

**MODIFIKASI TEAM GAMES TOURNAMENT BERBASIS
AKUNTABILITAS INDIVIDUAL UNTUK MENGUATKAN
KARAKTER SOSIAL SISWA MADRASAH ALIYAH**

Amilus Solikah
Universitas Darul Ulum Jombang, Indonesia
e-mail: akuamilus077@gmail.com

Muhammad Najihul Huda
Universitas Darul Ulum Jombang, Indonesia
e-mail: najihul.huda04@undar.ac.id

Eny Fatimatuszuhro Pahlawati
Universitas Darul Ulum Jombang, Indonesia
e-mail: enyfatim.1962@gmail.com

Aris Setiawan
IAI Al-Urwatul Wutsqo Jombang, Indonesia
e-mail: arisinsprd24@gmail.com

Abstract: This article aims to describe the implementation of a modified Team Games Tournament (TGT) through variations in group size, analyze improvements in student responsibility and cooperation across cycles, and formulate an effective TGT grouping model to reduce social loafing. The research design utilized the spiral model of Classroom Action Research (CAR) by Kemmis and McTaggart, conducted over two cycles, involving 32 tenth-grade students at Madrasah Aliyah Darul Ulum Bareng, Jombang. Data were collected through structured participatory observation, field notes, and documentation, and then analyzed using the thematic analysis technique by Miles et al. The research results show that the implementation of standard TGT with large groups (10–11 students) in Cycle I resulted in an average participation rate of only 16% per group, with a consistent pattern of one to two students dominating – a manifestation of social loafing triggered by the low visibility of individual contributions. Structural modifications in Cycle II, involving reducing group size to pairs and adding mandatory presentations, increased participation to approximately 93%, with all pairs successfully completing the task and 28 out of 32 students able to present the material individually. These findings confirm that

responsibility and cooperation are competencies that can be pedagogically designed through structural group engineering, rather than traits that emerge spontaneously. This study contributes to the development of a contextually modified TGT model for Islamic Education (PAI) learning in senior high schools.

Keywords: Team Games Tournament, social loafing, responsibility, cooperation, senior high school, cooperative learning.

Abstract: artikel ini bertujuan mendeskripsikan implementasi Team Games Tournament (TGT) yang dimodifikasi melalui variasi ukuran kelompok, menganalisis peningkatan tanggung jawab dan kerja sama siswa antarsiklus, serta merumuskan model pengelompokan TGT yang efektif dalam menekan *social loafing*. Desain penelitian menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) model spiral Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan dalam dua siklus, melibatkan 32 siswa kelas X Madrasah Aliyah Darul Ulum Bareng, Jombang. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif terstruktur, catatan lapangan, dan dokumentasi, lalu dianalisis menggunakan teknik analisis tematik Miles et al. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan TGT standar dengan kelompok besar (10-11 siswa) pada Siklus I hanya menghasilkan rata-rata keaktifan 16% per kelompok, dengan pola dominasi satu hingga dua siswa yang konsisten sebuah manifestasi *social loafing* yang dipicu oleh rendahnya identifiabilitas kontribusi individual. Modifikasi struktural pada Siklus II berupa pengecilan kelompok menjadi pasangan dan penambahan presentasi wajib meningkatkan keaktifan menjadi sekitar 93%, dengan seluruh pasangan berhasil menyelesaikan tugas dan 28 dari 32 siswa mampu mempresentasikan materi secara individual. Temuan ini mengkonfirmasi bahwa tanggung jawab dan kerja sama merupakan kompetensi yang dapat dirancang secara pedagogis melalui rekayasa struktural kelompok, bukan karakter yang muncul secara spontan. Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan model TGT termodifikasi yang kontekstual untuk pembelajaran PAI di madrasah aliyah.

Keywords: : *Team Games Tournament, social loafing, tanggung jawab, kerja sama, madrasah aliyah, pembelajaran kooperatif*

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) di madrasah aliyah tidak cukup dipahami sebagai wahana transmisi pengetahuan keagamaan semata, tetapi juga sebagai ruang pembentukan karakter sosial peserta didik. Dalam perspektif ini, tanggung jawab dan kerja sama merupakan dua kompetensi afektif yang sangat penting karena keduanya berhubungan langsung dengan kemampuan siswa menjalankan tugas belajar secara etis, berinteraksi secara konstruktif, serta mengamalkan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sosial. Urgensi karakter sosial dalam pendidikan Islam ditegaskan secara normatif oleh ajaran Al-Qur'an yang memerintahkan umat untuk saling menolong dalam kebajikan dan ketakwaan sebagaimana tercantum dalam QS. Al-Maidah ayat 2. Studi-studi empiris juga menegaskan bahwa PAI di madrasah aliyah memiliki peran strategis tidak hanya dalam transmisi pengetahuan keagamaan, tetapi juga dalam pembentukan moral dan karakter sosial siswa¹. Namun demikian, transformasi idealitas normatif tersebut ke dalam praktik pembelajaran di kelas kerap belum terwujud secara optimal, terutama ketika desain interaksi belajar kelompok tidak distrukturkan dengan mekanisme akuntabilitas yang memadai.

Persoalan akuntabilitas individual dalam kerja kelompok merupakan tantangan yang telah lama diidentifikasi dalam literatur psikologi sosial. Studi klasik Latané membuktikan bahwa kontribusi individu cenderung menurun ketika tanggung jawab tersebar dalam

¹ Achmad Djuaini, "Internalization of Islamic Religious Education Values in Moral Development of Students in Madrasah," *Afkaruna: International Journal of Islamic Studies (AIJIS)* 3, no. 1 (2025), 1-17; Zulfatmi Zulfatmi, "Learning the Values of Religious Moderation in Madrasah Aliyah: Model Analysis," *Jurnal Ilmiah Peuradeun* 11, no. 2 (2023), 551-68.

kelompok, sebuah gejala yang kemudian dikenal sebagai *social loafing*². Meta-analisis Karau dan Williams selanjutnya mengkonfirmasi bahwa fenomena ini bersifat konsisten lintas konteks dan dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti evaluasi individu, makna tugas, dan ekspektasi terhadap kontribusi anggota lain³. Temuan yang lebih mutakhir memperkuat argumen ini, Luo et al. (2021) menemukan bahwa faktor keadilan, kompetensi, konflik kelompok, dan difusi tanggung jawab merupakan determinan utama munculnya perilaku *social loafing* dalam kerja kelompok siswa⁴. Selain itu, Alnuaimi et al. (2010) menunjukkan bahwa semakin besar ukuran kelompok, semakin besar pula potensi penurunan akuntabilitas personal karena identifikasi kontribusi individu menjadi semakin kabur⁵. Dalam konteks pembelajaran PAI di madrasah aliyah, fenomena ini tampak pada masih ditemukannya ketimpangan partisipasi dalam kerja kelompok, di mana sebagian siswa aktif mengambil alih tugas sementara sebagian lain cenderung pasif dan hanya mengikuti hasil kerja rekan-rekannya.

