PENERAPAN JURNAL INVESTIGASI BERBASIS PENDEKATAN MULTIMODAL UNTUK MENDORONG PARTISIPASI MURID DALAM PEMBELAJARAN HIKAYAT KELAS X

Sabrina Nur Fauziah[1] dan Rusnawati[2]
[1]Program Pendidikan Profesi Guru, Universitas Swadaya Gunung Jati
[2]Prodi Magister Pendidikan Bahasa Indonesia Sekolah Pascasarjana UGJ
Email: sabrinaaaanurf@gmail.com[1]; rusnawatie084@gmail.com[2]

Diterima: 1 November 2026; Direvisi: 9 November 2026; Dipublikasikan: 9 November 2026

ABSTRAK

Partisipasi murid dalam pembelajaran hikayat kerap dibaca sebatas keberanian berbicara sehingga keterlibatan melalui tindakan belajar kurang terpetakan. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan perubahan partisipasi murid kelas X-2 SMAN 7 Cirebon sebelum dan sesudah penerapan Jurnal Investigasi berbasis pendekatan multimodal. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain pra-eksperimen *one-group pretest-posttest* pada 38 murid. Partisipasi diamati melalui lembar observasi 12 indikator dalam empat dimensi, dengan tiga indikator berbasis tuturan dan sembilan berbasis tindakan, menggunakan skala 1–4. Data dianalisis secara deskriptif, sedangkan uji Wilcoxon digunakan sebagai analisis inferensial pendukung. Rerata skor partisipasi meningkat dari 1,92 (48,08%; kategori rendah) menjadi 2,74 (68,59%; kategori tinggi). N-Gain yang dilaporkan sebesar 0,39 (kategori sedang), tetapi ditafsirkan sebagai ukuran deskriptif eksploratif karena skor berasal dari observasi ordinal. Sebanyak 31 dari 38 murid mengalami peningkatan skor, sedangkan 11 murid memiliki N-Gain rendah. Menanggapi gagasan teman secara lisan tetap menjadi indikator terendah. Karena penelitian tidak menggunakan kelompok pembanding dan pengamatan dilakukan oleh satu orang, hasil tidak dapat disimpulkan sebagai pengaruh kausal perlakuan. Temuan ini memberikan gambaran awal yang perlu diuji melalui pengukuran yang lebih setara dan reliabel.

Kata Kunci: Jurnal Investigasi; pendekatan multimodal; partisipasi murid; hikayat.

A. PENDAHULUAN

Capaian Pembelajaran (CP) Bahasa Indonesia Fase E menempatkan kemampuan berpartisipasi aktif dalam diskusi dan debat, serta menanggapi informasi secara kritis dan etis, sebagai bagian dari kompetensi yang dituju (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2022). Keterlibatan murid dipandang sebagai konstruk multidimensi yang mencakup dimensi perilaku, emosional, dan kognitif (Fredricks et al., 2004), dan konstruk tersebut dapat dikonseptualisasikan pada beragam tingkat rincian sehingga pilihan pengukuran harus sejalan dengan konsep yang digunakan (Sinatra et al., 2015). Definisi dan indikator yang tidak dinyatakan secara jelas juga menyulitkan penafsiran dan perbandingan temuan (Henrie et al., 2015). Apabila partisipasi hanya dibaca melalui tuturan, murid yang terlibat melalui membaca, mencari bukti, mencatat, mengamati, atau bekerja sama dapat keliru dipersepsikan sebagai murid yang pasif.

Permasalahan tersebut ditemukan dalam Praktik Pengalaman Lapangan (PPL) di kelas X-2 SMAN 7 Cirebon. Hasil asesmen diagnostik dan pengamatan langsung menunjukkan keragaman cara murid menerima, mengolah, dan mengekspresikan informasi. Sebagian murid lebih mudah menunjukkan pemahaman melalui berbicara dan berdiskusi, sedangkan murid lain lebih terlihat ketika membaca, menulis, mengamati informasi visual, menyimak, atau bekerja dalam kelompok kecil. Respons lisan cenderung lebih mudah terlihat karena berlangsung langsung di

hadapan guru, sedangkan aktivitas seperti membaca secara aktif, menandai bukti, mencatat temuan, dan menanggapi gagasan teman belum selalu dikenali sebagai partisipasi. Keragaman ini sejalan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi, yaitu guru menyediakan lebih dari satu jalur bagi murid untuk mengakses dan menunjukkan pemahaman (Tomlinson, 2014). Observasi sebelum penerapan perlakuan dengan lembar observasi 12 indikator pada skala 1–4 menunjukkan skor rata-rata partisipasi murid hanya 1,92 (48,08%), yang tergolong rendah. Partisipasi berbasis tuturan berada pada skor 1,87, sedangkan partisipasi berbasis tindakan pada skor 1,94. Dari 38 murid yang diamati, 12 murid berada pada kategori sangat rendah, 23 murid pada kategori rendah, dan hanya 3 murid pada kategori tinggi. Kondisi ini menunjukkan bahwa partisipasi belum merata dan bahwa keterlibatan melalui tindakan pun belum tampak kuat, dengan selisih terhadap partisipasi berbasis tuturan hanya 0,07.

Keragaman tersebut penting karena pembelajaran Bahasa Indonesia menuntut murid menggunakan berbagai aktivitas berbahasa dan literasi, yaitu berbicara, membaca, menulis, memirsa, menyimak, dan mengolah informasi. Pembelajaran yang hanya membuka satu jalur ekspresi berpotensi menyembunyikan keterlibatan sebagian murid. Murid yang aktif membaca teks, mencatat bukti, atau membantu kelompok memecahkan masalah dapat memberi kontribusi bermakna meskipun jarang berbicara di depan kelas.

