



**Pengantar Teori
Belajar-Pembelajaran
Bahasa dan Sastra
Berbasis Pengalaman**

Dr. V. Teguh Suharto, M.Pd.



Widyasari Press

PENGANTAR TEORI BELAJAR-PEMBELAJARAN BAHASA DAN SASTRA BERBASIS PENGALAMAN

Oleh:

Dr. V. Teguh Suharto, M.Pd.

Staf Pengajar IKIP PGRI Madiun

Editor:

Ermi Adriani Meikayanti, S.Pd., M.Pd.

WS

WIDYA SARI PRESS

(Anggota ISBN Perpustakaan Nasional)

Perum Griya Asri Sragen A/10, Tuntang

Kab. Semarang 50773

Pengantar Teori Belajar-Pembelajaran ...

V. Teguh Suharto

@ 2015, pada Penulis

Diterbitkan oleh Widya Sari Press Salatiga

ISBN 978-979-1098-29-78

www.widyasari-press.com

Penerbit : Widya Sari Press Salatiga

Hak Cipta : Pada Penulis

Setting & Layout : Lio

Dicetak : Widya Sari Press Salatiga

Edisi I : 2013

Edisi II (Revisi) : 2015

ISBN 978-979-1098-29-78

SAMBUTAN PENERBIT

Upaya untuk menginventarisasikan pemikiran-pemikiran seseorang dalam wujud buku merupakan upaya serius yang perlu dikembangkan, sebab pemikiran seseorang tidak akan dapat diwariskan secara otomatis. Salah satu upaya pewarisan pemikiran yang efektif dan memiliki daya jangkau yang luas adalah melalui buku.

Berdasarkan pemikiran di depan, maka penerbit Widya Sari Salatiga, berusaha untuk menghimpun buah pikir yang layak diinventarisasikan dalam wujud buku.

Penerbit Widya Sari Salatiga (Anggota ISBN Perpustakaan Nasional), menerima sumbangan pemikiran dari para pembaca untuk diproses menjadi buku.

Kiranya upaya sederhana ini dapat berguna bagi pengembangan ilmu pengetahuan, teknologi dan seni untuk kesejahteraan manusia.

Salatiga, Februari 2015

Widya Sari Press

Buku ini ditulis untuk dipersembahkan kepada:

- 1. Sri Hardani (isteri)*
- 2. Rudy, Thomas, dan Mega
(anak-anak)*
- 3. Feby (menantu)*
- 4. Teghar (cucu pertama)*

KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan kepada Tuhan yang Maha Kasih. Atas karunia-Nya yang besar penulis dapat menyelesaikan buku ajar edisi revisi ini dengan baik. Buku ini dikembangkan dari disertasi program doktor (S3) pada PPS Universitas Sebelas Maret tahun 2011. Berorientasi pada disertasi tersebut, penulis telah melengkapi bagian-bagian yang dianggap penting untuk mengembangkan tema belajar dan pembelajaran. Kehadiran buku ajar ini dapat digunakan sebagai buku pegangan kuliah mahasiswa pada mata kuliah *Belajar-Pembelajaran* atau sejenisnya seperti *Metodologi Pembelajaran, Strategi Belajar Mengajar, Perencanaan Pembelajaran*, dan lain sebagainya.

Banyak pihak yang telah berperan dalam mewujudkan karya tulis ini, oleh karena itu penghargaan serta terima kasih penulis sampaikan kepada:

1. Para promotor, yaitu Prof. Dr. Herman J. Waluyo, M.Pd. (Promotor); Prof. Dr. H. Sarwiji Suwandi, M.Pd. (Ko promotor I); dan Dr. H. Sujoko, M.A. (Ko promotor II), yang dengan penuh perhatian, ketelitian, telah membimbing penulisan disertasi.
2. Dewan penguji, yaitu Prof. Dr. Ravik Karsidi, M.S.; Prof. Drs. Suranto, M.Sc., Ph.D.; Prof. Dr. St. Y. Slamet, M.Pd.; Prof. Dr. Herman J. Waluyo, M.Pd.; Prof. Dr. H. Sarwiji Suwandi, M.Pd.; Prof. Dr. Andayani, M.Pd.; Prof. Dr. Setyo Yuwono Sudikan, M.Hum. (dari UNESA Surabaya); dan Dr. H. Sujoko, M.A., atas segala kritik dan masukan yang sangat berharga demi penyempurnaan disertasi.

3. Prof. Dr. Zulkifley Hamid dan Prof. Dr. Rahim Bin Aman (*School of Malay Language, Literature and Culture Studies, National University of Malaysia*), *advisor* dalam *Ph.D. Sandwich Program* yang pernah penulis ikuti di Universiti Kebangsaan Malaysia.

Secara khusus terima kasih penulis sampaikan kepada Adriana Sri Hardani (isteri); Rudy, Thomas, Mega (anak-anak), ibundha Amiyah di Magelang, paman Waluyo di Solo, yang dengan penuh kasih memberi dorongan kepada penulis untuk terus memperbaiki materi tulisan ini secara berkelanjutan.

Buku ini ditulis dalam gaya selingkung IKIP PGRI Madiun. Ke depan penulis akan merevisi sesuai standar penulisan APA dan terus melakukan pengembangan agar buku ini makin layak dipersembahkan kepada sidang pembaca. Semoga Tuhan senantiasa memberkati. Amin.

Madiun, Februari 2015

Penulis,

V. Teguh Suharto

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	v
DAFTAR ISI.....	vi
BAB I HAKIKAT BELAJAR DAN PEMBELAJARAN	1
A. Hakikat Belajar.....	1
B. Hakikat Pembelajaran dan Pengajaran.....	14
C. Fungsi Bahasa dan Sastra, Tujuan, Serta Evaluasi Pembelajarannya.....	17
BAB II POLARISASI PARALEL PERKEMBANGAN TEORI PSIKOLOGIS BELAJAR DAN TEORI LINGUISTIK	40
A. Pendahuluan.....	40
B. Teori Psikologi Belajar Behaviorisme dan Teori Linguistik Struktural	42
C. Teori Psikologi Belajar Kognitivisme dan Teori Linguistik Generatif	50
D. Teori Psikologi Belajar Konstruktivisme dan Teori Linguistik Fungsional.....	52
BAB III PENDEKATAN, METODE, TEKNIK, PROSEDUR, STRATEGI, DAN MODEL PEMBELAJARAN	57
A. Pendahuluan.....	57
B. Pendekatan Pembelajaran	62
C. Metode Pembelajaran.....	77
D. Teknik, Prosedur, dan Strategi Pembelajaran ..	80
E. Model Pembelajaran	81