Di sisi lain, berbagai penelitian menunjukkan bahwa *cooperative learning* yang dirancang secara sistematis justru mampu meningkatkan kualitas pembelajaran, motivasi, relasi sosial, serta keterlibatan aktif siswa. Johnson dan Johnson (2009) melalui teori interdependensi sosial

² Bibb Latané, Kipling Williams, and Stephen Harkins, "Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing.," *Journal of Personality and Social Psychology* 37, no. 6 (1979), 822.

³ Steven J. Karau and Kipling D. Williams, "Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration.," *Journal of Personality and Social Psychology* 65, no. 4 (1993), 681.

⁴ Zhenpeng Luo et al., "Exploring Antecedents of Social Loafing in Students' Group Work: A Mixed-Methods Approach," *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 28 (2021), 100314.

⁵ Omar A. Alnuaimi, Lionel P. Robert, and Likoebe M. Maruping, "Team Size, Dispersion, and Social Loafing in Technology-Supported Teams: A Perspective on the Theory of Moral Disengagement," *Journal of Management Information Systems* 27, no. 1 (July 2010), 203-30, <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222270109>.

menegaskan bahwa pembelajaran kooperatif menghasilkan manfaat akademik dan sosial yang lebih unggul dibandingkan pembelajaran kompetitif maupun individualistik, karena interdependensi positif mendorong siswa untuk saling mendukung pencapaian tujuan bersama⁶. Kajian sistematis Zhou dan Colomer (2024) memperkuat temuan ini dengan menunjukkan bahwa *cooperative learning* secara konsisten mendorong akuntabilitas individual, interaksi promotif antarsiswa, serta perkembangan keterampilan sosial dan kerja tim⁷. Léon-del-Barco et al. (2018) lebih lanjut menegaskan bahwa tanggung jawab dan kerja sama merupakan dua pilar utama yang menentukan keberhasilan tim belajar; tanpa keduanya, pembelajaran kooperatif mudah bergeser menjadi sekadar aktivitas kelompok administratif yang tidak sungguh-sungguh membangun partisipasi semua anggota⁸. Pembelajaran kooperatif terbukti efektif dalam meningkatkan hasil belajar siswa, sekaligus menciptakan suasana belajar yang lebih interaktif dan kolaboratif.⁹ Namun demikian masih ada tantangan, terutama terkait dengan variasi tingkat motivasi belajar siswa yang masih belum merata. Sebagian siswa menunjukkan antusiasme tinggi, sementara yang lain masih memiliki motivasi yang rendah, yang berpotensi menghambat optimalisasi implementasi model pembelajaran kooperatif.

⁶ David W. Johnson and Roger T. Johnson, "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning," *Educational Researcher* 38, no. 5 (June 2009), 365–79, <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

⁷ Tong Zhou and Jordi Colomer, "Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review," *Education Sciences* 14, no. 6 (2024), 567.

⁸ Benito León-del-Barco et al., "Measuring Responsibility and Cooperation in Learning Teams in the University Setting: Validation of a Questionnaire," *Frontiers in Psychology* 9 (2018), 326.

⁹ Nurul Indana and Hani Adi Wijono, "Implementasi Model Pembelajaran Kooperatif Pada Madrasah Ibtidiah," *ILJ: Islamic Learning Journal* 3, no. 1 (September 2025), 167–78, <https://doi.org/10.54437/iljislamiclearningjournal.v3i2.2477>.

Temuan-temuan ini mengindikasikan bahwa efektivitas pembelajaran kooperatif sangat bergantung pada ketepatan desain struktural kelompok, bukan semata-mata pada kehadiran format kerja kelompok itu sendiri.

Salah satu model *cooperative learning* yang relevan untuk menjawab persoalan tersebut adalah *Team Games Tournament* (TGT). Model ini menempatkan siswa dalam tim heterogen, memberi ruang latihan bersama melalui diskusi kelompok, lalu mengintegrasikan unsur permainan akademik dan turnamen untuk membangun motivasi dan keterlibatan siswa¹⁰. Bukti empiris menunjukkan bahwa penerapan TGT secara signifikan meningkatkan motivasi belajar siswa dan keterampilan kolaborasi dalam berbagai konteks mata pelajaran¹¹. Penelitian tindakan kelas yang mengintegrasikan TGT juga melaporkan peningkatan tanggung jawab dan semangat kerja sama antar siklus. Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa efektivitas TGT tidak hanya ditentukan oleh keberadaan unsur kompetisi, tetapi juga oleh bagaimana guru memodifikasi struktur kelompok dan sistem akuntabilitas di dalamnya.

Meskipun demikian, telaah terhadap studi-studi terdahulu memperlihatkan sejumlah kesenjangan penelitian yang signifikan. Pertama, sebagian besar penelitian tentang TGT masih berfokus pada hasil kognitif dan motivasi belajar, sedangkan kajian yang secara khusus menempatkan tanggung jawab dan kerja sama sebagai luaran utama masih relatif terbatas, terutama dalam konteks pembelajaran PAI di

¹⁰ Yu-Jy Luo et al., "The Effects of Team-Game-Tournaments Application towards Learning Motivation and Motor Skills in College Physical Education," *Sustainability* 12, no. 15 (2020), 6147.

¹¹ Elisa Septiana, Fina Fakhriyah, and Denni Agung Santoso, "Penerapan Model Teams Games Tournament Berbantuan Media Wordwall Terhadap Keaktifan Belajar Siswa," *Jurnal Perseda: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar* 8, no. 2 (2025), 35–45.

ILJ: Islamic Learning Journal (Jurnal Pendidikan Islam)

E-ISSN: 2985-6094. DOI: <https://doi.org/10.54437/ilj>

Prodi PAI STIT Al-Urwatul Wutsqo Jombang

madrasah aliyah. Kedua, studi terdahulu umumnya menerapkan TGT dalam format standar tanpa menguji efek modifikasi struktural terhadap kualitas partisipasi individual. Ketiga, penelitian yang secara spesifik mengkaji pengaruh variasi ukuran kelompok sebagai mekanisme pedagogik untuk menekan *social loafing* dalam TGT masih sangat jarang ditemukan. Aggarwal dan O'Brien (2008) menegaskan bahwa anteseden struktural, termasuk ukuran kelompok dan kejelasan peran anggota, merupakan faktor penentu utama intensitas *social loafing*, yang berarti modifikasi struktural TGT berpotensi menjadi strategi pedagogik yang efektif namun belum banyak diteliti¹². Dengan demikian, terdapat celah penelitian pada tiga aspek sekaligus: (1) konteks madrasah aliyah dan pembelajaran PAI sebagai arena pembentukan karakter sosial, (2) tanggung jawab dan kerja sama sebagai variabel luaran yang terukur melalui indikator observasi dan penilaian sikap, serta (3) pengujian modifikasi ukuran kelompok dalam TGT sebagai mekanisme untuk meningkatkan akuntabilitas individual dan keterlibatan aktif seluruh siswa.