Masalah ini lebih terasa dalam pembelajaran hikayat. Hikayat merupakan karya sastra Melayu lama berbentuk prosa (Haryanti & Samosir, 2020) dengan ciri kemustahilan, kesaktian, istanasentris, arkais, dan edukatif (Manja et al., 2025). Kata arkais dan latar budaya yang jauh dari pengalaman murid membuat teks relatif sulit dimaknai tanpa penelusuran dan pengaitan dengan konteks. Pola pembelajaran yang bergerak dari membaca ke menjawab pertanyaan juga menyisakan ruang terbatas bagi murid yang kurang nyaman mengekspresikan pemahaman melalui tuturan. Sejumlah penelitian pembelajaran hikayat di kelas X yang ditelaah memusatkan perhatian pada hasil, yaitu keterampilan membaca atau menulis, melalui perlakuan seperti model *Connecting, Organizing, Reflecting, Extending* (Rretti et al., 2023), *sharing reading literacy* (Erinda et al., 2022), dan media audiovisual (Manja et al., 2025). Partisipasi biasanya hanya hadir sebagai catatan tambahan. Rretti et al. (2023), misalnya, melaporkan bahwa murid tampak lebih aktif tanpa menyertakan instrumen partisipasi tersendiri. Dengan demikian, penelitian terdahulu memiliki tiga keterbatasan. Pertama, fokusnya pada hasil sehingga proses keterlibatan murid tidak terpetakan. Kedua, partisipasi tidak diukur secara terstruktur dengan indikator yang membedakan tuturan dan tindakan. Ketiga, kajian multimodal yang ada, seperti tinjauan atas kelas bahasa Inggris oleh Lim et al. (2022), belum memberi gambaran tentang partisipasi dalam pembelajaran hikayat.

Pendekatan multimodal menawarkan landasan untuk memperluas cara murid terlibat. Multiliterasi memandang pembuatan makna sebagai proses yang memanfaatkan moda linguistik, visual, audio, spasial, dan gestural (Kress, 2010; New London Group, 1996), dan penelitian kelas menunjukkan bahwa moda memengaruhi hal yang dapat dilakukan dan ditunjukkan murid (Jewitt, 2008). Atas dasar itu, Jurnal Investigasi dirancang sebagai perancah (*scaffolding*) yang mengubah pembelajaran hikayat menjadi penyelidikan. Murid menerima misi, mencari petunjuk pada teks dan sumber lain, mengumpulkan bukti melalui beragam moda, kemudian menganalisis bukti dan menyimpulkan. Alur ini beririsan dengan fase pembelajaran berbasis inkuiri, yaitu orientasi, konseptualisasi, investigasi, kesimpulan, dan diskusi (Pedaste et al., 2015). Jurnal berbeda dari lembar kerja konvensional yang bergerak dari pertanyaan ke jawaban. Jurnal menuntut jejak proses yang tercatat sehingga tindakan belajar murid dapat diamati, bukan hanya hasil akhirnya, sejalan dengan fungsi jurnal belajar sebagai sarana pencatatan reflektif (Moon, 2006). Pembelajaran inkuiri sendiri diperdebatkan. Panduan yang minimal dinilai tidak efektif (Kirschner et al., 2006), sedangkan pendukung inkuiri menekankan bahwa perancah yang memadai dapat mengatasi persoalan tersebut (Hmelo-Silver et al., 2007). Jurnal Investigasi diposisikan

sebagai perancah yang memberikan arah, petunjuk, dan ruang bagi murid untuk membangun temuan secara bertahap.

Kebaruan penelitian ini terletak pada tiga hal. Pertama, partisipasi ditempatkan sebagai variabel yang diukur secara terstruktur dalam pembelajaran hikayat, melalui empat dimensi dan 12 indikator. Kedua, partisipasi dipilah menjadi partisipasi berbasis tuturan dan berbasis tindakan sehingga keterlibatan murid tidak direduksi menjadi keberanian berbicara. Ketiga, penelitian ini mendeskripsikan perubahan partisipasi setelah penerapan rancangan perlakuan yang memadukan struktur investigasi berjurnal dengan beragam moda, yang belum dikaji pada pembelajaran hikayat. Kata *mendorong* pada judul merujuk pada fungsi yang dirancang bagi perlakuan, bukan pada efek yang dibuktikan, karena desain penelitian ini tidak menggunakan kelompok pembanding.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan perubahan partisipasi murid dalam pembelajaran hikayat kelas X sebelum dan sesudah penerapan Jurnal Investigasi berbasis pendekatan multimodal, ditinjau dari partisipasi keseluruhan, tuturan, tindakan, serta dimensi dan indikator penyusunnya. Hasil penelitian diharapkan memberikan gambaran empiris tentang potensi pendekatan ini dalam mengakomodasi keragaman partisipasi murid dan menjadi dasar perancangan pembelajaran hikayat yang lebih inklusif. Mengingat desain penelitian tidak menggunakan kelompok pembanding, perubahan yang ditemukan ditafsirkan secara deskriptif dan tidak menjadi bukti hubungan sebab-akibat.

B. METODE PENELITIAN

1. Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan desain pra-eksperimen satu kelompok sebelum dan sesudah penerapan (*one-group pretest-posttest*) tanpa kelompok pembanding (Campbell & Stanley, 1963; Creswell, 2012; Sugiyono, 2019). Alur desainnya adalah $O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$, dengan O_1 berupa observasi partisipasi sebelum perlakuan, X berupa penerapan Jurnal Investigasi berbasis pendekatan multimodal, dan O_2 berupa observasi partisipasi sesudah perlakuan. Desain ini dipilih karena penelitian bertujuan menggambarkan perubahan partisipasi, bukan menguji hubungan kausal. Subjek dan Waktu

2. Subjek Penelitian

Subjek penelitian adalah murid kelas X-2 SMAN 7 Cirebon yang mengikuti seluruh rangkaian pembelajaran dan kedua observasi, yaitu 38 murid. Kelas ini dipilih secara purposif karena merupakan kelas tempat penulis melaksanakan PPL.

