IMPLEMENTATION OF GIVING REWARD STRATEGY TO INCREASE STUDENTS' INTEREST IN LEARNING ARABIC LANGUAGE

Ika Oktaviani[1], Hisbullah Huda[2], Ida Miftakhul Jannah[3], Miftahul Ummah[4]
[1,2,3,4]UIN Sunan Ampel Surabaya
mudaberkreasika2@gmail.com[1], hisbullahhuda@uinsby.ac.id[2], idamifuinsa@gmail.com[3], miftahulummah796@gmail.com[4]

Abstract

*This classroom action research examines the strategy of providing rewards as a form of affective scaffolding within a "Love-Based Curriculum" to enhance the interest and speaking confidence of 7th-grade students at MTsN 2 Sidoarjo in Arabic lessons. The students' primary obstacles included foreign language anxiety and a fear of negative evaluation when pronouncing vocabulary (*mufrodhat*). Employing a qualitative descriptive approach, the study implemented a gamified game called "SUKEM," which integrated a 3-tiered reward system (snacks, group coupons, and stationery or grade points). Data were collected through self-reflection questionnaires and in-depth interviews. The results indicate that this strategy was effective in reducing speaking anxiety, restoring focus, and increasing oral participation. Additional grade points emerged as the most preferred reward due to their emotional significance—specifically, the desire to make parents proud (reflecting the "Valence" component of VIE Theory). It is concluded that the provision of rewards serves as an effective temporary affective scaffold for fostering the value of a love for learning.*

***Keywords**: Giving Reward, Learning Interest, Arabic Language Learning, Affective Scaffold, Foreign Language Anxiety.*

Abstrak

Penelitian tindakan kelas ini mengkaji strategi giving reward sebagai scaffolding afektif dalam Kurikulum Berbasis Cinta untuk meningkatkan minat dan keberanian berbicara bahasa Arab siswa kelas VII MTsN 2 Sidoarjo. Hambatan utama siswa berupa foreign language anxiety dan ketakutan evaluasi negatif saat melafalkan mufrodhat. Menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif, penelitian ini menerapkan permainan gamifikasi "SUKEM" berintegrasi 3-Tiered Reward System (jajanan, kupon kelompok, alat tulis/poin nilai). Data dihimpun melalui kuesioner refleksi diri dan wawancara mendalam. Hasilnya, strategi ini efektif mereduksi kecemasan berbicara, memulihkan fokus, dan meningkatkan partisipasi lisan. Poin nilai tambahan menjadi reward paling diminati karena memiliki makna emosional untuk membanggakan orang tua (Valence - Teori VIE). Disimpulkan bahwa giving reward berfungsi sebagai penopang afektif sementara yang efektif untuk menumbuhkan nilai Cinta Ilmu.

Kata Kunci: Pemberian Penghargaan, Minat Belajar, Pembelajaran Bahasa Arab, Perancah Afektif, Kecemasan Berbahasa Asing.

A. PENDAHULUAN

Bahasa Arab di Madrasah Tsanawiyah sebenarnya bukan barang asing bagi siswa kelas VII, sebab sebagian besar sudah mengenal huruf hijaiyah sejak Madrasah Ibtidaiyah. Persoalannya, mampu mengenali dan menulis huruf atau kosakata Arab belum tentu membuat siswa berani melafalkannya secara spontan. Ada jurang antara kompetensi reseptif-grafemis dan keberanian produksi lisan. (Rantisi et al., 2022) menunjukkan bahwa kesulitan berbicara bahasa Arab tidak hanya bersumber dari faktor linguistik seperti kosakata, *nahwu-sharaf*, dan pelafalan huruf, tetapi juga dari faktor nonlinguistik berupa kecemasan, rendahnya kepercayaan diri, minimnya latihan, serta terbatasnya lingkungan berbahasa. Siswa dilaporkan merasa malu, gugup, dan takut salah ketika berbicara di depan kelas. Karena itu, kelas VII memerlukan latihan pelafalan bertahap dan suasana yang aman sebelum siswa diminta tampil sendiri.

Gejala tersebut terlihat jelas pada siswa kelas VII-I dan VII-J MTsN 2 Sidoarjo ketika mempelajari *mufrodhat Afradul Usroh* (anggota keluarga) dan *al a'malul yaumiyyah* (kegiatan sehari-hari). Hampir semua siswa mampu menuliskan kosakata seperti *abun*, *ummun*, dan *asyrabu al-halib* dengan benar. Begitu diminta melafalkannya secara sukarela, tidak satu tangan pun terangkat. Kesenjangan ini lebih banyak dipicu hambatan psikologis-afektif ketimbang keterbatasan linguistik (Rahmadhani & Yulia, 2026).