Berdasarkan uraian di atas, penelitian ini penting dilakukan untuk menjawab kebutuhan teoritis dan praktis secara bersamaan. Secara teoritis, penelitian ini berkontribusi pada pengembangan diskusi tentang hubungan antara *cooperative learning*, *social loafing*, dan pembentukan karakter sosial siswa dalam pendidikan Islam formal. Secara praktis, penelitian ini menawarkan alternatif desain pembelajaran PAI yang lebih partisipatif melalui modifikasi metode TGT berupa: (1) penyesuaian

¹² Praveen Aggarwal and Connie L. O'Brien, "Social Loafing on Group Projects: Structural Antecedents and Effect on Student Satisfaction," *Journal of Marketing Education* 30, no. 3 (December 2008), 255-64, <https://doi.org/10.1177/0273475308322283>.

ukuran kelompok dari 5–6 menjadi 3–4 siswa untuk mempertajam identifikasi kontribusi individual, (2) penetapan peran eksplisit bagi setiap anggota kelompok, (3) pengintegrasian skor individu ke dalam perhitungan skor tim, dan (4) penggunaan lembar akuntabilitas individual sebagai instrumen pemantauan kontribusi. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan implementasi metode TGT yang dimodifikasi melalui variasi ukuran kelompok dalam pembelajaran PAI di Madrasah Aliyah; (2) menganalisis peningkatan tanggung jawab dan kerja sama siswa antarsiklus setelah penerapan modifikasi metode tersebut; dan (3) merumuskan model pengelompokan TGT yang lebih efektif dalam memperkuat akuntabilitas individual dan keterlibatan aktif seluruh siswa dalam pembelajaran PAI.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) atau Classroom Action Research (CAR). PTK dipilih karena secara inheren dirancang untuk memecahkan masalah praktis yang ditemukan langsung oleh praktisi di kelas mereka sendiri, sekaligus menghasilkan pengetahuan yang dapat ditransferkan ke konteks serupa¹³. Berbeda dengan penelitian eksperimental yang menuntut kontrol ketat terhadap variabel, PTK memberikan ruang bagi peneliti untuk melakukan penyesuaian iteratif berdasarkan refleksi setiap siklus, sehingga lebih responsif terhadap dinamika konteks kelas yang alamiah¹⁴.

¹³ Stephen Kemmis, Robin McTaggart, and Rhonda Nixon, *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research* (Singapore: Springer Singapore, 2014), <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>.

¹⁴ Anne Burns, *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners* (Routledge, 2009), <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203863466&type=googlepdf>.

Prosedur penelitian mengikuti model spiral Kemmis dan McTaggart yang terdiri atas empat tahapan dalam setiap siklus: (1) perencanaan (planning), (2) pelaksanaan tindakan (acting), (3) pengamatan (observing), dan (4) refleksi (reflecting) ¹⁵. Model ini dipilih karena sifatnya yang siklikal dan reflektif, memungkinkan peneliti untuk secara sistematis mengevaluasi efektivitas tindakan dan membuat modifikasi yang terukur pada siklus berikutnya. Penelitian ini dilaksanakan dalam dua siklus, di mana setiap siklus terdiri dari dua pertemuan pembelajaran.

Subjek penelitian adalah seluruh siswa kelas X Madrasah Aliyah Darul Ulum Bareng yang berjumlah 32 siswa, terdiri dari 18 siswa perempuan dan 14 siswa laki-laki. Madrasah Aliyah Darul Ulum Bareng berlokasi di Kabupaten Jombang, Jawa Timur, merupakan lembaga pendidikan Islam formal yang menyelenggarakan pembelajaran PAI sebagai mata pelajaran inti. Penelitian dilaksanakan pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam, semester genap tahun pelajaran 2025/2026. Pemilihan kelas X sebagai subjek didasarkan pada hasil observasi awal selama Praktik Pengalaman Lapangan (PPL) yang mengidentifikasi adanya permasalahan signifikan terkait partisipasi dan tanggung jawab siswa dalam kegiatan pembelajaran kelompok.

Data dikumpulkan melalui tiga teknik utama. Pertama, observasi partisipatif terstruktur menggunakan lembar observasi yang dikembangkan berdasarkan indikator operasional tanggung jawab dan kerja sama. Observasi partisipatif memungkinkan peneliti terlibat langsung dalam proses pembelajaran sambil secara sistematis merekam

¹⁵ Kemmis, McTaggart, and Nixon, *The Action Research Planner*.
ILJ: Islamic Learning Journal (Jurnal Pendidikan Islam)
E-ISSN: 2985-6094. DOI: <https://doi.org/10.54437/ilj>
Prodi PAI STIT Al-Urwatul Wutsqo Jombang

perilaku siswa yang relevan¹⁶. Lembar observasi memuat delapan indikator tanggung jawab—antara lain menyelesaikan tugas tepat waktu, tidak bergantung pada anggota lain, memahami bagian tugasnya, dan bersedia mempresentasikan hasil kerja—serta delapan indikator kerja sama, antara lain aktif berdiskusi, memberikan masukan konstruktif, membantu anggota yang kesulitan, dan berbagi informasi secara proporsional. Indikator-indikator ini dikembangkan dengan mengacu pada kerangka León-del-Barco tentang tanggung jawab dan kerja sama dalam tim belajar.

Kedua, catatan lapangan (field notes) digunakan untuk merekam fenomena yang tidak tertangkap oleh lembar observasi terstruktur, termasuk percakapan spontan siswa, ekspresi non-verbal, dan dinamika interaksi yang berkembang secara organik selama pembelajaran. Catatan lapangan merupakan instrumen esensial dalam penelitian tindakan kelas karena memungkinkan peneliti mendokumentasikan konteks situasional yang memengaruhi interpretasi data¹⁷. Ketiga, dokumentasi berupa foto dan catatan tertulis kegiatan pembelajaran berfungsi sebagai bukti pendukung dan triangulasi data¹⁸

Data dianalisis menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dengan teknik analisis tematik mengikuti prosedur Miles and Huberman, yang mencakup tiga alur kegiatan: kondensasi data (data condensation), penyajian data (data display), dan penarikan simpulan (conclusion

¹⁶ John W. Creswell and Cheryl N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (Sage publications, 2016).

¹⁷ Creswell and Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design*.

¹⁸ Robert K. Yin, *Case Study Research and Applications*, vol. 6 (Sage Thousand Oaks, CA, 2018),

https://www.academia.edu/download/106905310/Artikel_Yustinus_Calvin%20Gai_Mali.pdf.

drawing/verification)¹⁹. Kondensasi data dilakukan dengan memilih, memfokuskan, dan menyederhanakan data mentah dari lembar observasi dan catatan lapangan. Penyajian data dilakukan dalam bentuk narasi deskriptif dan tabel perbandingan antarsiklus untuk memudahkan identifikasi pola perubahan perilaku. Analisis antarsiklus dilakukan untuk mengidentifikasi pola perubahan perilaku siswa dalam aspek tanggung jawab dan kerja sama sebagai dampak dari modifikasi tindakan yang diterapkan.