BAB IV	MODEL PEMBELAJARAN <i>EXPERIENTIAL LEARNING</i> , SINEKTIK, PENGAJARAN LANGSUNG, KO-OPERATIF	88
A.	Model Pembelajaran <i>Experiential Learning</i>	88
B.	Model Pembelajaran Sinektik	105
C.	Model Pembelajaran Langsung	111
D.	Model Pembelajaran Kooperatif	115
BAB V	PERANAN KECERDASAN EMOSIONAL SISWA TERHADAP KEGIATAN BELAJAR SISWA	136
A.	Pengertian Emosi	136
B.	Fisiologi Emosi	137
C.	Konsep Kecerdasan Emosional	138
D.	Komponen Kecerdasan Emosional	141
E.	Peranan Kecerdasan Emosional dalam Kegiatan Belajar Siswa	152
BAB VI	BEBERAPA DIMENSI TEORETIK PENGEMBANGAN RPP BERBASIS PROSES-PRODUK DAN SIKLUS PENGALAMAN	159
A.	Beberapa Dimensi Teoretik Pengembangan RPP Berbasis Siklus Pengalaman	159
B.	Pengembangan Kegiatan Pembelajaran Berbasis Siklus Pengalaman Belajar EEK	170
C.	Pengawinan Siklus Belajar Eksplorasi-Elaborasi-konfirmasi EEK dengan <i>Syntax</i> Model Pembelajaran	179

BAB VII	RELEVANSI INVENTORI KECERDASAN EMOSIONAL DALAM PENGEMBANGAN RPP BERBASIS KARAKTER DAN SIKLUS PENGALAMAN	189
A.	Relevansi Kecerdasan Emosional (KKE) dalam Pengembangan RPP Berbasis Karakter	189
B.	Keadaan Masa Transisi	195
BAB VIII	PROBLEMATIKA PEMBELAJARAN	197
A.	Pendahuluan	197
B.	Pengertian Problematika Pembelajaran	199
C.	Beberapa Faktor Penyebab Problematika Pembelajaran	199
D.	Problematika Pembelajaran Bahasa Indonesia	202
BAB IX	MOTIVASI SEBAGAI BASIS BELAJAR	208
A.	Pengertian Motivasi	208
B.	Beberapa Teori Motivasi	213
C.	Jenis-jenis Motivasi	218
D.	Motivasi Berprestasi	223
E.	Fungsi Motivasi Berprestasi dalam Pengajaran	227
F.	Motivasi Belajar	229
G.	Prinsip-prinsip Motivasi Dalam Belajar	230
H.	Faktor-faktor yang Mempengaruhi Motivasi Belajar	233
BAB X	SIKAP DALAM PROSES PEMBELAJARAN	235
A.	Pengertian Sikap	235
B.	Unsur-unsur Sikap	236
C.	Pembentukan dan Perubahan Sikap	237
D.	Pengaruh Sikap dalam Proses Pembelajaran ...	240
	DAFTAR PUSTAKA	241

BAB I

HAKIKAT BELAJAR DAN PEMBELAJARAN

A. Hakikat Belajar

1. Pengertian Belajar

Pengertian belajar lama cenderung bersifat behavioristik, sedangkan pengertian belajar baru cenderung bersifat konstruktivistik. Beberapa pengertian lama antara lain sebagai berikut. Belajar adalah memperoleh pengetahuan. Belajar ialah latihan-latihan pembentukan kebiasaan secara otomatis (Oemar Hamalik, 2011: 28). Melalui penguasaan pengetahuan pada akhirnya terbentuk hubungan dalam susunan syaraf sebagai hasil dari sambutan-sambutan atau respon yang diberikan terhadap rangsangan-rangsangan atau stimulus (Witherington, 1987, 218-220). Belajar adalah proses yang dapat menyebabkan perubahan tingkah laku disebabkan adanya reaksi terhadap suatu situasi tertentu atau adanya proses internal yang terjadi pada diri individu (Winataputra dalam Baharudin, 2007: 13). Menjelaskan proses internal tersebut, Bimo Walgito (1994: 54) menyatakan bahwa belajar adalah aktivitas yang integral dalam diri manusia (*ich aftigheid*), yaitu merupakan proses pengorganisasian, penginterpretasian/ mempersepsi terhadap stimulus yang diterima sehingga merupakan sesuatu yang berarti.

Usaha belajar tersebut menghasilkan perubahan tingkah laku (*behavioral changes*) yang berupa perolehan kecakapan baru, pola/ cara baru. Dalam belajar siswa merespon stimulus secara kontinyu sehingga membentuk kebiasaan/ keterampilan baru yang bersifat otomatis. Hal ini selaras dengan pernyataan Mc Geoh (dalam Suryabrata, 1993:247-248) yang mengatakan bahwa "*learning is change in performance as a result of practice*". Bagaimana peranan pengetahuan lama (*prior knowledge-skemata*), pengetahuan lama berperan sebagai modal dasar untuk mengasosiasi / membuat hipotesis terhadap rangsangan baru, kemudian anak membuat penyesuaian.

Pengertian baru tentang belajar lebih mengarah pada proses belajar daripada hasil belajar. Sesuai dengan hal ini, pengertian belajar antara lain diberikan oleh Hilgard (dalam Suryabrata, 1993:247-248) yang menyatakan "*learning is the process by which and activity originates or is changed through training procedures (whether in the laboratory or in the natural invironment) as distinguished from cange by factors not attributable training*". Berdasarkan pernyataan Hilgard tersebut, dalam belajar siswa mempelajari pelajaran melalui pengalaman dalam lingkungan kehidupan nyata dan mengkonstruksikan pengalamannya menjadi pengetahuan. Belajar ialah kegiatan memperoleh atau mencapai kepandaian atau ilmu dengan *to observe, to read, to imite, to try some thing themselves, to listen, to follow direction* (Spears dalam Baharudin, 2007: 13). Dengan belajar, manusia dapat menjadi tahu, memahami, mengerti, memiliki dan melaksanakan keterampilan dengan baik. Berkaitan dengan hal ini, Hilgard & Bower (dalam Baharudin, 2007: 13) menyatakan bahwa *to learn* memiliki arti: (1) *to gain knowledge, comprehension, or mastery trough experience or study*, (2) *to fix in the mind or memory, memorize*, (3) *to acquire trough experience*, (4) *to*

become in forme to find out. Jadi belajar untuk memperoleh dan menguasai pengetahuan melalui pengalaman, mengingat, menguasai pengalaman, dan mendapatkan informasi atau menemukan. Ada aktivitas atau kegiatan untuk penguasaan tentang sesuatu. Penjelasan di atas digarisbawahi oleh Gage (dalam Ratna Wilis Dahar, 1989: 11) yang menyatakan bahwa belajar sebagai suatu proses di mana suatu organisme berubah perilakunya sebagai akibat pengalaman.