Hambatan itu berakar pada kecemasan berbahasa asing di kelas (*foreign language classroom anxiety*), yakni takut salah lafal dan takut dinilai buruk oleh teman (*fear of negative evaluation*). Kecemasan komunikasi (*communication apprehension*) membuat siswa mengalami *blank* saat diminta berbicara spontan, sehingga diam terasa lebih aman daripada ditertawakan (Permatasari, 2025). Jadwal pelajaran yang jatuh pada siang hari memperburuk keadaan karena konsentrasi siswa merosot akibat lelah. Guru sebenarnya sudah mencoba banyak variasi, mulai dari menyanyi, *ice breaking*, video, sampai kerja kelompok, tetapi kebekuan afektif itu belum juga mencair. Persoalan ini kian mendesak sebab MTsN 2 Sidoarjo mengusung Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) sebagai pilar Kurikulum Merdeka. Semangat KBC yang menekankan suasana belajar aman, humanis, dan berorientasi pada rasa cinta

terhadap ilmu (*Cinta Ilmu*) menuntut pedagogi yang responsif secara emosional (*emotionally responsive pedagogy*) agar kelas aman secara psikologis (Luo, 2026).

Dalam situasi ini, *giving reward* tidak cukup dipandang lewat kacamata behaviorisme murni sebagai stimulus mekanis. Penelitian ini memosisikannya sebagai *affective scaffold*, yaitu jembatan emosional yang membantu menumbuhkan nilai KBC, terutama *Cinta Ilmu*, di tengah bayang-bayang cemas melafalkan kosakata Arab. Bukti terdahulu cukup menguatkan. (Saifuddin et al., 2023) melalui kuasi-eksperimen di SMK Darul Hikmah menemukan rerata motivasi belajar kelas yang diberi *reward* mencapai 76,47, jauh di atas kelas kontrol sebesar 47,07. Kondisi awal siswa dalam studi itu, yakni mengantuk, bosan, dan kurang antusias, mirip dengan situasi di kelas VII-J. Temuan serupa ditunjukkan (Faysal et al., 2023) dalam pembelajaran Sirah Nabawiyah di SMP Aql Islamic School Purwakarta, ketika motivasi belajar melonjak dari 52% pada Siklus I menjadi 80% pada Siklus II dengan ketuntasan klasikal 100% setelah *reward* diterapkan secara konsisten.

Menariknya, penguatan tidak selalu efektif bila digabung dengan hukuman. (Mukhammad Syifaun Nizar, 2022) menemukan bahwa secara parsial *reward* berpengaruh signifikan terhadap motivasi belajar sosiologi (t-hitung 4,486 > t-tabel 1,978), sedangkan *punishment* tidak (t-hitung 1,073). Temuan ini menjadi alasan penelitian memusatkan tindakan pada *giving reward* saja tanpa hukuman. Pilihan tersebut juga selaras dengan KBC yang ingin membebaskan kelas dari intimidasi afektif, apalagi siswa sudah tertekan oleh rasa takut melafalkan *mufrodhat* di depan umum.

Secara teoretis, pendekatan ini berpijak pada *Valence-Instrumentality-Expectancy Theory*. Menurut (Ogolo & Nwaonumah, 2024), individu terdorong bertindak ketika mengharapkan bahwa tindakannya menghasilkan sesuatu yang bernilai (*valence*) dan berguna secara instrumental. Dalam kerangka KBC, *reward* berperan sebagai penopang afektif sementara yang meredakan hambatan emosional sampai siswa mampu menumbuhkan percaya diri dan rasa *Cinta Ilmu* secara mandiri.

Berdasarkan paparan itu, Penelitian Tindakan Kelas (PTK) ini bertujuan mengkaji implementasi strategi *giving reward* sebagai *scaffolding* afektif dalam KBC untuk meningkatkan minat belajar bahasa Arab siswa kelas VII-I dan VII-J, sekaligus menguraikan pola preferensi jenis *reward* dan dinamika kasus khusus yang menyertainya. Kajian *giving reward* pada pembelajaran bahasa Arab tingkat menengah pertama dengan pendekatan afektif

KBC masih terbatas, sehingga hasilnya diharapkan mengisi celah akademik dan menjadi panduan praktis bagi pendidik.

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini memakai pendekatan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan desain deskriptif kualitatif. PTK dipilih karena persoalannya kontekstual dan memerlukan intervensi langsung di lapangan, bukan pengukuran satu arah yang berhenti pada angka (Kasrina, 2023). Variabel intervensinya tunggal, yaitu *giving reward* tanpa unsur *punishment*, agar hambatan afektif siswa tidak bertambah.

Subjek penelitian adalah siswa kelas VII-I dan VII-J MTsN 2 Sidoarjo yang sedang mempelajari *mufrodhat Afradul Usroh* dan *al a'malul yaumiyyah*. Kedua kelas dipilih karena iklimnya berbeda. Kelas VII-I tergolong kondusif dan disiplin, sedangkan VII-J menunjukkan hambatan motivasi lebih tinggi, ditandai interaksi pasif dan sikap ragu dalam memahami materi dasar. Perbedaan ini sengaja dipertahankan agar dinamika penerimaan *reward* tergambar pada dua tipe iklim kelas.

Secara operasional, tindakan dijalankan dalam dua pertemuan berikut.