3. Perlakuan

Perlakuan terdiri atas enam tahap, yaitu orientasi kasus dan lima pos investigasi (Tabel 1). Media digital digunakan hanya sebagai pendukung untuk menyajikan petunjuk, mengakses sumber, mendokumentasikan bukti, dan menyajikan hasil.

Tabel 1. Rancangan perlakuan Jurnal Investigasi berbasis pendekatan *multimodal*

Tahap	Aktivitas murid pada jurnal	Moda	Bentuk Partisipasi
1. Orientasi kasus	Membaca misi Bangsawan yang Menyamar, memahami aturan investigasi, membagi peran, dan menuliskan dugaan awal tentang identitas tokoh.	Teks, visual	Membaca, memahami instruksi, mengajukan dugaan, berbagi peran
2. Investigasi: Jejak Sang Penyamaran	Menelusuri teks hikayat untuk menemukan identitas dan penyamaran tokoh serta mencatat kutipan sebagai bukti.	Linguistik/teks	Membaca, mencari informasi, menemukan bukti, menulis kutipan
3. Investigasi: Gudang Sandi	Mencocokkan kata arkais dengan maknanya berdasarkan konteks dan menggunakan salah satu kata dalam kalimat baru.	Teks, linguistik	Membaca, mencocokkan, berdiskusi, menulis
4. Investigasi: Galeri Bukti	Mengamati dan mengurutkan kartu adegan, memberikan alasan atas urutan, serta membuat simbol/gambar untuk salah satu adegan.	Visual, spasial	Mengamati, mengurutkan, memberikan alasan, menggambar
5. Investigasi: Ruang Dengar	Membaca dialog dengan pembagian peran, menyimak, kemudian mengidentifikasi nilai atau pesan yang tersirat dan menyampaikan tanggapan.	Audio, lisan	Menyimak, membaca nyaring, berbicara, menanggapi
6. Investigasi: Bilik Benda	Memilih dan mengamati benda representasi, mendiskusikan simbol dan nilai yang berkaitan dengan hikayat, lalu melakukan pose sebagai bagian dari bukti nonteks.	Spasial, gestural, kinestetik	Mengamati, memegang, berdiskusi, memperagakan

4. Instrumen dan Pengumpulan Data

Instrumen utama berupa lembar observasi partisipasi yang memuat 12 indikator dalam empat dimensi (Tabel 2). Tiga indikator dikelompokkan sebagai partisipasi berbasis tuturan dan sembilan sebagai partisipasi berbasis tindakan. Setiap indikator diberi skor 1–4 berdasarkan keterlihatan perilaku, konsistensi, dan inisiatif: skor 1 berarti perilaku tidak tampak; skor 2 berarti perilaku tampak sesekali setelah dorongan guru atau teman; skor 3 berarti perilaku tampak konsisten atas inisiatif sendiri; dan skor 4 berarti perilaku tampak konsisten serta melampaui tuntutan tugas. Pengelompokan tuturan dan tindakan merupakan cara kedua untuk membaca 12 indikator yang sama, bukan dimensi tambahan.

Tabel 2. Kisi-kisi lembar observasi partisipasi murid

Dimensi	Indikator	Jenis
Perilaku	Mengikuti tahapan investigasi sesuai petunjuk jurnal	Tindakan
	Mencari dan mengumpulkan bukti dari teks atau sumber lain	Tindakan
	Mencatat temuan dan pengamatan pada jurnal	Tindakan
Kognitif	Mengajukan pertanyaan atau dugaan tentang teks secara lisan	Tuturan
	Menghubungkan bukti dengan interpretasi pada jurnal	Tindakan
	Menarik kesimpulan dan merefleksikan proses investigasi	Tindakan
Sosial	Berbagi peran dan tugas dalam kelompok	Tindakan
	Menanggapi gagasan teman secara lisan	Tuturan
	Membantu anggota kelompok menyelesaikan misi	Tindakan
Ekspresif	Menuliskan hasil investigasi secara runtut pada jurnal	Tindakan
	Menyajikan bukti melalui moda selain teks (visual atau audio)	Tindakan
	Menyampaikan temuan secara lisan	Tuturan

Satu pengamat menilai setiap murid pada O_1 dan O_2 menggunakan lembar observasi yang sama. Karena jurnal belum digunakan pada O_1, indikator yang secara khusus menyebut jurnal dinilai berdasarkan perilaku padanannya pada catatan atau lembar kerja yang digunakan murid saat itu. Penyesuaian ini memungkinkan

pencatatan perilaku yang sejenis, tetapi tidak menjamin kedua kondisi pengamatan sepenuhnya setara. Oleh sebab itu, perbedaan skor ditafsirkan dengan mempertimbangkan kemungkinan perbedaan peluang perilaku untuk tampak. Koefisien alfa Cronbach dihitung untuk menggambarkan konsistensi internal antarbutir pada masing-masing pengamatan; nilai tersebut tidak ditafsirkan sebagai reliabilitas antarpenilai.

5. Teknik Analisis Data

Data dianalisis secara deskriptif menggunakan rerata, simpangan baku (SB), median, skor minimum dan maksimum, persentase, serta selisih skor sebelum dan sesudah perlakuan. Skor setiap murid dihitung dari rerata 12 indikator, sedangkan skor dimensi dan bentuk partisipasi diperoleh dari rerata indikator penyusunnya. Persentase dihitung berdasarkan perbandingan skor perolehan dengan skor maksimum. Hasil persentase dikelompokkan ke dalam empat kategori, yaitu sangat rendah (25,00–43,75%), rendah (43,76–62,50%), tinggi (62,51–81,25%), dan sangat tinggi (81,26–100,00%).