Validitas data dijamin melalui triangulasi sumber, yaitu dengan membandingkan data dari lembar observasi, catatan lapangan, dan dokumentasi secara konsisten²⁰. Triangulasi ini penting untuk memastikan bahwa simpulan yang dihasilkan tidak bergantung pada satu instrumen saja, tetapi didukung oleh konvergensi data dari berbagai sumber.

Tindakan dinyatakan berhasil apabila terjadi peningkatan yang teridentifikasi secara kualitatif pada profil perilaku tanggung jawab dan kerja sama siswa dari Siklus I ke Siklus II. Kriteria keberhasilan ini ditetapkan berdasarkan pendekatan PTK yang menekankan perubahan bermakna dalam praktik sebagai ukuran utama efektivitas tindakan²¹. Secara operasional, keberhasilan tindakan ditandai oleh: (1) berkurangnya fenomena social loafing yang teridentifikasi dari lembar observasi dan catatan lapangan; (2) meningkatnya persentase siswa yang aktif berkontribusi dalam penyelesaian tugas kelompok; (3) meningkatnya kualitas interaksi siswa dalam kelompok yang ditunjukkan oleh frekuensi

¹⁹ Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldana, *Qualitative Data Analysis* (sage, 2014).

²⁰ Creswell and Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design*.

²¹ Kemmis, McTaggart, and Nixon, *The Action Research Planner*.

ILJ: Islamic Learning Journal (Jurnal Pendidikan Islam)

E-ISSN: 2985-6094. DOI: <https://doi.org/10.54437/ilj>

Prodi PAI STIT Al-Urwatul Wutsqo Jombang

dan kedalaman diskusi; dan (4) kemampuan seluruh siswa untuk mempresentasikan hasil kerja kelompoknya secara individual.

PEMBAHASAN

A. Team Games Tournament (TGT) sebagai Model Pembelajaran Kooperatif

Team Games Tournament (TGT) merupakan model pembelajaran kooperatif yang dikembangkan oleh DeVries dan Slavin dalam tradisi Student Team Learning. Model ini menggabungkan pembelajaran tim, permainan akademik, turnamen, dan penghargaan kelompok untuk mendorong keterlibatan belajar yang aktif²². Ciri khasnya terletak pada kompetisi antartim yang diorganisasikan agar siswa berhadapan dengan siswa dari tim lain pada tingkat kemampuan yang relatif setara. Karena itu, TGT tidak sekadar menekankan kompetisi, melainkan juga saling ketergantungan positif, akuntabilitas individual, dan peluang keberhasilan yang adil bagi setiap anggota. Bukti empiris menunjukkan bahwa TGT secara signifikan meningkatkan motivasi belajar ketika komponen dasarnya diterapkan secara konsisten²³

Secara operasional, TGT dijalankan melalui lima komponen: presentasi kelas, pembentukan tim heterogen, permainan akademik, turnamen, dan rekognisi tim. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran kooperatif sangat bergantung pada *fidelity of implementation*, yakni sejauh mana prinsip kooperatif

²² Robert E. Slavin, "Instruction Based on Cooperative Learning," *Handbook of Research on Learning and Instruction*, 2011, 358-74.

²³ Luo et al., "The Effects of Team-Game-Tournaments Application towards Learning Motivation and Motor Skills in College Physical Education."

dijalankan secara utuh²⁴. Pembelajaran kooperatif yang hanya diwujudkan sebagai kerja kelompok biasa tanpa struktur tanggung jawab dan evaluasi yang jelas sering gagal mencapai tujuan pedagogisnya. Dengan demikian, TGT sebaiknya dipahami sebagai desain yang dapat dimodifikasi sesuai konteks kelas, selama prinsip-prinsip kooperatifnya tetap terjaga.

Modifikasi TGT memiliki dasar teoritik yang kuat karena cooperative learning efektif hanya ketika mampu mempertemukan dua unsur secara simultan: *positive interdependence* dan *individual accountability*²⁵. Kedua unsur ini menentukan apakah kerja tim sungguh mendorong partisipasi semua anggota atau justru menimbulkan dominasi sebagian siswa. Oleh karena itu, modifikasi ukuran kelompok, distribusi peran, atau mekanisme skor individu dalam TGT merupakan langkah yang sah secara teoritik, bukan penyimpangan dari model.

B. Tanggung Jawab dan Kerja Sama dalam Kerangka Pembelajaran Kooperatif

Kerja sama dalam pembelajaran merujuk pada proses ketika siswa bekerja bersama secara terstruktur untuk mencapai tujuan yang tidak optimal jika dikerjakan secara individual. Dalam literatur cooperative learning, kerja sama bukan sekadar kebersamaan fisik dalam satu kelompok, melainkan keterlibatan aktif yang ditopang oleh saling ketergantungan positif, komunikasi promotif,

²⁴Mohammad Tamimy, Naser Rashidi, and Joyce Hwee Ling Koh, "The Use of Cooperative Learning in English as Foreign Language Classes: The Prevalence, Fidelity, and Challenges," *Teaching and Teacher Education* 121 (2023), 103915.

²⁵Tong Zhou and Jordi Colomer, "Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review," *Education Sciences* 14, no. 6 (2024), 567.

keterampilan sosial, dan akuntabilitas individual²⁶. Mendo-Lázaro menunjukkan bahwa keterampilan sosial seperti kemampuan berkomunikasi, berbagi tugas, dan menyelesaikan konflik dapat berkembang secara signifikan melalui pembelajaran kooperatif yang terstruktur²⁷. Namun, manfaat tersebut tidak muncul otomatis; siswa perlu dibimbing melalui struktur kerja kelompok yang jelas agar kerja sama berkembang sebagai kompetensi sosial.

Tanggung jawab dapat dipahami sebagai kesediaan individu untuk menjalankan peran, menyelesaikan tugas, dan mempertanggungjawabkan kontribusinya kepada kelompok secara konsisten. Tanggung jawab dan kerja sama merupakan dua dimensi yang saling berkaitan dan dapat diukur sebagai konstruk penting dalam efektivitas kerja kelompok. Keberhasilan kelompok sangat ditentukan oleh sejauh mana setiap anggota merasa bertanggung jawab terhadap proses dan hasil kerja bersama. Tanpa tanggung jawab individual, kerja sama mudah berubah menjadi ketergantungan sepihak pada anggota yang lebih aktif.

Bila dikaitkan dengan TGT, kompetisi dalam model ini idealnya tidak melemahkan kerja sama, melainkan memperkuat kohesi intratim karena keberhasilan tim ditentukan oleh kontribusi seluruh anggota. Unsur turnamen hanya akan mendukung tujuan kooperatif apabila setiap siswa memiliki peran, peluang berkontribusi, dan kewajiban belajar yang jelas. Oleh sebab itu, penguatan tanggung

²⁶ David W. Johnson and Roger T. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (Prentice-Hall, Inc, 1987), <https://psycnet.apa.org/record/1986-98283-000>.

²⁷ Santiago Mendo-Lázaro et al., "Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved," *Frontiers in Psychology* 9 (2018), 1536.

jawab individual merupakan prasyarat agar kerja sama dalam TGT tidak bersifat semu.