1. Pertemuan 1 (Pra-Intervensi):

   Pertemuan pertama memetakan kondisi awal (*baseline assessment*) motivasi dan kecemasan berbahasa siswa. Pembelajaran memadukan *Total Physical Response* (TPR) dan *Communicative Language Teaching* (CLT) secara konvensional lewat permainan *"Tebak saat Terang"*. Sistem *reward* struktural seperti jajan atau poin eksplisit belum dipakai. Hasil pengamatan menunjukkan kelas cenderung hening dan sebagian besar siswa pasif ketika diminta melafalkan kosakata secara sukarela.
2. Pertemuan 2 (Tindakan Intervensi):

   Pertemuan kedua menerapkan intervensi berbasis gamifikasi lewat permainan *"SUKEM"* (*Susun Berkelompok*) yang terintegrasi dengan *3-Tiered Reward System*, mencakup jajanan, kupon kantin kelompok, serta alat tulis dan poin nilai. Intervensi ini dirancang untuk mencairkan kebekuan afektif dan mendorong keberanian melafalkan *mufrodhat*.

Data dikumpulkan lewat kuesioner refleksi diri dan wawancara mendalam. Sebelum intervensi pada Pertemuan 1, peneliti menyebarkan kuesioner digital untuk memetakan persepsi siswa terhadap hambatan afektif dan kognitif. Setelah intervensi pada Pertemuan 2, peneliti mewawancarai lima informan terpilih guna menggali dampak psikologis, afektif, dan

kognitif *reward* secara personal. Kuesioner menjaring gambaran umum kelas, sementara wawancara menangkap emosi dan alasan di balik jawaban siswa.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

1) Kondisi Baseline Sebelum Tindakan

Data kuesioner refleksi diri sebelum tindakan menunjukkan kesenjangan afektif yang kontras. Di satu sisi, siswa menyambut positif metode interaktif berbasis kelompok seperti video dan permainan *"Tebak saat Terang"*. Seorang siswa menyebut pembelajaran terasa *"sangat seru apalagi waktu menghafalkannya lewat video dan bekerja sama dengan kelompok"*. Namun antusiasme itu bersifat situasional dan cepat surut saat siswa harus melafalkan *mufrodhat* sendirian di depan kelas. Sebagian besar mendadak pasif karena *speaking anxiety* yang tinggi.

Gejala ini sejalan dengan karakter *foreign language anxiety*. Menurut (Parmonovna, 2026), takut salah, takut dievaluasi negatif, dan rendahnya rasa percaya diri menjadi penghambat utama partisipasi lisan di kelas EFL. Pada tahap performa, kecemasan yang intens dapat melumpuhkan kemampuan kognitif sehingga siswa *freeze up*, salah melafalkan bunyi, bahkan lupa kosakata yang baru dipelajari. Faktor lingkungan ikut memperparah. Kebisingan kerja kelompok dan kelelahan menjelang jam pulang menurunkan fokus, seperti keluhan siswa bahwa *"minusnya tidak bisa fokus karena lumayan ramai"*. Keluhan itu menguatkan temuan (Pommée et al., 2025) bahwa tingkat kebisingan kontinu maupun puncak berasosiasi signifikan dengan menurunnya konsentrasi dan terhambatnya pemrosesan bahasa. Tanpa penopang afektif yang terstruktur, variasi metode konvensional belum cukup memecah kebekuan siswa. Karena itu, dibutuhkan intervensi afektif yang lebih sistematis seperti *giving reward* untuk membangun rasa aman dan keberanian berbicara.

2) Pengalaman Pasca-Intervensi *Giving Reward*

Pertemuan 2 mengintegrasikan permainan *"SUKEM"* dengan tiga tingkat *reward system* yang menyasar berbagai lapis dorongan psikologis siswa:

a. Tingkat 1: *Reward Instant* (Jajan Ringan / *Snack*)

Reward instant berupa jajanan ringan diberikan langsung ketika siswa merespons pertanyaan atau melafalkan kosakata pada tahap awal dan inti pembelajaran. Penguatan positif ini dimaksudkan meredakan ketegangan, menambah percaya diri, dan memancing

keberanian berbicara spontan. Strategi ini relevan karena kecemasan berhubungan negatif dengan kemampuan berbicara bahasa Arab, sedangkan kepercayaan diri berhubungan positif dengan performa lisan (Hj. Bahri et al., 2026). Jajanan di sini bukan sekadar hadiah material, melainkan pengalaman berhasil yang kecil dan langsung, dan sebaiknya selalu disertai umpan balik positif agar tidak diberikan secara mekanis.

b. Tingkat 2: Reward Sosial Kelompok (Kupon Jajan Kantin)

Reward berupa kupon jajan kantin diberikan kepada kelompok yang menyelesaikan "SUKEM" paling cepat dengan susunan *mufradat* paling akurat. Skema ini mendorong siswa yang lebih menguasai materi untuk membimbing teman yang kesulitan, sehingga penghargaan bertumpu pada ketergantungan positif dan tanggung jawab bersama, bukan kompetisi individual. Hal ini sejalan dengan (Beaver et al., 2024) yang menunjukkan bahwa *group contingency* dapat membentuk perilaku positif lewat tujuan bersama dan tanggung jawab kolektif. Dalam pembelajaran bahasa Arab, (Sari et al., 2026) juga menemukan bahwa *Teams Games Tournament* meningkatkan penguasaan kosakata lewat interaksi kelompok dan keterlibatan aktif siswa. Dengan demikian, kupon ini merepresentasikan nilai KBC, yaitu *Cinta Diri* lewat keberanian mengembangkan kemampuan dan *Cinta Sesama* lewat sikap saling membantu.