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Partisipasi Murid secara Keseluruhan

Lembar observasi menghasilkan koefisien alfa Cronbach sebesar 0,83 pada O_1 dan 0,87 pada O_2. Nilai ini menggambarkan konsistensi internal antarbutir pada data yang dianalisis, tetapi tidak membuktikan kesepakatan antarpenilai karena pengamatan dilakukan oleh satu orang. Tabel 3 merangkum statistik deskriptif partisipasi murid. Rerata skor naik dari 1,92 (SB = 0,38; 48,08%) pada O_1 menjadi 2,74 (SB = 0,53; 68,59%) pada O_2. Selisih rerata yang dilaporkan adalah 0,82 skor. Persentase berubah sekitar 20,51 poin persentase berdasarkan persentase yang ditampilkan, dengan interval kepercayaan 95% untuk selisih rerata sebesar 0,64–1,00. Kategori rerata kelas bergeser dari rendah menjadi tinggi, sedangkan N-Gain kelas sebesar 0,39 berada pada kategori sedang. Median naik dari 1,92 menjadi 2,92.

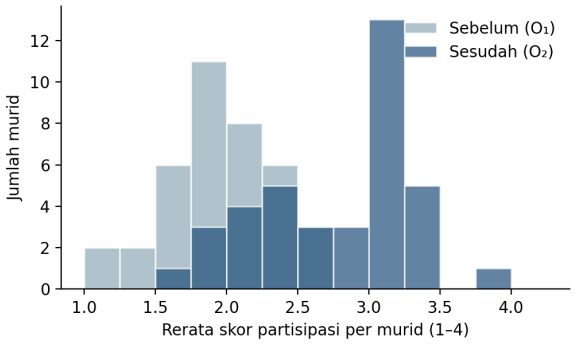
Tabel 3. Statistik deskriptif partisipasi murid sebelum (O_1) dan sesudah (O_2) penerapan (n = 38)

Statistik	O_1	O_2	Selisih ($O_2 - O_1$)
Jumlah murid (*n*)	38	38	38
Rerata skor (1–4)	1,92	2,74	0,82
Simpangan baku (SB)	0,38	0,53	0,55
Median	1,92	2,92	0,92
Minimum	1,08	1,67	−0,17
Maksimum	2,67	3,75	1,58
Persentase partisipasi	48,08%	68,59%	20,51 poin
Kategori	Rendah	Tinggi	–
N-Gain kelas	–	0,39 (sedang)	–

Sebaran kategori memperlihatkan pergeseran tingkat partisipasi (Tabel 4 dan Gambar 2). Pada O_1, 35 dari 38 murid (92,1%) berada pada kategori sangat rendah atau rendah dan tidak ada murid pada kategori sangat tinggi. Pada O_2, 24 murid (63,2%) berada pada kategori tinggi atau sangat tinggi, sedangkan 14 murid (36,8%) masih berada pada kategori sangat rendah atau rendah. Pada tingkat butir, proporsi skor 1 turun dari 24,3% menjadi 6,6%, proporsi skor 3 naik dari 16,7% menjadi 45,8%, dan skor 4 yang tidak muncul pada O_1 menjadi 17,5% (80 dari 456 pengamatan) pada O_2. Pada O_2, 19 murid (50,0%) memiliki rerata skor sedikitnya 3,00; pada O_1 tidak ada murid yang mencapai rerata tersebut.

Tabel 4. Sebaran kategori partisipasi murid

Kategori (rentang %)	O_1 (jumlah)	O_1 (%)	O_2 (jumlah)	O_2 (%)
Sangat rendah (25,00–43,75)	12	31,6	1	2,6
Rendah (43,76–62,50)	23	60,5	13	34,2
Tinggi (62,51–81,25)	3	7,9	20	52,6
Sangat tinggi (81,26–100,00)	0	0,0	4	10,5
Total	**38**	**100,0**	**38**	**100,0**



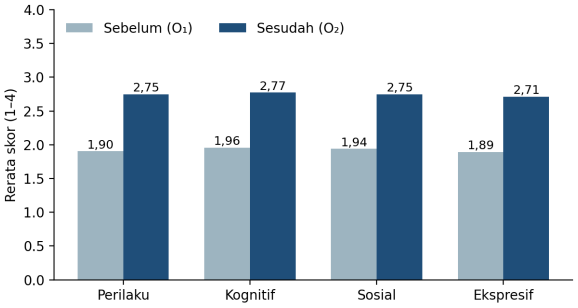
Gambar 2. Sebaran rerata skor partisipasi per murid sebelum (O_1) dan sesudah (O_2) penerapan

2. Partisipasi pada Tiap Dimensi

Secara deskriptif, skor pada keempat dimensi meningkat (Tabel 5 dan Gambar 3). Selisih yang dilaporkan berkisar 0,81–0,84 dan N-Gain 0,39–0,40. Dimensi perilaku menunjukkan kenaikan terbesar menurut nilai selisih yang dihitung dari data, sedangkan dimensi sosial menunjukkan kenaikan terkecil; perbedaan antardimensi relatif sempit. Dimensi kognitif memiliki rerata tertinggi dan dimensi ekspresif terendah pada O_2, masing-masing 2,77 (69,30%) dan 2,71 (67,76%). Karena indikator pada tiap dimensi dinilai oleh pengamat yang sama dan kondisi pengamatan tidak sepenuhnya setara, perbedaan antardimensi dibaca sebagai pola deskriptif, bukan perubahan independen yang telah teruji.