C. Social Loafing dan Akuntabilitas Individual sebagai Variabel Penjelas

Social loafing adalah kecenderungan sebagian anggota mengurangi usaha personal ketika bekerja dalam kelompok dibandingkan ketika bekerja secara individual²⁸. Social loafing dalam kerja kelompok siswa dipengaruhi oleh beberapa faktor, antara lain kompetensi anggota, identitas kolektif, keadilan pembagian tugas, konflik kelompok, dan difusi tanggung jawab²⁹. Temuan ini menunjukkan bahwa masalah partisipasi pasif tidak semata-mata berasal dari motivasi individu, tetapi juga dari kualitas desain kelompok. Dengan kata lain, social loafing merupakan gejala yang dapat ditekan melalui rekayasa struktural dalam pembelajaran kooperatif.

Social loafing cenderung muncul ketika kontribusi individual tidak mudah diidentifikasi dan tanggung jawab tersebar secara kabur di dalam kelompok. Karena itu, individual accountability menjadi konsep kunci untuk menjelaskan efektivitas pembelajaran kooperatif³⁰. Tanpa akuntabilitas individual, kerja kelompok berisiko melahirkan free-rider, ketimpangan partisipasi, dan penurunan kualitas interaksi belajar. Kajian ini menegaskan bahwa setiap anggota harus bertanggung jawab terhadap bagian belajarnya sendiri sekaligus terhadap keberhasilan kelompok.

Implikasinya bagi desain TGT sangat jelas. Kelompok yang terlalu besar memperbesar peluang menyamarkan kontribusi personal, sementara pengawasan guru dan antarsiswa terhadap partisipasi individual menjadi lebih lemah. Sebaliknya, kelompok yang lebih kecil cenderung membuat kontribusi setiap anggota lebih terlihat, interaksi lebih intens, dan rasa

²⁸ Karau and Williams, "Social Loafing."

²⁹ Luo et al., "Exploring Antecedents of Social Loafing in Students' Group Work."

³⁰ Zhou and Colomer, "Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability," 2024.

tanggung jawab lebih kuat³¹. Oleh karena itu, modifikasi ukuran kelompok dalam TGT dapat dipahami sebagai strategi pedagogis untuk menekan social loafing melalui peningkatan identifiabilitas kontribusi dan penguatan akuntabilitas individual.

D.Relevansi TGT dalam Konteks Pembelajaran PAI di Madrasah

Dalam konteks madrasah, pembelajaran kooperatif memiliki relevansi yang sangat kuat karena selaras dengan orientasi pendidikan Islam yang menekankan nilai amanah, ukhuwah, tolong-menolong, dan tanggung jawab moral. Pengembangan tanggung jawab dan kerja sama dalam pembelajaran PAI bukan hanya kebutuhan pedagogis, tetapi juga bagian dari internalisasi nilai-nilai keislaman dalam praktik belajar sehari-hari. TGT menjadi relevan untuk konteks ini karena menyediakan struktur belajar yang interaktif dan kompetitif secara sehat, tetapi tetap dapat diarahkan untuk membangun karakter sosial bila dirancang dengan penguatan akuntabilitas individual.

Berdasarkan telaah di atas, dapat ditegaskan bahwa efektivitas TGT sangat dipengaruhi oleh kualitas implementasi, bukan sekadar format teknisnya. Tanggung jawab dan kerja sama bukan luaran yang muncul otomatis, melainkan perlu dirancang melalui struktur kelompok, pembagian peran, evaluasi yang jelas, dan pengendalian social loafing. Dengan demikian, modifikasi TGT khususnya melalui pengaturan ukuran kelompok yang lebih kecil dan penegasan akuntabilitas individual memiliki dasar teoritis yang memadai untuk digunakan sebagai strategi peningkatan tanggung jawab dan kerja sama siswa di madrasah aliyah.

³¹ Mendo-Lázaro et al., "Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education."

E. Siklus I: Implementasi TGT dengan Kelompok Besar

1. Perencanaan

Pada tahap perencanaan Siklus I, peneliti menyusun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang mengintegrasikan metode TGT standar. Materi pembelajaran yang dipilih adalah tema tentang akhlak mulia dalam pergaulan sehari-hari yang sesuai dengan kompetensi dasar kelas X. Pembagian kelompok dilakukan secara heterogen berdasarkan kemampuan akademik siswa yang diperoleh dari nilai ulangan harian sebelumnya, menghasilkan tiga kelompok besar masing-masing beranggotakan 10–11 siswa. Media permainan berupa tiga lembar kertas HVS yang ditempel di papan tulis, masing-masing memuat lima pertanyaan tentang materi.

2. Pelaksanaan dan Observasi

Pembelajaran dimulai dengan presentasi singkat materi oleh peneliti selama 15 menit, dilanjutkan dengan sesi membaca mandiri dari buku teks selama 10 menit. Mekanisme turnamen mengharuskan setiap kelompok menjawab pertanyaan pada kertas secara bergiliran dalam durasi total 10 menit. Penilaian dilakukan berdasarkan ketepatan dan kelengkapan jawaban yang ditulis oleh perwakilan kelompok.

Hasil observasi pada Siklus I mengungkapkan sejumlah temuan yang tidak memuaskan. Dari catatan lapangan dan lembar observasi, teridentifikasi bahwa dalam setiap kelompok besar, hanya satu atau dua siswa yang secara aktif terlibat dalam menjawab pertanyaan, mendikte jawaban kepada penulis, dan mengorganisir respons kelompok. Sementara itu, antara 70–80% anggota kelompok lainnya bersikap pasif: sebagian tampak mengobrol dengan teman di luar konteks tugas, sebagian lagi sekadar menonton tanpa terlibat, dan beberapa bahkan tidak memahami sama sekali pertanyaan yang sedang dikerjakan kelompoknya.

Tabel 1. Profil Partisipasi Siswa pada Siklus I

Kelompok	Jumlah Siswa	Siswa Aktif	Siswa Pasif	% Keaktifan
Kelompok A	11	2	9	18%
Kelompok B	11	1	10	9%
Kelompok C	10	2	8	20%
Rata-rata	10,7	1,7	9,0	16%

3. Refleksi Siklus I

Berdasarkan analisis data observasi dan catatan lapangan, refleksi Siklus I mengidentifikasi beberapa akar masalah yang menjelaskan kegagalan TGT kelompok besar dalam mendorong partisipasi merata. Pertama, tidak adanya akuntabilitas individual yang terstruktur membuat siswa merasa kontribusinya tidak esensial. Kedua, ukuran kelompok yang besar (10-11 orang) secara alamiah memfasilitasi social loafing karena identifiabilitas kontribusi individu sangat rendah. Ketiga, tidak adanya mekanisme presentasi hasil kerja menghilangkan tekanan akuntabilitas publik yang dapat memotivasi partisipasi aktif. Berdasarkan refleksi ini, peneliti merancang modifikasi substantif untuk Siklus II.