Sesuai uraian di atas, Woolfolk (Baharudin, 2007: 15) yang menekankan pengalaman dan latihan sebagai mediasi bagi kegiatan belajar menyatakan "*Learning occurs when experience caused a relatively permanent change in an individual's knowledge or behaviors*". Kualitas belajar ditentukan oleh pengalaman-pengalaman yang diperolehnya saat berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya. Menurut psikologi konstruktivisme, belajar itu pada hakikatnya adalah mengkonstruksi pengetahuan baru dengan menggunakan skemata atau pengetahuan awal. Menurut Cronbach (dalam Suryabrata, 1993: 247-248) "*learning is shown by a change in behavior as a result of experience*". "*Learning is defined as the modification or strengthening of behavior through experience*" (Oemar Hamalik, 2011: 27). Jadi, belajar yang terbaik melalui pengalaman karena melibatkan seluruh panca indera.

Pengertian belajar berdasarkan proses di atas menitik-beratkan pada interaksi antara siswa sebagai individu dan lingkungan. Dalam interaksi inilah terjadi serangkaian pengalaman-pengalaman belajar yang dapat dikonstruksikan siswa sendiri sebagai pengetahuan yang ia pelajari. Hal ini selaras dengan penjelasan Burton (dalam Oemar Hamalik, 2011: 28) yang menyatakan "*a good learning situation consist of a rich and varied of learning experiences unified around a vigorous purpose and carries on in intaction with a rich, varied and propocative enviroentment*".

Sedikit berbeda perspektifnya mengenai pengalaman, Nasution (1986: 64) mengatakan bahwa belajar adalah usaha rekonstruksi pengalaman. Pengertian ini didasarkan atas asumsi bahwa pengetahuan (yang dipelajari) dapat disamakan dengan pengalaman (akumulasi pengalaman). Berdasarkan pengertian ini, maka belajar dapat diartikan sebagai kegiatan membedah kembali, menelusur kembali pengalaman rasional dan empiris yang berkaitan dengan pengetahuan yang sedang dipelajari. Seorang yang mempelajari pengetahuan sejarah misalnya, maka ia sebenarnya sedang melakukan penelusuran kembali rentetan pengalaman masa lalu. Seorang yang mempelajari gejala fisika "besi kalau dipanaskan memuai", maka sebenarnya ia sedang melakukan rekonstruksi pengalaman-pengalaman yang secara akumulatif telah tersusun secara logis dan sistematis oleh para ilmuwan di masa lalu.

Berada di antara pengertian lama dan pengertian baru di atas, sebenarnya masih ada pengertian belajar lain yang bersifat kognitivistik atau model kognitif (*cognitive model*). Menurut teori kognitif, kegiatan belajar ditentukan oleh tingkah laku siswa dalam mempersepsi atau memahami suatu bahan ajar. Berdasarkan hal inilah, model belajar ini disebut model perseptual (*perceptual model*). Sesuai penjelasan ini, belajar dapat diartikan sebagai perubahan persepsi atau

pemahaman (Aunurrahman,2009: 44). Karena menjamah proses internal, kegiatan belajar menurut model ini sampai pada penelusuran ranah “dalaman” yang menyangkut ingatan, retensi, pengolahan informasi, emosi, dan faktor-faktor lain.

Henry Guntur Tarigan (1986:34) membedakan belajar dengan pemerolehan/ akuisisi (yang terjadi pada pemerolehan bahasa pertama). Belajar ialah proses reseptif yang aktif, disengaja, direncanakan, terjadwal. Hal ini berbeda dengan akuisisi. Akuisisi ialah proses reseptif yang pasif, tidak disengaja, tidak direncanakan, dan tidak terjadwal. Proses reseptif yang kedua ini contohnya terjadi pada pemerolehan bahasa ibu. Pada waktu seorang anak menerima bahasa pertama, tidak pernah ada kesengajaan pada sorang anak itu untuk memperoleh suatu kosa kata. Mereka memperoleh bahasa dari ibunya melalui proses interaksi, tegur sapa yang terjadi setiap hari. Seorang ibu pun tidak pernah sengaja mengumpulkan anak-anaknya untuk memberikan pembelajaran (diftong, misalnya) pada jam tertentu di ruang tertentu. Hal itu sangat berbanding terbalik dengan konsep belajar. Dalam kegiatan belajar, seorang guru dan siswa dengan sengaja merencana suatu kegiatan yang disadari dan aktif.

Menyimak penjelasan di atas, maka dapat disimpulkan bahwa pemerolehan terjadi secara informal dan nonformal sebelum anak bersekolah. Belajar baru terjadi secara formal di lembaga pendidikan setelah anak bersekolah. Hal ini digaris bawahi oleh penjelasan Krashen (dalam Richard dan Rodger, 2001: 22) sebagai berikut.

At the level of process, Krashen distinguishes between acquisition and learning. Acquisition or refers to the natural assimilation of language rule through using language for communications. Learning refers to the formal study of language rules and is a consious process.

Relevan dengan uraian di atas, Oemar Hamalik (2011: 28) memberikan butir-butir simpulan sekaligus merupakan ciri-ciri belajar sebagai berikut.

- a. situasi belajar harus bertujuan dan tujuan itu diterima baik oleh masyarakat,
- b. tujuan dan maksud belajar timbul dari kehidupan anak sendiri,
- c. dalam mencapai tujuan itu, murid mungkin akan menemui kesulitan dan situasi yang tidak menyenangkan sehingga guru harus membantu mengatasi hal-hal tersebut,
- d. hasil belajar yang utama ialah pola tingkah laku yang bulat,
- e. murid memberikan reaksi secara keseluruhan,
- f. murid mereaksi sesuatu aspek dari lingkungan yang bermakna baginya,
- g. murid diarahkan dan dibantu oleh orang-orang yang berada dalam lingkungan itu.

Aunurrahman (2009: 35-38) menyebutkan ciri-ciri umum belajar ialah:

- a. belajar merupakan suatu aktivitas pada diri seseorang yang disadari atau disengaja,
- b. belajar merupakan interaksi individu dengan lingkungannya,
- c. hasil belajar ditandai dengan perubahan tingkah laku

Baharudin (2007: 15-16) memberikan rincian ciri-ciri belajar sebagai berikut.