c. Tingkat 3: Reward Prestasi Kumulatif (Bebas Pilih Alat Tulis)

Reward berupa kebebasan memilih alat tulis diberikan di akhir pembelajaran kepada tiga siswa yang paling konsisten aktif dari awal hingga penutup. Penghargaan ini mengakui ketekunan dan keberlanjutan usaha, bukan sekadar satu jawaban tercepat atau terbenar. (L. Li et al., 2024) dalam meta-analisis terhadap 35 intervensi dengan 2.500 peserta menemukan bahwa elemen gamifikasi dan penghargaan meningkatkan motivasi intrinsik serta persepsi otonomi dan *relatedness*. Kebebasan memilih alat tulis memberi ruang otonomi, dan agar tidak berubah menjadi motivasi yang dikendalikan hadiah, guru perlu menegaskan bahwa hadiah itu apresiasi atas proses.

Ketiga lapis *reward* ini memulihkan fokus dan mengubah orientasi belajar siswa menjadi lebih berorientasi tujuan. Seorang siswa menggambarkan perubahan itu, *"Yang pertama sangat membosankan, yang kedua itu ada tujuan yaitu ada hadiah yang membuat kita itu ingin belajar lebih giat"*.

3) Matriks Preferensi Jenis Reward

Preferensi siswa terhadap jenis *reward* dipetakan ke dalam tiga kategori, sebagaimana berikut;

Table 1. Matriks preferensi jenis reward

Kategori Reward	Bentuk Operasional	Dampak Afektif dan Motivasi
Poin Nilai Tambahan	Skor akademis ekstra (Tingkat 3 Kumulatif)	Motivasi altruistik & emosional tinggi: keinginan membahagiakan orang tua dan meningkatkan martabat keluarga.
Barang / Alat Tulis	Stipo, pulpen, penggaris bebas pilih (Tingkat 3 Kumulatif)	Memiliki fungsi akademis: menunjang kelengkapan belajar dan menulis di kelas.
Jajanan / Makanan Ringan & Kupon	*Snack* instan (Tingkat 1) & Kupon Kantin Kelompok (Tingkat 2)	Kepuasan langsung (*instant gratification*), penghematan uang saku, serta pemantik solidaritas sosial antar sesama teman.

Poin nilai tambahan menjadi *reward* yang paling diminati karena bermakna emosional dan altruistik, bukan hanya keuntungan akademik. Ungkapan siswa *"biar nilai meningkat, bisa membuat orang tua senyum"* menunjukkan bahwa kenaikan nilai dimaknai sebagai bakti dan upaya membahagiakan orang tua. Dengan demikian, motivasi siswa tidak semata berorientasi pada kepentingan diri, tetapi juga dipengaruhi relasi keluarga dan keinginan memenuhi harapan orang tua (Nieto-Carracedo et al., 2024).

Reward alat tulis disukai karena manfaatnya langsung terasa dalam aktivitas sekolah. Alat tulis berfungsi sebagai simbol penghargaan sekaligus sumber belajar yang membantu siswa mencatat dan mengerjakan tugas tanpa terkendala perlengkapan. (Azdagaz et al., 2026) menunjukkan bahwa ketersediaan perlengkapan sekolah mengurangi gangguan akibat harus

berbagi alat atau tidak memiliki bahan belajar, sekaligus mendukung konsentrasi dan partisipasi aktif.

Jajanan sebagai *reward* juga memicu interaksi sosial yang positif. Seorang siswa ingin membagikan jajanannya kepada teman yang tidak membawa uang saku, tanda bahwa *reward* individual dalam relasi yang suportif dapat berkembang menjadi kepedulian sosial (*Cinta Sesama*). (León-García et al., 2026) menemukan bahwa kelas kooperatif berkontribusi pada perilaku prososial siswa, termasuk kerja sama, saling membantu, dan perhatian terhadap teman.

4) Dinamika Kasus Khusus

Dua temuan kasus khusus muncul di luar pola umum penerimaan *reward,* sebagai berikut:

1. Hambatan Kecepatan Pemrosesan Kognitif (*Speed-Based Frustration*)

   Hambatan ini tampak pada siswa yang sudah menguasai *mufradat* tetapi tidak mendapat penghargaan karena kalah cepat dalam kuis rebutan. Ia berkata *"saya kurang cepat daripada teman-teman saya"*. Mekanisme yang terlalu menekankan kecepatan membuat kosakata seolah diukur dari respons tercepat, bukan dari ketepatan pemahaman. Hal ini berkaitan dengan *speed-accuracy trade-off*. (Domingue et al., 2022) menegaskan bahwa hubungan antara waktu respons dan akurasi tidak sederhana dan berubah menurut tingkat kesulitan tugas. Maka kuis *mufradat* perlu memberi poin untuk ketepatan, waktu berpikir yang cukup, atau penghargaan alternatif bagi siswa yang bisa menjelaskan jawaban dengan benar meski bukan yang tercepat.
2. Stabilitas Motivasi Intrinsik dan Nilai "Cinta Ilmu"

   Seorang siswa perempuan tetap bersemangat, baik saat *reward* diberikan maupun tidak. Ungkapannya *"soal-soalnya menarik"* menunjukkan bahwa tantangan kognitif dan rasa ingin tahu sudah menjadi sumber kepuasan itu sendiri. Hal ini sejalan dengan (Guay, 2022) dalam kajian *Self-Determination Theory* bahwa motivasi intrinsik muncul ketika siswa tertarik, puas oleh tantangan, dan menikmati proses belajar, bukan semata karena imbalan eksternal. Karena itu, *reward* perlu ditempatkan sebagai penguat pendukung, bukan tujuan utama, agar nilai *Cinta Ilmu* tumbuh tanpa ketergantungan permanen pada hadiah fisik.