Tabel 5. Skor partisipasi menurut dimensi

Dimensi	O_1	% O_1	O_2	% O_2	Selisih	N-Gain	Kategori
Perilaku	1,90	47,59	2,75	68,64	0,84	0,40	Sedang
Kognitif	1,96	48,90	2,77	69,30	0,82	0,40	Sedang
Sosial	1,94	48,46	2,75	68,64	0,81	0,39	Sedang
Ekspresif	1,89	47,37	2,71	67,76	0,82	0,39	Sedang



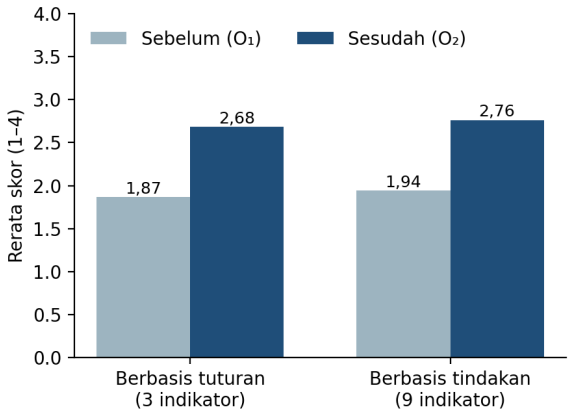
Gambar 3. Rerata skor partisipasi menurut dimensi

3. Partisipasi Berbasis Tuturan dan Berbasis Tindakan

Partisipasi berbasis tuturan naik dari 1,87 menjadi 2,68, sedangkan partisipasi berbasis tindakan naik dari 1,94 menjadi 2,76 (Tabel 6 dan Gambar 4). N-Gain yang dilaporkan masing-masing 0,38 dan 0,40. Selisih antara skor tindakan dan tuturan relatif kecil, dari 0,07 pada O_1 menjadi 0,08 pada O_2. Secara deskriptif, data ini tidak menunjukkan bahwa partisipasi berbasis tindakan meningkat jauh lebih besar daripada partisipasi berbasis tuturan. Karena keduanya dihitung dari indikator yang sama dan bukan konstruk yang sepenuhnya terpisah, perbandingan ini digunakan untuk menggambarkan pola partisipasi, bukan untuk menyatakan bahwa salah satu bentuk lebih unggul.

Tabel 6. Skor partisipasi berbasis tuturan dan berbasis tindakan

Jenis partisipasi	O_1	% O_1	O_2	% O_2	Selisih	N-Gain	Kategori
Berbasis tuturan (3 indikator)	1,87	46,71	2,68	67,11	0,82	0,38	Sedang
Berbasis tindakan (9 indikator)	1,94	48,54	2,76	69,08	0,82	0,40	Sedang



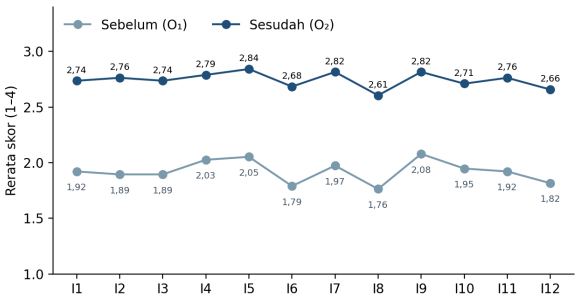
Gambar 4. Rerata skor partisipasi berbasis tuturan dan berbasis tindakan

4. Partisipasi pada Tiap Indikator

Seluruh 12 indikator menunjukkan skor lebih tinggi pada O_2 dibandingkan O_1 (Tabel 7 dan Gambar 5). Selisih yang dilaporkan berkisar 0,74–0,89, sedangkan N-Gain berkisar 0,37–0,42. Kenaikan terbesar dilaporkan pada I6 (menarik kesimpulan dan merefleksikan proses) dan I2 (mencari serta mengumpulkan bukti). Kenaikan terkecil dilaporkan pada I9 (membantu anggota kelompok menyelesaikan misi). Pada O_2, indikator dengan rerata tertinggi adalah I5 (2,84), sedangkan yang terendah adalah I8, yaitu menanggapi gagasan teman secara lisan (2,61). I8 juga menjadi indikator terendah pada O_1 (1,76). Proporsi murid dengan skor sedikitnya 3 pada O_2 berkisar 55,3% pada I8 hingga 68,4% pada I1, I4, I5, dan I9. Nilai selisih dan pembulatan pada tabel perlu dibaca berdasarkan keluaran data sebelum pembulatan.

Tabel 7. Skor partisipasi menurut indikator

Kode	Indikator	O_1	O_2	Selisih	N-Gain	Kategori
I1	Mengikuti tahapan investigasi sesuai petunjuk jurnal	1,92	2,74	0,82	0,39	Sedang
I2	Mencari dan mengumpulkan bukti dari teks atau sumber lain	1,89	2,76	0,87	0,41	Sedang
I3	Mencatat temuan dan pengamatan pada jurnal	1,89	2,74	0,84	0,40	Sedang
I4	Mengajukan pertanyaan atau dugaan tentang teks secara lisan	2,03	2,79	0,76	0,39	Sedang
I5	Menghubungkan bukti dengan interpretasi pada jurnal	2,05	2,84	0,79	0,41	Sedang
I6	Menarik kesimpulan dan merefleksikan proses investigasi	1,79	2,68	0,89	0,40	Sedang
I7	Berbagi peran dan tugas dalam kelompok	1,97	2,82	0,84	0,42	Sedang
I8	Menanggapi gagasan teman secara lisan	1,76	2,61	0,84	0,38	Sedang
I9	Membantu anggota kelompok menyelesaikan misi	2,08	2,82	0,74	0,38	Sedang
I10	Menuliskan hasil investigasi secara runtut pada jurnal	1,95	2,71	0,76	0,37	Sedang
I11	Menyajikan bukti melalui moda selain teks (visual atau audio)	1,92	2,76	0,84	0,41	Sedang
I12	Menyampaikan temuan secara lisan	1,82	2,66	0,84	0,39	Sedang