- a. belajar ditandai adanya perubahan tingkah laku,
- b. perubahan tingkah laku tersebut relatif permanen,
- c. perubahan tingkah laku tidak harus segera dapat diamati (bersifat potensial),
- d. perubahan tingkah laku merupakan hasil latihan atau pengalaman,
- e. pengalaman atau latihan itu dapat memberi penguatan.

Perubahan tingkah laku yang disebutkan di atas misalnya dari tidak tahu menjadi tahu, dari tidak mengerti menjadi mengerti yang menurut Oemar Hamalik (2011: 30) terdiri dari aspek pengetahuan, pengertian, kebiasaan, keterampilan, apresiasi, emosional, hubungan sosial, jasmani, etis budi pekerti, dan sikap.

Dari beberapa pengertian belajar di atas, dapat ditarik butir-butir simpulan pengertian belajar yang sekaligus merupakan ciri-ciri-nya yaitu:

- a. Belajar merupakan suatu aktivitas pada diri seseorang yang disengaja, disadari, usaha yang aktif, dan terencana,
- b. belajar merupakan interaksi individu dengan lingkungannya,
- c. belajar mencakup bentuk pelatihan yang mendapatkan penguatan,
- d. belajar untuk memperoleh pengetahuan dan keterampilan,
- e. belajar adalah retensi (mengingat kembali) informasi atau keterampilan,
- f. retensi mengimplikasikan sistem penyimpanan, memori, dan organisasi kognitif,
- g. belajar ditandai dengan perubahan tingkah laku,
- h. hasil belajar *relative permanent*, dan itu berarti ada kemungkinan bahwa hasil belajar itu dapat dilupakan (bedakan dengan Brown, 2008: 8).

2. Prinsip-prinsip Belajar

William Burton (dalam Oemar Hamalik, 2011: 31-32) dengan pendapatnya yang cukup panjang menyampaikan prinsip-prinsip belajar sebagai berikut.

- a. Proses belajar ialah pengalaman, berbuat, mereaksi, dan melampaui,
- b. Proses itu melalui bermacam ragam pengalaman dan berbagai mata pelajaran yang terpusat pada suatu tujuan tertentu,
- c. Pengalaman belajar secara maksimal bermakna bagi kehidupan murid,
- d. Pengalaman belajar bersumber dari kebutuhan dan tujuan murid sendiri yang mendorong motivasi yang kontinu,
- e. Proses belajar dan hasil belajar disyarati oleh hereditas dan lingkungan,
- f. Proses belajar dan hasil usaha belajar secara material dipengaruhi oleh perbedaan-perbedaan individual di kalangan murid,
- g. Proses belajar berlangsung secara efektif apabila pengalaman dan hasil yang diinginkan disesuaikan dengan kematangan murid,
- h. Proses belajar yang terbaik apabila murid mengetahui status dan kemajuan,
- i. Proses belajar merupakan kesatuan fungsional dari berbagai prosedur,
- j. Hasil belajar secara fungsional bertalian satu sama lain, tetapi dapat didiskusikan secara terpisah,
- k. Proses belajar berlangsung secara efektif di bawah bimbingan yang merangsang dan membimbing tanpa tekanan dan paksaan,

- l. Hasil-hasil belajar adalah pola-pola buatan, nilai-nilai, pengertian-pengertian, sikap-sikap, apresiasi, abilitas, dan keterampilan,
- m. Hasil-hasil belajar yang diterima oleh murid apabila memberikan kepuasan pada kebutuhannya dan berguna serta bermakna baginya,
- n. Hasil-hasil belajar dilengkapi dengan jalan mengalami serangkaian pengalaman yang dapat dipersamakan dan dengan pertimbangan yang baik,
- o. Hasil-hasil belajar itu lambat laun dipersatukan menjadi kepribadian dengan kecepatan yang berbeda-beda,
- p. Hasil-hasil belajar yang telah dicapai adalah bersifat kompleks dan dapat berubah-ubah, jadi tidak sederhana dan statis,

Berdasarkan pengertian dan ciri-ciri belajar, prinsip-prinsip belajar dapat disimpulkan sebagai berikut.

- a. Siswa sendirilah yang harus mengalami belajar,
- b. Setiap siswa belajar sesuai dengan tingkat kemampuannya,
- c. Siswa akan dapat belajar dengan baik bila mendapat penguatan langsung terhadap tingkah laku yang dilakukan selama proses belajar,
- d. Penguasaan yang sempurna dari setiap langkah yang dilakukan siswa akan membuat proses belajar lebih berarti,
- e. Motivasi belajar siswa akan lebih meningkat apabila ia diberi tanggung jawab dan kepercayaan penuh atas belajarnya.

3. Proses Belajar

Belajar bukan sekadar hasil tetapi merupakan proses untuk mencapai. Jadi, merupakan langkah-langkah atau prosedur yang ditempuh. Menurut Gagne dan Winkel (dalam Baharudin 2007: 17) proses belajar mengikuti tahap-tahap: (1) motivasi, (2) konsentrasi, (3) mengolah, (4) menggali 1, (5) menggali 2, (6) prestasi, (7) umpan balik. Secara rinci tahap-tahap tersebut dijelaskan sebagai berikut.

Fase dalam Belajar		Rangkaian langkah Instruksional
1. Fase Motivasi	Siswa sadar akan tujuan yang ingin dicapai dan bersedia melibatkan diri	Guru menumbuhkan motivasi belajar pada siswa dan menyadarkan siswa akan tujuan instruksional yang ingin dicapai. Guru membuat perhatian siswa terpusat pada tugas belajar yang dihadapi. Hal ini dapat dilakukan dengan menyebutkan kegunaan mempelajari pokok bahasan sehingga siswa mau belajar dan berminat
2. Fase Konsentrasi	Siswa harus memperhatikan unsur-unsur yang relevan sehingga terbentuk pola perseptual tertentu	Guru mengarahkan perhatian siswa supaya memperhatikan unsur-unsur pokok dalam materi (<i>selective perception</i>). Hal ini dapat diusahakan dengan menunjukkan kejadian tertentu dalam suatu demonstrasi, dengan menunjuk pada bagian dalam buku yang dicetak dengan huruf tebal atau warna