Pembahasan

Nilai Tambahan dan Kebanggaan Orang Tua: Membaca Valensi lewat Teori VIE Vroom

Preferensi terhadap poin nilai tambahan dapat dijelaskan lewat *Valence-Instrumentality-Expectancy Theory* (VIE) Vroom. Motivasi muncul ketika siswa menilai suatu hasil penting (*valence*), yakin perilaku tertentu menghasilkannya (*instrumentality*), dan berharap usahanya berbuah keberhasilan (*expectancy*). (Ogolo & Nwaonumah, 2024) menjelaskan bahwa semakin positif nilai personal yang dilekatkan pada suatu hasil dan semakin kuat keyakinan bahwa usaha dapat mencapainya, semakin besar dorongan individu untuk bertindak.

Pada siswa VII-I dan VII-J, poin nilai tambahan memiliki *valence* tinggi bukan karena angka rapor semata, melainkan karena menjadi sarana membanggakan orang tua. Tafsir ini diperkuat meta-analisis (Özyıldırım, 2024) terhadap 37 studi dan 45.428 siswa yang menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua berhubungan positif dan signifikan dengan motivasi akademik. Meski begitu, guru perlu memastikan orientasi ini disertai dukungan otonomi agar motivasi tidak sepenuhnya bergantung pada tuntutan keluarga. (Çelik, 2024) menegaskan bahwa dukungan otonomi orang tua dan pemenuhan kebutuhan psikologis berperan penting dalam membentuk motivasi akademik remaja.

Motivasi Intrinsik yang Berdiri Sendiri: *Sincere Intentions* dan Nilai "Cinta Ilmu"

Berbeda dari mayoritas siswa yang terdorong insentif eksternal, siswa perempuan pada kasus ini menunjukkan motivasi intrinsik yang relatif stabil, dengan atau tanpa *reward*. Dalam perspektif *Self-Determination Theory*, motivasi intrinsik mendorong seseorang beraktivitas demi minat dan kepuasan pribadi (Hanzal et al., 2026) sebagaimana tercermin dalam pernyataannya, *"soal-soalnya menarik."* Temuan ini dapat dijelaskan melalui konsep *sincere intentions* yang dikemukakan (Sumadi & Santoso, 2022), yaitu kecenderungan individu untuk terlibat dalam suatu tugas karena komitmen internal dan ketertarikan yang tulus, bukan karena imbalan tambahan. Dalam kerangka KBC, siswa tersebut dapat dipahami telah menunjukkan nilai *Cinta Ilmu*, yakni memaknai belajar sebagai pengembangan diri dan pemenuhan rasa ingin tahu. Skema *reward* tetap dapat dipakai sebagai apresiasi, tetapi perlu dirancang bersifat informasional dan tidak mengontrol agar orientasi siswa tidak bergeser dari cinta ilmu menuju ketergantungan pada hadiah.

Frustrasi Siswa *Slow-Processor*: Membedah *Effort-Reward Imbalance* pada Game "SUKEM"

Dinamika ini muncul pada “SUKEM”, ketika tiap kelompok berpacu mencocokkan dan menempelkan 24 gambar kosakata anggota keluarga dan aktivitas harian pada tabel. Seorang siswa yang sudah menguasai *mufradat* berulang kali gagal memperoleh *reward* karena kalah cepat, tanda ketidakseimbangan antara usaha kognitif dan hasil yang diterima. Sumbernya ialah rubrik yang menempatkan kecepatan respons sebagai indikator utama di samping ketepatan, sehingga penguasaan materi tertutup oleh keterbatasan kecepatan verbal, visual, atau motorik. (Liu et al., 2024) mendukung tafsir ini, yaitu *effort-reward imbalance* berhubungan negatif dengan keterlibatan belajar dengan *learned helplessness* sebagai mediator, sedangkan dukungan sosial dapat meredam dampak negatifnya.

Pengalaman siswa *slow-processor* di VII-J karenanya tidak tepat dibaca sebagai kurang usaha atau lemahnya penguasaan, melainkan ketidakselarasan antara karakter tugas dan cara kemampuan diukur. Tekanan waktu juga berpotensi menambah stres dan rasa tidak mampu bila siswa berulang kali gagal dalam situasi kompetitif. Mekanisme *reward* “SUKEM” perlu memadukan kecepatan dan ketepatan secara proporsional, misalnya poin untuk setiap pasangan gambar dan kosakata yang benar, bonus untuk penjelasan atau pelafalan tepat, serta kesempatan memperbaiki bagi siswa yang butuh waktu lebih panjang. Sejalan dengan penelitian (Icarte et al., 2022) yang menjelaskan bahwa tugas kompleks dapat dipecah menjadi subtujuan yang bermakna dan diberi sinyal penghargaan antara selama proses berlangsung, bukan hanya pada hasil akhir.