Gambar 5. Rerata skor tiap indikator sebelum (O_1) dan sesudah (O_2) penerapan

5. Perubahan pada Tingkat Murid

Pada tingkat murid (Tabel 8), 31 murid (81,6%) mengalami kenaikan skor total, 4 murid (10,5%) tidak berubah, dan 3 murid (7,9%) mengalami penurunan. Ketiga murid yang menurun masing-masing kehilangan dua dari 48 poin indikator, setara dengan penurunan rerata 0,17. Berdasarkan N-Gain individu, 2 murid (5,3%) berada pada kategori tinggi, 25 murid (65,8%) sedang, dan 11 murid (28,9%) rendah. Rerata N-Gain individu yang

dilaporkan sebesar 0,39, mendekati N-Gain kelas. Uji Wilcoxon pada 34 pasangan dengan selisih tidak nol dilaporkan menghasilkan W = 6, Z = 4,98, p < 0,001, dan r = 0,85. Angka uji ini perlu dipastikan kembali dari keluaran perangkat lunak, khususnya definisi statistik W, penanganan ties, dan jumlah pasangan efektif. Simpangan baku meningkat dari 0,38 menjadi 0,53, menandakan sebaran skor antarmurid lebih lebar pada O_2. Korelasi negatif antara skor awal dan selisih (ρ Spearman = −0,48; p = 0,002) menunjukkan hubungan pada data, tetapi tidak dapat membedakan efek plafon dari regresi ke arah rerata atau galat pengukuran.

Tabel 8. Perubahan partisipasi pada tingkat murid dan hasil uji Wilcoxon

Ukuran	Jumlah murid	Persentase
Perubahan total skor		
Meningkat	31	81,6
Tetap	4	10,5
Menurun	3	7,9
N-Gain individu		
Tinggi (≥ 0,70)	2	5,3
Sedang (0,30–0,69)	25	65,8
Rendah (< 0,30)	11	28,9
Uji Wilcoxon (rerata per murid)		
Pasangan tidak nol (*n* efektif)	34	
Statistik *W*	6	
Z (aproksimasi normal)	4,98	
p (dua sisi)	< 0,001	
Ukuran efek $r = Z/\sqrt{n}$	0,85 (besar)	

6. Peningkatan Partisipasi pada Empat Dimensi

Temuan utama penelitian ini adalah partisipasi murid yang teramati lebih tinggi setelah penerapan Jurnal Investigasi berbasis pendekatan multimodal. Rerata skor naik 0,82 (20,50 poin persentase), kategori bergeser dari rendah ke tinggi, dan perubahan tampak pada 31 dari 38 murid dengan ukuran efek besar. Hasil ini sejalan dengan ekspektasi teoretis pada kerangka berpikir, tetapi penafsirannya perlu dipilah menurut jalur yang diharapkan dan menurut kekuatan buktinya.

Pertama, jalur perancah. Menurut Vygotsky (1978) dan Wood et al. (1976), bantuan yang tepat memungkinkan murid mengerjakan tugas yang belum dapat diselesaikan sendiri. Hikayat menuntut murid memaknai kata arkais dan latar budaya yang asing, dan tuntutan itu menambah beban kognitif ekstrinsik jika murid dibiarkan menelusuri teks tanpa arah (Sweller, 1988). Jurnal memecah tuntutan tersebut menjadi misi dan pos dengan langkah yang jelas, misalnya mencari kutipan sebagai bukti pada pos Jejak Sang Penyamaran atau mencocokkan kata arkais dengan maknanya pada pos Gudang Sandi. Murid yang sebelumnya tidak tahu harus mulai dari mana memperoleh tindakan pertama yang konkret. Hal ini tampak pada kenaikan tertinggi di indikator mencari dan mengumpulkan bukti (I2; +0,87). Temuan ini juga sejalan dengan posisi pendukung inkuiri bahwa bimbingan terstruktur mengatasi kelemahan pembelajaran penemuan murni (Hmelo-Silver et al., 2007; Kirschner et al., 2006) dan dengan fase inkuiri orientasi–investigasi–kesimpulan (Pedaste et al., 2015). Namun, penelitian ini tidak membandingkan tingkat bimbingan yang berbeda sehingga kesesuaian tersebut tidak dapat dibaca sebagai bukti keunggulan perancah.

Kedua, jalur multimodal. Teori pengodean ganda (Paivio, 1986) dan teori pembelajaran multimedia (Mayer, 2009) menyatakan bahwa representasi verbal dan visual yang saling melengkapi memperkuat pemahaman, sedangkan kajian multiliterasi menegaskan bahwa moda menentukan apa yang dapat ditunjukkan murid (Jewitt, 2008; Kress, 2010; New London Group, 1996). Pos Galeri Bukti, Ruang Dengar, dan Bilik Benda membuka jalur visual, audio, dan gestural bagi murid yang kurang terlihat melalui tulisan atau tuturan. Indikator menyajikan bukti melalui moda selain teks (I11) naik dari 1,92 menjadi 2,76, dan 60,5% murid mencapai skor sedikitnya 3 pada indikator ini. Temuan tersebut konsisten dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi, yaitu penyediaan lebih dari satu jalur untuk menunjukkan pemahaman (Tomlinson, 2014). Namun, kenaikan I11 tidak melampaui kenaikan indikator berbasis teks seperti I2 (+0,87) dan I3 (+0,84), sehingga data tidak menunjukkan bahwa moda nonteks memberi keuntungan khusus dibandingkan

struktur jurnal itu sendiri. Kontribusi terpisah antara jurnal dan moda tidak dapat dipastikan karena keduanya diterapkan bersamaan.