		mencolok, dengan memberikan uraian pendahuluan dan lain sebagainya.
3. Fase Pengolahan	Siswa menahan informasi dalam ingatan jangka pendek (<i>short Term Memory/ STM</i>) dan mengolah informasi untuk diambil maknanya (diberi arti)	Guru membantu siswa mencerna dan memahami pelajaran dengan menuangkan dalam bentuk verbal, skema, atau bagan. Guru memberikan petunjuk tentang bagaimana cara mengambil inti atau membuat skema atau merumuskan konsep dan kaidah. Bila perlu guru memberikan pertanyaan yang terarah untuk membantu siswa menggali informasi yang tersimpan dalam LTM
4. Fase Menyimpan	Siswa menyimpan informasi yang telah diolah dalam ingatan jangka panjang/ LTM; informasi dimasukkan dalam ingatan. Hasil belajar telah diperoleh (sebagian atau keseluruhan)	Pada saat ini informasi yang disimpan dalam memori jangka panjang masih belum stabil karena pengolahan kurang matang. Oleh karena itu, guru harus memberikan bimbingan agar siswa dapat menemukan kestabilan dalam mengolah informasi tersebut.
5. Fase Menggali 1	Informasi yang tersimpan dalam ingatan jangka panjang digali dan dimasukkan ke dalam memori jangka pendek. Informasi ini dikaitkan dengan informasi baru atau dikaitkan dengan sesuatu di luar lingkup bidang studi yang bersangkutan (ditransfer). Dimasukkan kembali dalam LTM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guru memberikan pertanyaan yang terarah untuk menggali memori di LTM (seperti no 3). Hal ini dapat dilakukan dalam rangka belajar topik baru nanti 2. Guru membantu siswa menggali hasil yang baru saja diperoleh dari LTM dan mengaitkannya dengan sesuatu di luar lingkup pelajaran yang bersangkutan (transfer belajar) 3. Guru membantu siswa mempersiapkan diri untuk menghadapi ujian yang mencakup beberapa pokok bahasan dengan memberikan pelajaran repetisi (<i>review</i>)
6. Fase Menggali 2	Siswa menggali informasi yang tersimpan di LTM dan mempersiapkannya sebagai masukan bagi fase prestasi langsung atau melalui STM	Guru memberikan petunjuk tentang bentuk prestasi yang diharapkan, misalnya dalam bentuk uraian tertulis, lisan, diagram, gambar, atau demonstrasi. Guru memberikan petunjuk kapan prestasi harus diberikan pada waktu ulangan harian atau umum

7. Fase Prestasi	Informasi yang digali dari LTM digunakan untuk unjuk kerja/ prestasi yang menampakkan hasil belajar	Guru memberikan petunjuk tentang bentuk prestasi yang sedang diberikan. Guru memberikan instruksi yang jelas apakah prestasi itu akan dicapai dalam bentuk tertulis, lisan, ataukah perbuatan
8. Fase Umpan Balik	Siswa mendapat konfirmasi sejauh mana prestasinya tepat	Guru memberikan umpan balik segera sesudah prestasi diberikan dalam bentuk perbuatan atau uraian lisan. Guru juga memberikan umpan balik sesegera mungkin setelah uraian tertulis diperiksa.

Jika dikaitkan dengan paradigma baru pembelajaran yang berkembang di dunia pendidikan akhir-akhir ini, dijumpai adanya siklus proses belajar. Siklus proses belajar menurut Karplus-Lorsbach (dalam I Made Wena, 2011: 170-177) terdiri atas tahap engagement, tahap eksplorasi, tahap elaborasi, tahap ekspansi, tahap konfirmasi, tahap evaluasi. Siklus tersebut sesuai dengan arahan dari Peraturan Pemerintah Republik Indonesia nomor 41 tahun 2007 mengenai standar proses pembelajaran yaitu tahap eksplorasi, tahap elaborasi, tahap konfirmasi. Berdasarkan atas pengertian bahwa ada hubungan yang tidak dapat dipisahkan antara belajar-pembelajaran-pengajaran (Brown, 2000: 7; 2007: 8), yang mana guru adalah pemandu/ fasilitator timbulnya proses pembelajar belajar, maka proses belajar bergantung pada pendekatan, metode, teknik, model pembelajaran yang digunakan guru dalam mengajar (CTL, quantum, *experiential learning*, dan lain sebagainya).

Belajar hendaknya juga dengan proses memadukan logika berpikir deduktif dan induktif. Gabungan keduanya disebut "*deducto-hipotetico-ferivicative*" (Jujun S. Sumantri, 1990:24). Dalam belajar, seseorang tidak hanya menyerap teori-teori secara deduktif melalui belajar / kajian literatur, tetapi juga dapat melakukan verifikasi empiris secara induktif melalui praktik-praktik maupun observasi di lapangan. Dengan demikian, cara belajar yang efektif adalah dengan cara memadukan antara teori dan praktik, menggabungkan penalaran deduktif dengan penalaran induktif sehingga memperoleh pengalaman belajar (sensori motorik) yang cukup. Metode ilmiah ini dapat dilakukan dengan langkah: (1) menemukan, membatasi, dan merumuskan masalah, (2) mengkajinya secara teoretis sehingga dari kajian teoretis lahir rumusan hipotesis (proses deduktif), (3) setelah itu terjun ke lapangan untuk melakukan verifikasi induktif baik secara kuantitatif maupun kualitatif, (4) Hasil verifikasi ia gabungkan kembali untuk mereview landasan berpikir dan kerangka teori sehingga mendapatkan pengetahuan yang komprehensif.

4. Fungsi Belajar dan Sikap Terhadap Ledakan Pengetahuan

Penguasaan ilmu pengetahuan dapat dimanfaatkan untuk mengatasi permasalahan-permasalahan hidup sehari-hari. Dengan pengetahuan manusia dapat melakukan *fungsi adaptif dan reformis* di tengah-tengah masyarakat. Secara

adaptif, ia mampu menghadapi tantangan yang terjadi dan secara reformis ia dapat aktif melakukan perubahan menuju masyarakat yang diinginkan (Nasution, 1986:23-25).

Dengan ilmu pengetahuan, manusia dapat melakukan *social engineering*. Hal ini sangat mungkin karena ilmu pengetahuan menyumbangkan sudut pandang yang khas untuk melengkapi orientasi manusia terhadap dunia, merupakan basis berpikir objektif dan membentuk sikap karena meletakkan dasar pengetahuan dan konsep moral dalam diri manusia (Nasution, 1986:64-68). Ilmu pengetahuan tidak hanya memberikan keterampilan rasional, tetapi juga melahirkan perubahan mental, selera, minat, tujuan hidup, etiket, cara berbicara, dan lain-lainnya (Paul B Horton & CL. Hunt, 1996:11). Setiap disiplin ilmu mempunyai struktur dan cara-cara sendiri untuk memecahkan suatu masalah (Nasution, 1986:17) Dengan memahami struktur disiplin ilmu pengetahuan tersebut, seseorang dapat berpikir dan dapat mempelajarinya menurut cara-cara yang khas dari setiap disiplin ilmu tersebut.

