Jadi, T. Brush / *Komputer & Pendidikan* 51 (2008) 318–336 329 dalam pembelajaran kolaboratif online karena mereka tidak memiliki perasaan koneksi dan ini mempengaruhi motivasi keseluruhan. Selain itu, spekulasi ini konsisten dengan argumen Rourke et al. (1999) kehadiran sosial itu adalah faktor penting dalam mengembangkan komunitas penyelidikan yang sukses, dan bahwa siswa perlu merasakannya memiliki dan mempercayai untuk mengakui kolaborasi di antara siswa sebagai pengalaman belajar yang berharga.

Pertanyaan penelitian kedua adalah untuk mengidentifikasi faktor-faktor penting yang mempengaruhi persepsi tingkat pembelajaran kolaboratif, kehadiran sosial, dan kepuasan siswa. Sementara peneliti dalam penelitian ini diharapkan mendengar beberapa suara negatif, komentar siswa sangat positif, menunjukkan kepuasan tinggi mereka dengan keseluruhan pengalaman belajar di A555. Secara keseluruhan, tampak bahwa (a) struktur pembelajaran, (b) dukungan emosional, dan (c) media komunikasi adalah faktor paling kritis yang terkait dengan persepsi siswa terhadap tiga variabel diperiksa dalam penelitian ini. Pertama, jelas bahwa struktur pembelajaran mempengaruhi siswa persepsi kolaborasi, interaksi sosial, dan kepuasan. Membutuhkan kegiatan pembelajaran kolaboratif menyebabkan lebih banyak interaksi di antara siswa, dan meningkatkan perasaan koneksi yang dirasakan dengan yang lain siswa. Temuan ini mendukung Vrasidas dan McIsaac (1999) yang menyarankan bahwa “mengharuskan siswa terlibat dalam diskusi dan berkolaborasi dalam proyek peningkatan interaksi dalam kursus. Karena itu, meningkat struktur menyebabkan lebih banyak dialog dan interaksi (hlm. 32).

Namun, hasil ini bertentangan dengan Moore (1991) teori jarak transaksional yang mengusulkan bahwa peningkatan struktur dalam pendidikan jarak jauh mungkin terjadi mengurangi dialog dan meningkatkan jarak transaksional. Kami berspekulasi bahwa hasil yang bertentangan jatuh tempo untuk pemeriksaan berbagai jenis interaksi. Sementara Moore fokus pada pengaruh instruktur - interaksi pelajar, penelitian ini menyelidiki interaksi pelajar-pelajar. Penelitian ini berpendapat bahwa struktur yang terkait dengan pembelajaran kolaboratif dapat meningkatkan dialog dan interaksi di antara siswa di lingkungan pembelajaran jarak jauh.

Kedua, dukungan emosional di kalangan siswa adalah faktor penting. Hubungan sosial terbentuk dari proyek pembelajaran kolaboratif memungkinkan pengembangan dukungan afektif dan perasaan koneksi. Selain itu, interaksi sosial dengan anggota kelompok memberikan motivasi untuk partisipasi siswa dan pembelajaran di sekolah proyek kelompok. Pentingnya ikatan dan dukungan emosional telah ditekankan oleh beberapa peneliti yang meneliti pengembangan dan desain komunitas pembelajaran online. Secara keseluruhan, temuan ini menyiratkan bahwa dukungan emosional diperlukan untuk mengurangi perasaan siswa jarak satu sama lain, dan lingkungan pembelajaran jarak jauh harus dirancang untuk menyediakan interaksi sosial-sosial seperti di antara siswa.