F. Siklus II: Modifikasi TGT dengan Kelompok Kecil dan Presentasi

1. Perencanaan

Berdasarkan temuan refleksi Siklus I, peneliti melakukan tiga modifikasi utama dalam rancangan Siklus II: (1) pengecilan ukuran kelompok dari rata-rata 11 orang menjadi 2 orang (pasangan per bangku); (2) penambahan komponen presentasi wajib di depan kelas bagi setiap pasangan; dan (3) modifikasi soal dari format pertanyaan terbuka berkelompok menjadi format

analisis kasus berpasangan yang menuntut pemahaman mendalam dari kedua anggota. RPP direvisi untuk mengakomodasi perubahan-perubahan tersebut, dan lembar observasi disesuaikan untuk menangkap indikator akuntabilitas individual yang lebih spesifik.

2. Pelaksanaan dan Observasi

Pada Siklus II, setiap pasangan menerima satu lembar soal yang harus dikerjakan bersama-sama dalam waktu 15 menit. Setelah waktu pengerjaan selesai, peneliti secara acak menunjuk pasangan untuk mempresentasikan jawaban mereka di depan kelas. Mekanisme penunjukan acak ini secara sengaja dirancang untuk menciptakan akuntabilitas individual, karena setiap siswa tidak dapat memastikan siapa yang akan dipilih untuk presentasi.

Perubahan yang terjadi pada Siklus II sangat signifikan dan dapat segera diamati. Dari momen pertama pengerjaan soal, terlihat jelas bahwa kedua anggota setiap pasangan langsung terlibat aktif dalam membaca soal, berdiskusi, dan merumuskan jawaban. Interaksi antar pasangan jauh lebih intens dan fokus dibandingkan Siklus I. Catatan lapangan merekam percakapan-percakapan substantif antar pasangan tentang materi pelajaran, termasuk perdebatan argumentatif tentang jawaban yang tepat – sebuah bentuk pembelajaran yang hampir tidak ditemukan pada Siklus I.

Tabel 2. Profil Partisipasi Siswa pada Siklus II

Aspek	Siklus I	Siklus II	Perubahan
Rata-rata siswa aktif per kelompok	1,7 dari 10,7	2 dari 2	+82%
% keaktifan rata-rata	16%	~93%	+77 poin

Siswa yang dapat menjelaskan materi	Tidak terdata	28 dari 32	-
Pasangan yang berhasil presentasi	-	16 dari 16	100%

3. Refleksi Siklus II

Refleksi Siklus II mengkonfirmasi bahwa modifikasi yang diterapkan berhasil memenuhi indikator keberhasilan tindakan yang telah ditetapkan. Fenomena social loafing yang mendominasi Siklus I secara drastis berkurang pada Siklus II. Seluruh 16 pasangan berhasil menyelesaikan soal dan mempresentasikan hasilnya. Meskipun kualitas presentasi bervariasi, seluruh siswa menunjukkan pemahaman dasar terhadap materi yang dikerjakan sebuah pencapaian yang tidak ditemukan pada Siklus I.

G. Konfirmasi Empiris atas Prediksi Teori: *Social Loafing* dalam Kelompok Besar TGT

Temuan Siklus I memberikan konfirmasi empiris yang kuat atas prediksi teoretis yang telah dibangun dalam kajian literatur. Rata-rata keaktifan siswa hanya sebesar 16% per kelompok, dengan pola yang konsisten di ketiga kelompok besar masing-masing hanya satu atau dua siswa yang mendominasi seluruh proses pengerjaan tugas. Pola ini tidak dapat dijelaskan semata-mata oleh faktor motivasi individual, melainkan secara struktural difasilitasi oleh desain kelompok yang tidak memadai. Temuan ini selaras dengan argumentasi Luo et al. (2021) bahwa *social loafing* dalam kerja kelompok siswa merupakan produk dari kondisi struktural khususnya difusi tanggung jawab dan rendahnya identifiabilitas kontribusi individual bukan sekadar cerminan karakter pribadi siswa.

Lebih spesifik, kondisi yang tercipta dalam Siklus I memenuhi tiga prasyarat munculnya *social loafing* sebagaimana diprediksi oleh Karau dan Williams (1993) melalui *Collective Effort Model* (CEM): kontribusi individu tidak teridentifikasi dalam kelompok beranggotakan 10–11 orang, tidak ada mekanisme evaluasi individual, dan kehadiran satu atau dua siswa dominan membuat kontribusi anggota lain terasa tidak esensial. Alnuaimi et al. (2010) telah menegaskan bahwa semakin besar ukuran kelompok, semakin rendah akuntabilitas personal karena mekanisme identifikasi kontribusi menjadi semakin kabur. Penelitian ini memberikan ilustrasi yang sangat konkret atas mekanisme tersebut dalam konteks pembelajaran PAI di madrasah aliyah, sebuah konteks yang selama ini belum banyak dikaji secara empiris dalam literatur *cooperative learning*.

H. Modifikasi Struktural TGT sebagai Mekanisme Pedagogis yang Efektif

Perubahan dari kelompok besar menjadi pasangan (dua siswa) pada Siklus II menghasilkan lompatan keaktifan yang sangat signifikan, dari rata-rata 16% menjadi sekitar 93%. Peningkatan ini bukan kebetulan, melainkan merupakan konsekuensi logis dari perubahan struktural yang secara simultan mengatasi tiga kondisi penyebab *social loafing* yang diidentifikasi pada Siklus I. Dengan hanya dua anggota, setiap kontribusi dan ketidakterlibatan menjadi langsung terlihat; mekanisme presentasi wajib menciptakan evaluasi individual yang eksplisit; dan ukuran kelompok yang minimum membuat peran setiap anggota terasa mutlak esensial.

Temuan ini memperkuat argumen Zhou dan Colomer (2024) bahwa *cooperative learning* efektif hanya ketika mampu menghadirkan *positive interdependence* dan *individual accountability* secara simultan.

Dalam Siklus I, *positive interdependence* memang terstruktur melalui tujuan kelompok bersama, tetapi *individual accountability* absen sepenuhnya. Dalam Siklus II, kedua unsur hadir bersama setiap pasangan memiliki tujuan bersama sekaligus tanggung jawab individual yang tidak dapat dialihkan kepada orang lain. Johnson dan Johnson (2009) menegaskan bahwa kombinasi kedua unsur inilah yang membedakan *cooperative learning* sejati dari sekadar kerja kelompok administratif. Penelitian ini membuktikan bahwa perbedaan tersebut dapat diciptakan melalui modifikasi yang relatif sederhana, yakni pengecilan ukuran kelompok dan penambahan komponen presentasi wajib.

Lebih lanjut, temuan ini mengkonfirmasi argumentasi Aggarwal dan O'Brien (2008) bahwa anteseden struktural terutama ukuran kelompok dan kejelasan peran anggota merupakan faktor penentu utama intensitas *social loafing*. Dengan kata lain, intervensi terhadap desain kelompok merupakan strategi yang lebih efisien dibandingkan intervensi terhadap motivasi individual, karena ia bekerja pada akar struktural persoalan, bukan pada gejalanya. Temuan Siklus II dalam penelitian ini memberikan bukti empiris bahwa pendekatan ini dapat diimplementasikan secara praktis dalam konteks PTK di madrasah aliyah.