Ketiga, jalur motivasional. Teori determinasi diri menyatakan bahwa keterlibatan berkembang ketika kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi (Deci & Ryan, 2000). Jurnal Investigasi memberi otonomi melalui pilihan cara menyajikan bukti, kompetensi melalui tugas bertahap yang dapat diselesaikan, dan keterhubungan melalui pembagian peran kelompok. Rubrik penelitian ini memberi skor 3 hanya jika perilaku tampak atas inisiatif sendiri. Oleh karena itu, kenaikan proporsi skor 3 dari 16,7% menjadi 45,8% dan munculnya skor 4 pada 17,5% pengamatan dapat dibaca sebagai pergeseran dari partisipasi yang digerakkan guru atau teman menuju partisipasi yang digerakkan murid sendiri. Pembacaan ini tetap berupa tafsiran, sebab motivasi tidak diukur secara langsung.

Keempat dimensi menunjukkan kenaikan yang relatif serupa, sementara selisih pada 12 indikator berada dalam rentang yang sempit. Pola ini dapat memiliki setidaknya dua penjelasan. Pertama, aktivitas investigasi terpadu mungkin menyediakan kesempatan untuk mempraktikkan perilaku, penalaran, kerja sama, dan ekspresi secara bersamaan. Kedua, kemiripan pola skor mungkin sebagian dipengaruhi oleh cara pengukuran, termasuk kemungkinan efek halo dari satu pengamat. Nilai alfa Cronbach yang tinggi tidak membuktikan adanya efek halo; nilai tersebut hanya menggambarkan konsistensi internal antarbutir. Karena pengamatan dilakukan oleh satu orang dan tidak ada pengukuran independen, data penelitian ini tidak dapat membedakan kedua penjelasan. Dengan demikian, kenaikan pada empat dimensi lebih aman ditafsirkan sebagai kenaikan partisipasi yang teramati secara umum, bukan bukti perubahan independen pada setiap dimensi.

N-Gain 0,39 menunjukkan perubahan relatif terhadap jarak menuju skor maksimum, tetapi ukuran ini perlu ditafsirkan hati-hati karena diterapkan pada skor observasi ordinal. Rerata akhir 68,59% berada pada kategori tinggi, namun hanya sedikit di atas batas bawah kategori tersebut (62,51%). Sebanyak 14 murid (36,8%) masih berada pada kategori sangat rendah atau rendah. Oleh karena itu, kategori tinggi tidak dapat dibaca sebagai ketuntasan partisipasi. Durasi dua pertemuan juga belum cukup untuk menyimpulkan bahwa pola partisipasi akan bertahan dalam pembelajaran berikutnya.

7. Partisipasi Tuturan dan Tindakan serta Pola pada Tiap Indikator

Data menunjukkan bahwa pada O_1 skor partisipasi berbasis tuturan dan tindakan sama-sama rendah (1,87 dan 1,94; selisih yang dilaporkan 0,07). Setelah penerapan, kedua skor meningkat dengan selisih yang tetap relatif kecil. Dengan demikian, kekhawatiran bahwa partisipasi tindakan akan meningkat lebih besar daripada tuturan tidak memperoleh dukungan kuat dari pola deskriptif. Pemisahan tuturan dan tindakan tetap berguna untuk membaca bentuk keterlibatan, tetapi data ini belum menunjukkan secara meyakinkan adanya kelompok murid yang konsisten terlibat melalui tindakan sambil tetap diam.

Mengapa partisipasi tuturan ikut naik sebesar partisipasi tindakan? Ada beberapa tafsiran teoretis. Menurut Bandura (1997), pengalaman berhasil menyelesaikan tugas membangun keyakinan diri, sehingga murid yang telah menemukan bukti dan mencatatnya pada jurnal memiliki sesuatu yang aman untuk disampaikan dan risiko berbicara terasa lebih kecil. Menurut Vygotsky (1978), tuturan sosial merupakan alat berpikir, dan pos kelompok seperti Ruang Dengar menciptakan kebutuhan komunikatif yang nyata. Pembagian peran dalam kelompok juga membangun saling ketergantungan positif sehingga ujaran menjadi fungsional bagi penyelesaian misi (Johnson & Johnson, 2009). Tafsiran-tafsiran ini bersifat teoretis dan tidak diuji oleh data, tetapi sejalan dengan pola bahwa tindakan yang terstruktur dapat menjadi pijakan bagi tuturan.

Partisipasi berbasis tuturan tetap sedikit lebih rendah daripada tindakan pada O_2 (2,68 dibandingkan 2,76). Indikator terendah pada kedua pengamatan adalah menanggapi gagasan teman secara lisan (I8; 1,76 dan 2,61). Perilaku ini menuntut murid menyimak, menilai, dan merespons gagasan orang lain di hadapan teman, sehingga dapat memiliki tuntutan sosial

lebih besar daripada menyampaikan temuan sendiri. Rancangan perlakuan belum menyediakan perancah khusus untuk tanggapan sejawat, misalnya kalimat pemantik atau lembar respons. Penjelasan ini merupakan interpretasi yang perlu diuji, tetapi memberikan arah perbaikan pembelajaran yang konkret.

Pola pada tingkat indikator konsisten dengan fungsi jurnal. Indikator menarik kesimpulan dan merefleksikan proses (I6) naik paling besar (+0,89) dari titik awal yang termasuk terendah (1,79). Jurnal belajar memang berfungsi sebagai sarana refleksi (Moon, 2006), dan bagian refleksi pada jurnal menyediakan ruang serta struktur yang sebelumnya tidak ada pada pembelajaran konvensional. Sebaliknya, indikator membantu anggota kelompok (I9) naik paling kecil (+0,74) karena berangkat dari titik awal tertinggi (2,08). Pola ini sejalan dengan korelasi negatif antara skor awal dan selisih ($\rho = -0{,}48$) dan menunjukkan bahwa indikator yang sudah relatif tampak memiliki ruang tumbuh lebih sempit. Korelasi itu juga dapat mencerminkan regresi ke arah rerata, yaitu kecenderungan skor yang relatif tinggi atau rendah mendekati rerata pada pengukuran kedua akibat galat pengukuran (Shadish et al., 2002).