Ilmu pengetahuan dan masyarakat berkembang sangat pesat. Eksplosi (ledakan) ini tidak hanya ditandai oleh bertambahnya atau menumpuknya pengetahuan, melainkan juga timbul disiplin-disiplin ilmu baru (mungkin mandiri atau interdisiplin). Perkembangan yang sangat pesat tersebut tidak mungkin seluruhnya diajarkan/ ditransferkan kepada anak didik dengan cara-cara yang selama ini dipergunakan seperti menjejalkan setiap fakta yang terjadi kepada anak didik. Pembekalan terhadap fakta tidak lagi dipentingkan dalam dunia pendidikan kita dewasa ini. Yang lebih dipentingkan ialah membekali kemampuan anak didik untuk mencari sendiri. Hal ini selaras dengan pernyataan S. Nasution (2010: 21) bahwa tugas utama guru tidak lagi menyampaikan pengetahuan, melainkan memupuk pengertian, membimbing siswa untuk belajar sendiri. Kemampuan untuk menemukan sendiri dan belajar sendiri dianggap dapat dipelajari.

Berdasarkan hal di atas, dan dikarenakan makin tersedianya sumber belajar yang luas dan memadai, serta oleh karena makin baiknya perkembangan intelegensi peserta didik juga makin berkembangnya tuntutan masyarakat, paradigma pendidikan mengalami perubahan *dari teaching ke learning* (Riris K. Toha Sarumpaet, 2000: 2). Hal ini sesuai dengan visi pendidikan abad 21 versi Unesco, yaitu (1) *learning to know* (belajar untuk mengetahui), (2) *learning to do* (belajar berbuat / hidup), (3) *learning to be* (belajar menjadi diri sendiri), dan (4) *learning to live together* (belajar hidup bersama).

B. Hakikat Pembelajaran dan Pengajaran

Learning is a relatively permanent tendency and is the result of reinforced practice (Kimble & Garmezy, 1963: 133, dalam Brown, 2000: 6). Belajar adalah usaha memperoleh pengetahuan atau keterampilan yang hasilnya adalah perubahan perilaku yang *relative permanent*, dan merupakan hasil dari pelatihan yang mendapat penguatan. Usaha menguasai/ memperoleh pengetahuan tentang sesuatu subjek atau sebuah keterampilan itu dilakukan dengan cara belajar, mengalami, atau mengikuti

instruksi, yaitu sebuah perubahan dalam diri seseorang yang disebabkan pengalaman (Brown, 2008: 8).

Belajar adalah wilayah murid, mengajar ialah wilayah guru. *Mengajar adalah membantu* seseorang untuk belajar mengerjakan sesuatu, memberikan pengajaran, memberikan pengetahuan agar mengetahui dan memahami. Brown (2008: 8) menerangkan bahwa mengajar adalah menunjukkan atau membantu seseorang mempelajari cara melakukan sesuatu, memberi instruksi, memandu dalam mengkaji sesuatu, menyiapkan pengetahuan, menjadikan tahu atau paham.

Pembelajaran tidak dapat dipahami secara terpisah dengan pengajaran. Pengajaran adalah memandu dan memfasilitasi pembelajaran yang memungkinkan pembelajar belajar dan menetapkan kondisi-kondisi belajar. Pemahaman tentang bagaimana siswa belajar akan menentukan filosofi mendidik, gaya mengajar, pendekatan, metode-teknik mengajar guru di kelas (Brown, 2008: 8-9). Untuk memenuhi praksis pendidikan, teori belajar harus ditegakkan sedemikian rupa sehingga menghasilkan teori mengajar. Jika guru memandang belajar bahasa kedua sebagai proses deduktif daripada induktif, mungkin guru dalam mengajar akan menyajikan kaidah-kaidah atau paradigma-paradigma kepada siswa dan tidak akan mencoba untuk membuat siswa menemukan kaidah atau paradigma itu secara induktif. Jika pemahaman guru mengenai pembelajaran sesuai dengan konsep B.F. Skinner yang menyatakan bahwa belajar merupakan proses *conditioning* melalui program penguatan yang direncanakan sebaik-baiknya, guru juga akhirnya akan melakukan proses pengajaran dengan *conditioning*.

Meminjam teori model pembelajaran, kedekatan antara kegiatan pembelajaran dan pengajaran dapat lebih dijelaskan sebagai berikut. Saat guru membantu siswa memperoleh informasi, gagasan, skill, nilai, cara berpikir, dan tujuan mengekspresikan diri, guru sebenarnya sedang mengajarkan mereka belajar. Instruksi dari guru pada hakikatnya ialah upaya agar siswa dapat belajar lebih mudah dan efektif (Joyce, 2009: 7-9). Guru yang sukses ialah guru yang berhasil melibatkan para siswanya dalam tugas-tugas yang sarat dengan muatan kognitif dan sosial, dan mengajari mereka bagaimana mengerjakan tugas-tugas tersebut secara produktif. Peran utama guru ialah mencetak pembelajar (pelajar) yang handal (*help student increase their power as powerful learners*)

Mengajar itu memandu dan memberikan kemudahan untuk belajar. Mengajar membuat pembelajar belajar dan mengajar dapat menciptakan kondisi belajar. Menurut Bruner (1966) teori mengajar selayaknya mencermati fitur (a) pengalaman yang sangat efektif tertanam pada siswa merupakan sebuah predisposisi ke arah belajar; (b) pengoperasian pengetahuan sehingga siap dan mudah untuk dipahami pembelajar; (c) urutan bahan ajar yang efektif bagi siswa yang mudah untuk dipelajari; (d) hakikat dan jumlah ganjaran dan hukuman dalam proses belajar mengajar.

Konsep-konsep yang terkait dengan definisi belajar, pembelajaran, dan mengajar seperti tersebut di atas bisa dikembangkan ke dalam disiplin ilmu psikologi yang mengidentifikasi pembelajaran berkaitan dengan proses pemerolehan, persepsi, ingatan, sistem, pemanggilan ingatan, gaya belajar bawah sadar dan strategi belajar, teori kelupaan, penguatan, peranan praktik. Dalam perkembangannya, konsep-

konsep yang berkaitan dengan pembelajaran tersebut berubah menjadi semakin kompleks seperti konsep dalam belajar bahasa. Pembelajar bahasa kedua akan mengalami seluruh aspek tersebut dalam proses pembelajaran.

Dengan demikian penetapan definisi atau teori akan berpengaruh secara langsung terhadap prinsip-prinsip penggunaan metode-metode dan teknik-teknik pembelajaran. Teori pengajaran bisa dipastikan akan terintegrasi dengan pemahaman guru mengenai pembelajar, materi pembelajaran, namun tidak bisa dipastikan tingkat keberhasilannya pada saat tertentu dan pembelajar tertentu di dalam konteks pembelajaran tertentu. Dengan kata lain “teori pengajaran merupakan penentu teori pembelajaran” (Brown, 2000: 8).