Kenyamanan Fisik Ruang Kelas: Perspektif Data Global TALIS

Pada Pertemuan 1, siswa bermain “Tebak saat Terang” di ruang kelas yang terasa panas, sedangkan Pertemuan 2 berlangsung di ruang yang lebih sejuk. Seorang siswa bahkan menyebut *“karena seru kan di ruang kelas 9 itu ya, apa ada kipasnya juga dingin gitu”*. Perbedaan ini menunjukkan bahwa kenyamanan fisik memengaruhi kesiapan belajar. (Lan et al., 2022) menemukan bahwa kenaikan suhu udara dari 24°C ke 26°C dan 28°C menurunkan performa pada 12 dari 14 indikator kognitif objektif, meskipun peserta masih melaporkan kondisi yang relatif nyaman. Penelitian oleh (Cen et al., 2024) menemukan hal serupa, yang menunjukkan bahwa kenyamanan termal dan aliran udara berpenghawa alami (dengan bantuan kipas) berbanding lurus dengan kenyamanan serta kinerja kognitif siswa. Dengan demikian, *giving reward* yang dirancang semenarik apa pun berpotensi kurang optimal bila kebutuhan

fisiologis dasar dan kualitas lingkungan belajar diabaikan. Faktor fisik perlu dipandang sebagai prasyarat yang memperkuat, bukan menggantikan, intervensi afektif.

Lonjakan Dopamin, Pemenuhan KBC, dan Kehati-hatian terhadap *Reward Addiction*

Peralihan dari suasana pasif pada Pertemuan 1 ke pembelajaran yang lebih interaktif pada Pertemuan 2 menunjukkan bahwa permainan, tantangan, umpan balik langsung, dan penghargaan dapat meningkatkan perhatian dan partisipasi siswa. Secara teoretis, fenomena ini dapat dikaitkan dengan *reward prediction error* (Eckert et al., 2023), yakni meningkatnya dorongan ketika hasil yang diterima lebih positif daripada perkiraan. Istilah lonjakan dopamin di sini hanyalah penjelasan neuropsikologis hipotetis, bukan temuan fisiologis yang diukur langsung dalam penelitian kelas ini. Tinjauan (Furkan Kurnaz & Koçtürk, 2025) menemukan bahwa elemen gamifikasi seperti poin, lencana, papan peringkat, dan tantangan umumnya meningkatkan motivasi, tetapi efeknya dapat menurun dalam jangka panjang akibat *novelty effect* dan dominasi motivasi ekstrinsik.

Tinjauan sistematis (Ratinho & Martins, 2023) juga menunjukkan bahwa gamifikasi dapat meningkatkan motivasi intrinsik serta persepsi otonomi dan keterhubungan, meskipun pengaruhnya terhadap kompetensi tidak selalu kuat. Kekhawatiran (Chen, 2023) tentang ketergantungan pada *reward* perlu ditempatkan dalam konteks desain pembelajaran. Risikonya muncul bila hadiah menjadi satu-satunya sumber dorongan atau dihentikan mendadak setelah siswa terbiasa. Karena itu, *giving reward* di kelas VII-I dan VII-J sebaiknya dipakai terbatas pada kuis atau permainan seperti "SUKEM", lalu bertahap dilengkapi umpan balik, pilihan belajar, tantangan bermakna, kerja sama, dan penguatan verbal. Dengan cara itu, *reward* tetap menjadi *affective scaffold* sementara untuk menumbuhkan keberanian, rasa kompeten, dan *Cinta Ilmu*, bukan pengganti motivasi intrinsik.

Menjembatani Teori dan Praktik: Arah Transisi ke Reward Digital

Penerapan *reward* dalam penelitian ini menunjukkan bahwa insentif ekstrinsik tidak selalu bertentangan dengan motivasi belajar. Pada konteks tertentu, *reward* berfungsi sebagai *affective scaffold* yang mencegah kepasifan dan menjaga keterlibatan, terutama pada jam rawan menjelang pulang sekolah. Demi keberlanjutan, platform digital seperti Quizizz dapat menggeser *reward* fisik ke penghargaan simbolis berupa poin, lencana, umpan balik langsung, atau posisi sementara pada *leaderboard*. (Schwab & Somerville, 2022) menemukan bahwa insentif dalam tugas belajar berbasis komputer dapat meningkatkan performa pada kondisi

tertentu. Tinjauan sistematis (C. Li et al., 2024) pada konteks pendidikan tinggi menunjukkan bahwa *leaderboard* berpotensi meningkatkan motivasi, keterlibatan, dan performa belajar, tetapi efektivitasnya sangat bergantung pada desain, tujuan pembelajaran, dan cara penggunaannya. Karena itu, transisi ke *reward* digital sebaiknya dirancang sebagai umpan balik formatif yang menonjolkan kemajuan personal, ketepatan, dan kerja sama, serta tidak mempermalukan siswa berperingkat rendah, sesuai semangat KBC

D. KESIMPULAN DAN SARAN

Strategi *3-Tiered Reward System* yang diintegrasikan dengan permainan *"SUKEM"* efektif mereduksi kecemasan berbahasa dan ketakutan akan evaluasi negatif pada siswa. *Reward* berfungsi sebagai *affective scaffold* sementara yang menjembatani kemampuan menulis dengan keberanian melafalkan *mufrodhat* secara mandiri. Tanpa unsur hukuman, strategi ini menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis dan memacu partisipasi aktif siswa.