8. Variasi Antarmurid

Rerata kelas yang meningkat menyembunyikan variasi antarmurid. Sebanyak 31 murid meningkat, tetapi 11 murid (28,9%) memiliki N-Gain rendah; kelompok ini mencakup murid yang skornya menurun atau tidak berubah. Penurunan sebesar 0,17 pada tiga murid setara dengan dua poin dari 48 poin indikator. Karena pengamatan hanya dilakukan oleh satu penilai, perubahan kecil tersebut tidak dapat dipastikan mencerminkan perubahan partisipasi yang nyata. Simpangan baku yang meningkat dari 0,38 menjadi 0,53 juga menunjukkan bahwa sebaran skor pada O_2 lebih lebar. Penyebab variasi antarmurid tidak dapat ditentukan dari data ini; kemungkinan seperti kehadiran, pembagian peran, dan kesulitan memahami teks perlu diperiksa pada penelitian berikutnya.

Karena kelompok ber-N-Gain rendah tidak berbeda dalam skor awal dari murid lain, kekurangan gain mereka tidak dapat dijelaskan oleh posisi awal yang lebih rendah. Penyebabnya tidak dapat ditentukan dari data yang tersedia. Kemungkinan yang dapat diperiksa pada penelitian lanjutan mencakup ketidakhadiran pada salah satu pertemuan, peran yang pasif dalam kelompok, dan kesulitan memaknai teks. Teori pembelajaran kooperatif menekankan bahwa saling ketergantungan positif harus disertai akuntabilitas individu agar setiap anggota benar-benar terlibat (Johnson & Johnson, 2009), dan prinsip diferensiasi menuntut dukungan yang disesuaikan dengan kesiapan murid (Tomlinson, 2014). Implikasi praktisnya, guru perlu memantau jejak jurnal tiap murid, bukan hanya hasil kelompok, serta menyiapkan dukungan tambahan bagi murid yang belum tampak berubah.

D. KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa partisipasi murid kelas X-2 SMAN 7 Cirebon yang teramati dalam pembelajaran hikayat lebih tinggi setelah penerapan Jurnal Investigasi berbasis pendekatan multimodal. Rerata skor meningkat dari 1,92 (48,08%; kategori rendah) menjadi 2,74 (68,59%; kategori tinggi). N-Gain kelas yang dilaporkan sebesar 0,39 berada pada kategori sedang, tetapi perlu ditafsirkan hati-hati karena dihitung dari skor observasi ordinal. Kenaikan tampak pada keempat dimensi dan pada partisipasi berbasis tuturan maupun tindakan. Sebanyak 31 dari 38 murid mengalami kenaikan skor, sedangkan 11 murid memiliki N-Gain rendah. Menanggapi gagasan teman secara lisan merupakan indikator dengan rerata terendah pada kedua pengamatan. Karena desain tidak menggunakan kelompok pembanding dan pengamatan dilakukan oleh satu orang, hasil ini tidak dapat disimpulkan sebagai pengaruh kausal perlakuan.

Struktur investigasi berjurnal dengan beragam moda dapat dipertimbangkan untuk memperluas kesempatan partisipasi murid dalam pembelajaran hikayat. Guru dapat menambahkan perancah untuk menanggapi gagasan teman, seperti kalimat pemantik atau lembar tanggapan sejawat, serta memantau kontribusi individual melalui jejak jurnal. Penelitian berikutnya disarankan melibatkan kelompok pembanding atau desain deret waktu,

lebih dari satu pengamat independen, pemeriksaan reliabilitas antarpenilai, serta teks dan durasi pembelajaran yang lebih beragam.

DAFTAR PUSTAKA

Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). *Capaian pembelajaran mata pelajaran Bahasa Indonesia fase A–fase F untuk SD/MI/Program Paket A, SMP/MTs/Program Paket B, dan SMA/MA/SMK/MAK/Program Paket C*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. https://kurikulum.kemdikbud.go.id/file/cp/dasmen/8.%20CP%20Bahasa%20Indonesia.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Erinda, E. J. M., Marni, S., & Sartika, R. (2022). Keefektifan model pembelajaran sharing reading literacy terhadap kemampuan membaca teks hikayat siswa kelas X SMA N 15 Padang. *ALINEA: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya, 2*(3), 322–331. https://doi.org/10.58218/alinea.v2i3.280

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 66*(1), 64–74. https://doi.org/10.1119/1.18809

Haryanti, A. S., & Samosir, A. (2020). Menulis hikayat dengan menggunakan metode kearifan lokal daerah Balaraja. *Bahastra: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*. https://jurnal.uisu.ac.id/index.php/Bahastra/article/view/3123

Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education, 90*, 36–53. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education, 32*(1), 241–267. https://doi.org/10.3102/0091732X07310586

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of

the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education, 69*, Article 101048. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048

Manja, D. M., Tabrani, A., & Siswiyanti, F. (2025). Kemampuan menulis teks hikayat menggunakan media audio visual siswa kelas X MAN Kota Batu. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran, 20*(4). https://jim.unisma.ac.id/index.php/jp3/article/view/27074

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review, 14*, 47–61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Rretti, S., Ernis, P., & Taslim, F. (2023). Model Connecting Organizing Reflecting Extending (CORE) terhadap keterampilan membaca teks hikayat. *Jurnal KIBASP (Kajian Bahasa, Sastra dan Pengajaran), 6*(2), 360–371. https://doi.org/10.31539/kibasp.v6i2.6156

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist, 50*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924

Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x