I. Tanggung Jawab dan Kerja Sama sebagai Luaran yang Dapat Dirancang

Salah satu kontribusi paling signifikan penelitian ini terletak pada demonstrasi bahwa tanggung jawab dan kerja sama bukan karakter yang muncul secara spontan dari niat baik siswa, melainkan kompetensi yang dapat dirancang secara pedagogis melalui struktur

pembelajaran yang tepat. Pada Siklus I, hampir tidak ditemukan interaksi substantif antarsiswa yang mencerminkan kerja sama sesungguhnya. Pada Siklus II, catatan lapangan merekam percakapan-percakapan argumentatif tentang materi pelajaran, saling koreksi antaranggota pasangan, dan pembagian peran dalam penyiapan presentasi semua merupakan perilaku yang oleh León-del-Barco et al. (2018) diidentifikasi sebagai indikator kerja sama yang autentik dalam tim belajar.

Temuan ini berimplikasi langsung pada perdebatan tentang karakter education dalam PAI. Fauzi dan Hamid (2020) berargumen bahwa pembelajaran PAI yang efektif tidak cukup mengajarkan nilai-nilai secara deklaratif, melainkan harus menciptakan pengalaman pedagogis yang membuat siswa menghidupi nilai tersebut. Penelitian ini menunjukkan bahwa TGT dengan kelompok kecil dapat menjadi wahana pedagogis tersebut. Nilai-nilai *ta'awun* (saling menolong), *amanah* (dapat dipercaya), dan *mas'uliyah* (rasa bertanggung jawab) yang selama ini diajarkan secara verbatim dalam kelas PAI mendapatkan wadah praktik yang konkret melalui mekanisme pasangan dengan akuntabilitas individual yang terstruktur.

Penting pula dicatat bahwa perubahan perilaku yang terjadi pada Siklus II bukan sekadar perubahan permukaan. Catatan lapangan menunjukkan bahwa 28 dari 32 siswa mampu menjelaskan materi kepada kelas sebuah capaian yang mensyaratkan pemahaman yang genuine, bukan peniruan jawaban pasangan. Mendo-Lázaro et al. (2018) menegaskan bahwa keterampilan sosial seperti kemampuan berbagi informasi, saling membantu, dan berkomunikasi secara konstruktif berkembang secara signifikan melalui pembelajaran

kooperatif yang terstruktur dengan kelompok kecil. Data dalam penelitian ini memberikan dukungan empiris yang kuat untuk klaim tersebut.

J. *Fidelity of Implementation dan Relevansinya bagi Praktisi PAI*

Perbedaan hasil yang dramatis antara Siklus I dan Siklus II dalam penelitian ini secara tidak langsung menegaskan argumen Tamimy et al. (2023) tentang pentingnya *fidelity of implementation* dalam *cooperative learning*. TGT yang diterapkan pada Siklus I secara formal memenuhi kriteria *cooperative learning* ada kelompok, ada permainan, ada turnamen tetapi gagal memenuhi prinsip-prinsip dasarnya, terutama akuntabilitas individual dan identifiabilitas kontribusi. Hasilnya, metode yang secara teoritik kuat justru menghasilkan *social loafing* yang masif. Sebaliknya, TGT yang dimodifikasi pada Siklus II, meskipun secara teknis lebih sederhana, justru lebih *faithful* terhadap prinsip-prinsip kooperatif yang fundamental.

Implikasi praktis temuan ini bagi guru PAI di madrasah aliyah sangat konkret. Penggunaan TGT tidak perlu selalu mengikuti format standar dengan kelompok heterogen beranggotakan 4–6 orang sebagaimana yang lazim direkomendasikan dalam buku teks. Penelitian ini menunjukkan bahwa ketika konteks kelas menunjukkan gejala ketimpangan partisipasi, modifikasi ukuran kelompok ke arah yang lebih kecil merupakan respons pedagogis yang terinformasi oleh teori, bukan improvisasi sembarangan. Fleksibilitas modifikasi semacam ini memiliki dasar teoritik yang kuat sebagaimana ditegaskan oleh Kemmis et al. (2014) dalam kerangka PTK sebagai praktik reflektif.

K. Keterbatasan Penelitian dan Agenda Riset Lanjutan

Penelitian ini perlu dibaca dengan mempertimbangkan beberapa keterbatasan yang inheren dalam desain PTK. Pertama, pengukuran tanggung jawab dan kerja sama dilakukan melalui observasi kualitatif tanpa instrumen psikometrik yang terstandarisasi; validitas ekologis temuan ini tinggi tetapi belum dapat dibandingkan secara langsung dengan penelitian kuantitatif. Kedua, perubahan dramatis dari kelompok 10-11 orang ke pasangan merupakan intervensi ganda baik perubahan ukuran kelompok maupun penambahan presentasi wajib sehingga sulit untuk mengisolasi kontribusi masing-masing variabel terhadap perubahan yang terjadi. Ketiga, penelitian dilaksanakan dalam konteks spesifik MA Darul Ulum Bareng Jombang, sehingga generalisasi ke konteks madrasah lain perlu dilakukan dengan kehati-hatian.

Penelitian lanjutan yang produktif dapat mempertimbangkan beberapa arah. Pertama, desain perbandingan antara ukuran kelompok (pasangan, tiga orang, empat orang) menggunakan instrumen pengukuran yang terstandarisasi seperti kuesioner León-del-Barco et al. (2018) akan menghasilkan temuan yang lebih presisi tentang ukuran kelompok optimal. Kedua, studi multi-situs yang melibatkan beberapa madrasah aliyah dengan karakteristik berbeda akan memungkinkan pengujian transferabilitas temuan ini. Ketiga, penelitian longitudinal yang mengikuti perkembangan karakter siswa melampaui satu semester akan memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang durabilitas perubahan yang dihasilkan oleh modifikasi TGT ini.

KESIMPULAN

Penelitian ini membuktikan bahwa fenomena *social loafing* yang terjadi dalam pembelajaran PAI di madrasah aliyah bukan semata-mata persoalan motivasi individual siswa, melainkan produk dari desain kelompok yang tidak memadai. Penerapan TGT standar dengan kelompok besar pada Siklus I menghasilkan rata-rata keaktifan hanya 16%, di mana dominasi satu hingga dua siswa per kelompok menjadi pola yang konsisten. Kondisi ini terjadi karena tiga prasyarat *social loafing* terpenuhi secara bersamaan: kontribusi individu tidak teridentifikasi, tidak ada mekanisme evaluasi individual, dan kehadiran siswa dominan membuat kontribusi anggota lain terasa tidak esensial. Temuan Siklus I ini mengkonfirmasi secara empiris prediksi Karau dan Williams (1993) serta Alnuaimi et al. (2010) bahwa ukuran kelompok yang besar secara struktural memfasilitasi penurunan akuntabilitas personal, sekaligus menunjukkan bahwa penerapan TGT tanpa perhatian terhadap *fidelity of implementation* justru dapat menghasilkan hasil yang berlawanan dengan tujuan pedagogisnya.