Ditinjau dari Teori VIE Vroom, poin nilai tambahan paling diminati karena memiliki valensi dan makna emosional-altruistik yang tinggi sebagai sarana membahagiakan orang tua. Alat tulis memberi manfaat instrumental bagi kebutuhan belajar harian, sedangkan jajanan dan kupon kelompok menghadirkan kepuasan langsung sekaligus solidaritas sosial (*Cinta Sesama*).

Meski demikian, kuis berbasis kecepatan perlu dievaluasi agar tidak memicu *effort-reward imbalance* pada siswa *slow-processor*, dan kenyamanan termal kelas menjadi prasyarat fisik bagi kesiapan belajar. Secara keseluruhan, *giving reward* hendaknya diterapkan proporsional sebagai penopang afektif sementara untuk menumbuhkan ketertarikan intrinsik dan nilai *Cinta Ilmu* tanpa menciptakan ketergantungan pada insentif fisik.

DAFTAR PUSTAKA

Azdagaz, F., Liouaeddine, M., Zirari, O., Bendaoud, S., & Tourabi, I. (2026). A Microeconometric Evaluation of The One Million School Bags Program in Rural Morocco Using Quasi-Experimental Approach. *Discover Education*, *5*(1), 1–19. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01406-z

Beaver, B. N., Ré, T. C., Griffith, A. K., Zhang, D., & Schoener, M. A. (2024). A Systematic Literature Review of Group Contingencies Within General Education Classrooms. *Contemporary School Psychology*, *28*(4), 421–434. https://doi.org/10.1007/s40688-023-00448-6

Çelik, O. (2024). Academic Motivation in Adolescents: The Role of Parental Autonomy Support, Psychological Needs Satisfaction and Self-Control. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384695

Cen, C., Cheng, S., Tan, E., & Wong, N. H. (2024). Students' Thermal Comfort and Cognitive Performance In Fan-Assisted Naturally Ventilated Classrooms In Tropical Singapore. *Building and Environment*, *260*, 111689. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.111689

Chen, Z. (2023). The Influence of School's Reward Systems on Students' Development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *8*, 1822–1827. https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4591

Domingue, B. W., Kanopka, K., Stenhaug, B., Sulik, M. J., Beverly, T., Brinkhuis, M., Circi, R., Faul, J., Liao, D., McCandliss, B., Obradović, J., Piech, C., Porter, T., Consortium, P. iLEAD, Soland, J., Weeks, J., Wise, S. L., & Yeatman, J. (2022). Speed–Accuracy Trade-Off? Not So Fast: Marginal Changes in Speed Have Inconsistent Relationships With Accuracy in Real-World Settings. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *47*(5), 576–602. https://doi.org/10.3102/10769986221099906

Eckert, M., Scherenberg, V., & Klinke, C. (2023). How A Token-Based Game May Elicit The Reward Prediction Error and Increase Engagement Of Students In Elementary School. A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1–9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077406

Faysal, M., Tabroni, I., Jie, L., & Jixiong, C. (2023). Giving Prizes (Reward) and Its Influence On Student Learning Motivation. *Journal Emerging Technologies in Education*, *1*(2), 129–143. https://doi.org/https://doi.org/10.55849/jete.v1i2.464

Furkan Kurnaz, M., & Koçtürk, N. (2025). A Meta-Analysis of Gamification's Impact on Student Motivation in K-12 Education. *Psychology in the Schools*, *62*(12), 4997–5009. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.70056

Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(1), 75–92. https://doi.org/10.1177/08295735211055355

Hanzal, S., Kelly, E., & Baughan, H. (2026). Student Intrinsic Motivational States Underlie Cognitive Performance Regardless of Academic Stage. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1896397

Hj. Bahri, R. B., N. Hula, I. R., Pakaya, N. A., Abu Samad, M., & Arrashedy, Y. A. M. G. (2026). The Effect of Anxiety and Self-confidence on Arabic Speaking Proficiency in the International Class Program (ICP). In *Alsina: Journal of Arabic Studies* (Vol. 8, Issue 1). https://doi.org/10.21580/alsina.8.1.29134

Icarte, R. T., Klassen, T. Q., Valenzano, R., & McIlraith, S. A. (2022). Reward Machines: Exploiting Reward Function Structure in Reinforcement Learning. *Journal of Artificial Intelligence Research*, *73*, 173–208.