Akhirnya, media komunikasi adalah faktor penting yang mempengaruhi persepsi siswa tentang kolaborasi, kehadiran sosial, dan kepuasan. Sementara teknologi CMC sering dianggap tidak formal dan formal dengan tidak adanya isyarat non-verbal dan relasional, studi penelitian baru-baru ini telah menemukan bahwa rasa belajar masyarakat dan tingkat kehadiran yang sesuai dapat dipromosikan dan dikembangkan di lingkungan CMC(Stacey, 2002). Secara keseluruhan, peserta dalam penelitian ini menilai penggunaan teknologi pembelajaran dan komunikasimenjadi efektif. Namun, sejumlah siswa menyebutkan tidak adanya umpan balik langsung dan sinkronisitas

sebagai aspek negatif dari kursus. Temuan ini menyarankan perlunya menggabungkan saluran komunikasi sinkron dua arah yang memungkinkan respons lebih cepat dan isyarat visual / audio untuk mengimbangi kurangnya interaksi yang sinkron antara siswa jarak jauh.

Penelitian ini memberikan beberapa implikasi untuk desain pembelajaran dalam hal bagaimana merancang kursus pembelajaran jarak kolaboratif untuk meminimalkan jarak psikologis dan meningkatkan kepuasan siswa. Temuan menunjukkan bahwa siswa cenderung puas dengan keseluruhan pengalaman belajar mereka (a) ketika jarak kursus termasuk komponen pembelajaran yang seimbang dan multi-terstruktur termasuk peluang untuk interaksi online dan offline, dan (b) komponen ini dirancang untuk mempromosikan interaksi kolaboratif-sosial. Karena itu, praktisi yang tertarik untuk merancang lingkungan belajar kolaboratif dan sosial-afektif harus hati-hati mempertimbangkan bagaimana mereka menyusun dan menyeimbangkan beberapa komponen saja. Sebagai kesimpulan, penelitian ini mengungkapkan bahwa persepsi siswa tentang pembelajaran kolaboratif terkait kehadiran sosial dan kepuasan keseluruhan dalam lingkungan pembelajaran jarak jauh. Sedangkan efek psikologisnya jarak dan pentingnya interaksi sosial telah dipelajari oleh beberapa peneliti, konsep Kehadiran sosial jarang dipelajari dalam konteks pembelajaran jarak jauh. Dengan demikian, penelitian ini memiliki arti penting dalam menunjukkan asumsi yang diajukan mengenai hubungan antara kecenderungan kolaboratif dan kehadiran sosial dengan data pendukung. Namun, harus dicatat bahwa kegiatan yang disalahgunakan atau digunakan secara berlebihan yang dirancang untuk meningkatkan interaksi siswa dapat berdampak negatif terhadap pembelajaran siswa. Dengan demikian, penting untuk pengajar dan pendidik jarak jauh untuk merancang pembelajaran jarak jauh dengan hati-hati untuk memberikan siswa makna peluang untuk kolaborasi dan interaksi sosial.

## DAFTAR PUSTAKA

- Allen, E., & Seaman, J. (2003). Sizing the opportunity: The quality and extent of online education in the United States, 2002 and 2003. Diperoleh Februari 2004 dari <[http://www.sloan-c.org/resources/sizing\\_opportunity.pdf](http://www.sloan-c.org/resources/sizing_opportunity.pdf)>.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2017). *e-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Curtis, D. D., & Lawson, M. J. (2016). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(1), 21–34.
- Driver, M. (2015). Exploring student perceptions of group interaction and class satisfaction in the web-enhanced classroom. *Internet and Higher Education*, 5, 35–45.
- Gabriel, M. A. (2004). Learning together: Exploring group interactions online. *Journal of Distance Education*, 19(1), 54–72.
- Gaddis, B., Napierkowski, H., Guzman, N., & Muth, R. (2017). A comparison of collaborative learning and audience awareness in two-computers-mediated writing environments. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology, Denver, CO.

- Garrison, R. (2018). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1–17.
- Graham, M., Scarborough, H., & Goodwin, C. (2000). Implementing computer mediated communication in an undergraduate course – A practical experience. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 3(1), 32–45.
- Gunawardena, C. N., & Mclsaac, M. S. (2004). Distance education. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2nd ed.) (pp. 355–395). Bloomington, IN: Association for Educational Communications & Technology.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–25.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Jarvela, S. (2002). Epistemology of inquiry and computer-supported collaborative learning. In T. Koschmann, R. Hall, & N. Miyake (Eds.), *CSCL 2: Carrying forward the conversation* (pp. 129–156). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.