Modifikasi struktural TGT melalui pengecilan kelompok menjadi pasangan dan penambahan komponen presentasi wajib pada Siklus II terbukti efektif meningkatkan tanggung jawab dan kerja sama siswa secara signifikan. Keaktifan siswa meningkat dari 16% menjadi sekitar 93%, seluruh 16 pasangan berhasil menyelesaikan tugas dan mempresentasikan hasilnya, dan 28 dari 32 siswa mampu menjelaskan materi secara individual sebuah capaian yang tidak ditemukan sama sekali pada Siklus I. Peningkatan ini merupakan konsekuensi logis dari hadirnya *positive interdependence* dan *individual accountability* secara simultan, sebagaimana diteorikan oleh Johnson dan Johnson (2009) dan

dikonfirmasi oleh Zhou dan Colomer (2024). Lebih dari itu, perubahan yang terjadi bukan sekadar peningkatan keaktifan permukaan, melainkan munculnya interaksi substantif percakapan argumentatif, saling koreksi, dan pembagian peran yang merupakan indikator kerja sama autentik menurut León-del-Barco et al. (2018). Temuan ini menegaskan bahwa tanggung jawab dan kerja sama adalah kompetensi yang dapat dirancang secara pedagogis, bukan karakter yang muncul secara spontan.

Penelitian ini memberikan dua kontribusi utama yang saling melengkapi. Secara teoretis, penelitian ini memperluas diskusi tentang hubungan antara ukuran kelompok, *social loafing*, dan pembentukan karakter sosial dalam konteks pendidikan Islam formal sebuah celah yang selama ini belum banyak diisi dalam literatur *cooperative learning*. Secara praktis, penelitian ini menawarkan model TGT termodifikasi yang dapat diadaptasi oleh guru PAI di madrasah aliyah: kelompok kecil (2–4 siswa), peran anggota yang eksplisit, skor individu yang terintegrasi ke dalam skor tim, dan mekanisme presentasi wajib sebagai instrumen akuntabilitas publik. Meskipun generalisasi temuan ini perlu dilakukan dengan kehati-hatian mengingat konteks spesifik penelitian, arah modifikasi yang ditemukan memiliki pijakan teoretis yang kuat dan dapat menjadi titik tolak bagi penelitian lanjutan dengan desain multi-situs, instrumen terstandarisasi, dan siklus yang lebih panjang untuk menguji durabilitas perubahan karakter yang dihasilkan.

DAFTAR PUSTAKA

Aggarwal, Praveen, and Connie L. O'Brien. "Social Loafing on Group Projects: Structural Antecedents and Effect on Student Satisfaction." *Journal of Marketing Education* 30, no. 3 (December 2008), 255–64. <https://doi.org/10.1177/0273475308322283>.

- Alnuaimi, Omar A., Lionel P. Robert, and Likoebe M. Maruping. "Team Size, Dispersion, and Social Loafing in Technology-Supported Teams: A Perspective on the Theory of Moral Disengagement." *Journal of Management Information Systems* 27, no. 1 (July 2010), 203–30. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222270109>.
- Burns, Anne. *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge, 2009. <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203863466&type=googlepdf>.
- Creswell, John W., and Cheryl N. Poth. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Sage publications, 2016.
- Djuaini, Achmad. "Internalization of Islamic Religious Education Values in Moral Development of Students in Madrasah." *Afkaruna: International Journal of Islamic Studies (AIJIS)* 3, no. 1 (2025), 1–17.
- Indana, Nurul, and Hani Adi Wijono. "Implementasi Model Pembelajaran Kooperatif Pada Madrasah Ibtidiyah." *ILJ: Islamic Learning Journal* 3, no. 1 (September 2025), 167–78. <https://doi.org/10.54437/iljjislamiclearningjournal.v3i2.2477>.
- Johnson, David W., and Roger T. Johnson. "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning." *Educational Researcher* 38, no. 5 (June 2009), 365–79. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.
- . *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Prentice-Hall, Inc, 1987. <https://psycnet.apa.org/record/1986-98283-000>.
- Karau, Steven J., and Kipling D. Williams. "Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration." *Journal of Personality and Social Psychology* 65, no. 4 (1993), 681.
- Kemmis, Stephen, Robin McTaggart, and Rhonda Nixon. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer Singapore, 2014. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>.
- Latané, Bibb, Kipling Williams, and Stephen Harkins. "Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing." *Journal of Personality and Social Psychology* 37, no. 6 (1979), 822.

- León-del-Barco, Benito, Santiago Mendo-Lázaro, Elena Felipe-Castaño, Fernando Fajardo-Bullón, and Damián Iglesias-Gallego. "Measuring Responsibility and Cooperation in Learning Teams in the University Setting: Validation of a Questionnaire." *Frontiers in Psychology* 9 (2018), 326.
- Luo, Yu-Jy, Mei-Ling Lin, Chien-Huei Hsu, Chun-Chin Liao, and Chun-Chieh Kao. "The Effects of Team-Game-Tournaments Application towards Learning Motivation and Motor Skills in College Physical Education." *Sustainability* 12, no. 15 (2020): 6147.
- Luo, Zhenpeng, Einar Marnburg, Torvald Øgaard, and Fevzi Okumus. "Exploring Antecedents of Social Loafing in Students' Group Work: A Mixed-Methods Approach." *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 28 (2021), 100314.
- Mendo-Lázaro, Santiago, Benito León-del-Barco, Elena Felipe-Castaño, María-Isabel Polo-del-Río, and Damián Iglesias-Gallego. "Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved." *Frontiers in Psychology* 9 (2018), 1536.
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, and Johnny Saldana. *Qualitative Data Analysis*. Sage, 2014.
- Septiana, Elisa, Fina Fakhriyah, and Denni Agung Santoso. "Penerapan Model Teams Games Tournament Berbantuan Media Wordwall Terhadap Keaktifan Belajar Siswa." *Jurnal Perseda: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar* 8, no. 2 (2025), 35–45.
- Slavin, Robert E. "Instruction Based on Cooperative Learning." *Handbook of Research on Learning and Instruction*, 2011, 358–74.
- Tamimy, Mohammad, Naser Rashidi, and Joyce Hwee Ling Koh. "The Use of Cooperative Learning in English as Foreign Language Classes: The Prevalence, Fidelity, and Challenges." *Teaching and Teacher Education* 121 (2023): 103915.
- Yin, Robert K. *Case Study Research and Applications*. Vol. 6. Sage Thousand Oaks, CA, 2018.
https://www.academia.edu/download/106905310/Artikel_Yustinus_Calvin%20Gai_Mali.pdf.
- Zhou, Tong, and Jordi Colomer. "Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review." *Education Sciences* 14, no. 6 (2024), 567.

———. “Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review.” *Education Sciences* 14, no. 6 (2024), 567.

Zulfatmi, Zulfatmi. “Learning the Values of Religious Moderation in Madrasah Aliyah: Model Analysis.” *Jurnal Ilmiah Peuradeun* 11, no. 2 (2023): 551–68.