C. Fungsi Bahasa dan Sastra, Tujuan, serta Evaluasi Pembelajarannya

1. Fungsi Bahasa dan Sastra, serta Tujuan Pembelajarannya

a. Fungsi Bahasa dan Tujuan Pembelajaran Bahasa

Bahasa adalah alat berpikir dan alat komunikasi untuk menyampaikan jalan pikiran kepada orang lain (Jujun S. Suriasumantri, 1990: 167). Tanpa bahasa, maka kegiatan berpikir secara sistematis dan teratur, kegiatan pewarisan nilai-nilai budaya dari generasi ke generasi, kegiatan mengkomunikasikan pengetahuan, pikiran, dan perasaan kepada orang lain, tidak dapat dilaksanakan. Dengan bahasa memungkinkan manusia berpikir abstrak di mana objek-objek faktual ditransformasikan menjadi simbol-simbol bahasa yang abstrak. Dengan adanya transformasi ini, manusia dapat berpikir mengenai suatu objek meskipun objek tersebut tidak dihadapannya. Transformasi objek faktual menjadi simbol abstrak diwujudkan melalui perbendaharaan kata yang dirangkai oleh tata bahasa untuk mengemukakan jalan pikiran/ perasaan manusia. Perbendaharaan kata adalah akumulasi pengalaman dan pikiran manusia.

Fungsi bahasa menurut Gillian Brown dan George Jule (1996: 1-2) dapat dibedakan menjadi fungsi transaksional dan fungsi interaksional. Fungsi transaksional menunjukkan bahasa sebagai sarana untuk menyampaikan informasi. Dengan bahasa orang dapat mengkomunikasikan perasaan, suasana hati, dan sikap, tetapi yang paling penting bahasa sebagai alat menyampaikan informasi faktual/ proporsional yang disengaja. Fungsi interaksional menunjukkan bahasa sebagai alat untuk memantapkan dan memelihara hubungan sosial. Dengan bahasa pemakai bahasa dapat merundingkan relasi-relasi peran, solidaritas orang-orang sebaya, tukar-menukar giliran dalam percakapan.

Di samping sebagai sarana berpikir dan komunikasi, bahasa berfungsi pula sebagai sarana budaya yang mempersatukan kelompok manusia yang menggunakan bahasa tersebut (Jujun S. Suriasumantri, 1990: 300). Bahasa mempunyai nilai integratif (mempersatukan) karena bahasa mengikat dan terikat oleh kebangsaan atau kebudayaan tertentu. Hal ini dikarenakan bahasa adalah alat atau cara berkontak yang menyangkut komponen hubungan antar manusia (Sudaryanto, 1983: 38). Bahasa selalu mengikuti dan mewarnai kehidupan kelompok manusia sehari-hari baik sebagai anggota suku maupun bangsa (Imam

Syafi'i, 1990: 1). Kemampuan berbahasa yang memungkinkan bangsa Indonesia mengembangkan berbagai kebudayaan masing-masing dengan adat kebiasaan, religi yang dianut, hukum, tradisi lisan, pola perdagangan. Pemerolehan bahasa tulislah yang memungkinkan berkembangnya filsafat, ilmu pengetahuan dan kesusasteraan di dalam beberapa di antara kebudayaan-kebudayaan itu. Dengan bahasa orang mampu menggunakan dan menyerap pengetahuan nenek moyangnya maupun menyerap pengetahuan orang lain dari kebudayaan lain (Brown dan Jule, 1996: 2).

Berdasarkan fungsi-fungsi bahasa di atas, secara politis berarti bahasa mampu berfungsi sebagai alat pemersatu bangsa. Butir ketiga Sumpah Pemuda tanggal 28 Oktober 1928 telah membuktikan bahwa bahasa Indonesia yang diangkat dari bahasa Melayu telah berhasil menyatukan seluruh bangsa Indonesia. Hal itu merupakan semangat dan kebulatan tekad luar biasa para pemuda Indonesia yang menjunjung bahasa persatuan bahasa Indonesia. Disebut luar biasa karena di negara lain sering sulit/ gagal dan tidak jarang timbul bentrokan antar pemakai bahasa daerah yang berbeda dalam penentuan bahasa negara. Philipina memilih bahasa nasional bahasa Tagalog. Dalam kehidupan sehari-hari penduduk yang berlatar belakang bahasa non-Tagalog bersikap acuh tak acuh dan merasa ketidakadilan. India memilih bahasa persatuan bahasa Hindi terutama sejak tahun 1960. Kedudukan bahasa Hindi menjadikan cemburu bagi orang-orang non-Hindi. Pada tahun 1962 terjadi kerusuhan yang dilakukan oleh kaum Sikh yang dipimpin oleh Tarasingh. Mereka mogok makan untuk menuntut pemerintah Delhi agar mengakui bahasa Punjab sebagai bahasa resmi dan mengesampingkan bahasa Hindi (Samsuri, 1980: 27-28).

Keadaan penerimaan bahasa di negara-negara lain di atas berbeda dengan di Indonesia. Indonesia menerima bahasa Melayu dari suku minoritas sebagai bahasa nasional karena bahasa Melayu sudah menjadi lingua franca (Koentjaraningrat, 1993: 56). Satu hal yang dapat dicatat terhadap alasan mengapa daerah-daerah kecil dapat dipersatukan ialah karena pada saat itu di antara daerah-daerah tersebut telah terjadi komunikasi yang baik dengan ditunjang oleh kegiatan pelayaran, perdagangan, maupun karena bahasa Melayu telah hampir digunakan oleh seluruh daerah sebagai lingua franca. Di samping itu, kenyataan sejarah juga membuktikan bahwa pemuda Indonesia telah menolak menonjolkan isu kesukubangsaan dan pada tahun 1928 memilih bahasa dari satu sukubangsa yang kecil ialah bahasa Melayu menjadi bahasa persatuan mereka (Koentjaraningrat, 1993: 12). Dalam abad ke-14-15 perairan Indonesia telah tercakup sebagai jaringan pelayaran dan perdagangan dengan pusat-pusat simpulan seperti: Malaka, Jambi, Palembang, Batam, Sunda Kelapa, Banjarmasin, Makasar, laut Jawa beserta cabang-cabangnya menjadi jalur utama dari wilayah Nusantara (Sartono Kartodirjo, 1996: 2). Bahasa pengantar yang dipergunakan dalam perdagangan dan pelayaran tersebut ialah bahasa Melayu. Sebagian besar telah terintegrasi sebagai wilayah inti Nusantara. Secara rinci, ada tiga penentu bahasa Melayu diangkat sebagai bahasa nasional, ialah: (1) bahasa Melayu dikenal dan diakui oleh sebagian besar penduduk negara, (2)

secara geografis bahasa Melayu lebih menyeluruh penyebarannya, (3) bahasa Melayu diterima oleh seluruh penduduk (Imam Syafi'ie, 1990: 6-7). Indonesia beruntung karena tahun 1920-an kaum intelektualnya yang merupakan anggota pergerakan kemerdekaan memutuskan dan memformulasikan tentang penyelesaian alat komunikasi yaitu bahasa nasional bagi negara yang akan dibentuk, bangsa yang merdeka dan bersatu (Samsuri, 1985: 27).