Kasrina, E. (2023). Metode Reward dan Punishment: Solusi Tepat dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa. *Edudeena : Journal of Islamic Religious Education*, *7*(1), 97–109. https://doi.org/10.30762/ed.v7i1.978

Lan, L., Tang, J., Wargocki, P., Wyon, D. P., & Lian, Z. (2022). Cognitive Performance Was Reduced by Higher Air Temperature Even When Thermal Comfort Was Maintained Over The 24–28°C Range. *Indoor Air*, *32*(1), e12916. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ina.12916

León-García, L. F., Mendo-Lázaro, S., López-Ramos, V. M., & León-del-Barco, B. (2026). Cooperative Classrooms and Prosocial Behavior In Primary Education. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1725692

Li, C., Liang, L., Fryer, L. K., & Shum, A. (2024). The Use of Leaderboards in Education: A Systematic Review Of Empirical Evidence in Higher Education. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(6), 3406–3442. https://doi.org/10.1111/jcal.13077

Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification Enhances Student Intrinsic Motivation, Perceptions of Autonomy and Relatedness, But Minimal Impact on Competency: A Meta-Analysis and Systematic Review. In *Educational Technology Research and Development* (Vol. 72, Issue 2). Springer US. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7

Liu, S., Wang, Y., He, W., Chen, Y., & Wang, Q. (2024). The Effect Of Students' Effort–Reward Imbalance On Learning Engagement: The Mediating Role Of Learned Helplessness and The Moderating Role Of Social Support. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1329664

Luo, H. (2026). A Critical Review of Foreign Language Anxiety-Reduction Interventions: Toward A Conceptual Turn in Foreign Language Anxiety Research. *Language Teaching*, 1–26. https://doi.org/10.1017/S0261444826101360

Mukhammad Syifaun Nizar. (2022). *Pengaruh Reward dan Punishment Terhadap Motivasi Belajar Siswa Kelas X IPS MAN 1 Jombang* [Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang]. http://dx.doi.org/10.1016/j.biochi.2015.03.025%0Ahttp://dx.doi.org/10.1038/nature10402%0Ahttp://dx.doi.org/10.1038/nature21059%0Ahttp://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://dx.doi.org/10.1038/nrmicro2577%0Ahttp://

Nieto-Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., & Igartua, J. J. (2024). Emotional Intelligence and Academic Achievement Relationship: Emotional Well-being, Motivation, and Learning Strategies as Mediating Factors. *Psicologia Educativa*, *30*(2), 67–74. https://doi.org/10.5093/psed2024a7

Ogolo, & Nwaonumah, J. O. (2024). Reward System and Business Education Lecturers' Commitment to Job Responsibilities in Tertiary Institutions in Rivers State. *International Journal of Education and Evaluation (IJEE)*, *10*(2), 340–352. https://doi.org/10.56201/ijee.v10.no2.2024.pg340.352

Özyıldırım, G. (2024). Does Parental Involvement Affect Student Academic Motivation? A Meta-Analysis. *Current Psychology*, *43*(36), 29235–29246. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06568-3

Parmonovna, I. N. (2026). Speaking Anxiety in Efl Learners and Classroom Strategies To Reduce It. *Science Time*, *4*(2), 316–322. https://doi.org/10.66345/stj.v4i2.5014

Permatasari, A. I. (2025). Foreign Language Anxiety in the Era of Educational Reform: A Mixed-Method Study of English Learning in Indonesian Secondary Schools. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, *10*(2), 122–134. https://doi.org/10.29407/jetar.v10i2.26355

Pommée, T., Bouserhal, R., Chang, T., Renaud, F., Borges, C. M. F., Bockstael, A., & Verduyckt, I. (2025). Acoustic Conditions and Student Perceptions in a Québec Classroom: A Case Study. *Noise and Health*, *27*(128), 602–613. https://doi.org/10.4103/nah.nah_102_25

Rahmadhani, N., & Yulia, F. (2026). Language Anxiety and Barriers in Arabic Language Learning in Secondary Schools. *Semantik: Jurnal Riset Ilmu Pendidikan, Bahasa Dan Budaya*, *4*(3), 98–110.

Rantisi, M. Z., Rosdiana, S., Saputra, A., Fauzan, A., Lukman, L., & Fadliansyah, A. (2022). Analysis of Students' Difficulties in Speaking Arabic in the Kalam Course. *Borneo Journal of Language and Education*, *2*(2), 213–231. https://doi.org/10.21093/benjole.v2i2.8591

Ratinho, E., & Martins, C. (2023). The Role of Gamified Learning Strategies in Student's Motivation in High School and Higher Education: A Systematic Review. *Heliyon*, *9*(8), 1–16. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033

Saifuddin, Alzitawi, D. U. D. M., & Lathiifah, S. S. (2023). The Effect Of Giving Rewards On Student Motivation In Islamic Religious Education Subjects. *AL-WIJDÃN Journal of Islamic Education Studies*, *8*(3), 448–462. https://doi.org/10.58788/alwijdn.v8i3.2727

Sari, W., Haeruddin, H., Ridwan, M., & Haeriyyah. (2026). Team Games Tournament Implementation in Enhancing Students' Arabic Vocabulary: A Lesson from Islamic High Schools. *Journal of Languages and Language Teaching*, *14*(2), 791–799. https://doi.org/10.33394/jollt.v14i2.18464

Schwab, J. F., & Somerville, L. H. (2022). Raising the Stakes for Online Learning: Monetary Incentives Increase Performance in a Computer-Based Learning Task Under Certain Conditions. *Frontiers in Psychology*, *13*(May), 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780301

Sumadi, & Santoso, I. R. (2022). How Do Work Motivation, Rewards, and Punishments Impact Employee Performance? An Approach in Islamic Economics. *Jurnal Ekonomi Dan Bisnis Islam*, *7*(2), 193–208.