Secara politis, banyak fungsi yang diemban oleh bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional. Fungsi bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional menurut seminar Politik Bahasa Nasional 25-28 Februari 1975 adalah: (1) lambang kebanggaan nasional, (2) lambang identitas nasional, (3) alat pemersatu berbagai masyarakat yang berbeda-beda latar belakang sosial budaya/bahasa, (4) alat perhubungan antar budaya daerah (Imam Syafi'ie, 1990: 4). Sebagai lambang kebanggaan nasional, bahasa Indonesia memancarkan nilai-nilai sosial budaya luhur bangsa Indonesia, sehingga tanpa ada rasa rendah diri, malu, acuh tak acuh hendaknya rakyat memelihara dan mengembangkannya. Sebagai lambang identitas nasional, bahasa Indonesia memancarkan sifat, perangai, watak bangsa Indonesia, sehingga ciri kepribadian bangsa tercermin di dalamnya. Sebagai alat pemersatu, bahasa Indonesia menyatukan warga ke dalam kebangsaan, cita-cita dan rasa nasib yang sama tanpa menghilangkan identitas suku masing-masing. Dalam fungsinya sebagai alat pembangunan, dengan bahasa Indonesia masyarakat dapat bertukar pikiran, saling memberi informasi yang diperlukan.

Oleh karena fungsi dan perannya yang sangat penting, bahasa Indonesia harus diajarkan dengan baik dan benar. Tujuan pengajaran bahasa Indonesia menurut Depdikbud (1993: 1) antara lain (1) agar siswa menghargai dan membanggakan bahasa Indonesia sebagai bahasa persatuan dan bahasa negara, (2) memahami bahasa Indonesia dari segi bentuk, makna, dan fungsi, serta dapat menggunakannya dengan tepat untuk bermacam-macam tujuan, keperluan dan keadaan, (3) agar siswa memiliki kemampuan menggunakan bahasa Indonesia untuk meningkatkan kemampuan intelektual (berpikir kreatif, menggunakan akal sehat, menerapkan pengetahuan yang berguna, dan memecahkan masalah), kematangan emosional dan sosial, (4) agar siswa mampu menikmati, memahami, dan memanfaatkan karya sastra untuk mengembangkan kepribadian, memperluas wawasan kehidupan, serta meningkatkan pengetahuan dan kemampuan berbahasa

Berdasarkan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) nomor 22 tahun 2006 tentang standar isi mata pelajaran Bahasa Indonesia (baik SD, SMP, maupun SMA) dapat dinyatakan tujuan pembelajaran Bahasa Indonesia sebagai berikut.

- 1) agar siswa dapat berkomunikasi secara efektif dan efisien sesuai dengan etika yang berlaku, baik secara lisan maupun tulis;
- 2) agar siswa dapat menghargai dan bangga menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa persatuan dan bahasa negara;
- 3) agar siswa dapat memahami bahasa Indonesia dan menggunakannya dengan tepat dan kreatif untuk berbagai tujuan;

- 4) agar siswa dapat menggunakan bahasa Indonesia untuk meningkatkan kemampuan intelektual, serta kematangan emosional dan sosial;
- 5) agar siswa dapat menikmati dan memanfaatkan karya sastra untuk memperluas wawasan, memperhalus budi pekerti serta meningkatkan pengetahuan dan kemampuan berbahasa;
- 6) agar siswa dapat menghargai dan membanggakan sastra Indonesia sebagai khazanah budaya dan intelektual manusia Indonesia.

Khusus untuk SMK, menurut Permendiknas Nomor 22 Tahun 2006 mata pelajaran Bahasa Indonesia bertujuan agar peserta didik memiliki kemampuan sebagai berikut.

- 1) meningkatkan kemampuan peserta didik untuk mencapai tingkat kualifikasi unggul;
- 2) menerapkan kompetensi berbahasa Indonesia secara baik dan benar pada mata pelajaran lainnya;
- 3) meningkatkan kemampuan berkomunikasi secara efisien dan efektif, baik lisan maupun tertulis;
- 4) meningkatkan kemampuan memanfaatkan berbahasa Indonesia untuk bekerja.

b. Fungsi Sastra dan Tujuan Pembelajaran Sastra

Banyak fungsi karya sastra, di antaranya ialah sastra dapat menjadi katarsis atau pencuci jiwa (*cathartic*), semangat juang (*morale*), solidaritas (*solidarity*), dan pembelaan (*advocatory*) kemanusiaan (Endraswara, 2005: 52). Karya sastra memiliki peran seperti ini karena sastra bersifat *evokatif* dan *sugestif*. Sifat evokatif memberikan daya gugah agar manusia makin sadar akan eksistensinya sebagai makhluk yang bertanggung jawab terhadap kehidupan. Sifat sugestif memberikan daya saran alternatif. Moody menyebutkan ada 4 manfaat pembelajaran sastra yaitu memberikan *skill, knowledge, development*, dan *character* (Moody, 1979: 7). Cartes and Long (1997: 1-11) menyebutkan alasan pembelajaran sastra karena sastra dapat menjadi (1) *the cultural model*, (2) *the language model*, (3) *the personal growth model*. Di samping itu, juga *language competence and literary competence*. Pembelajaran bahasa dan sastra bertujuan untuk meningkatkan penggunaan bahasa dan peningkatan daya apresiasi sastra.

Menurut Moody, tujuan pengajaran sastra meliputi 2 aspek, yaitu: (1) aspek pengetahuan yang terdiri atas informasi dan konsep; (2) aspek apresiatif yang terdiri dari perspektif dan apresiatif. Menurut Bloom, tujuan pengajaran sastra meliputi: (1) aspek kognitif yang meliputi tingkat pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, evaluasi, dan kreatifitas; (2) aspek afektif yang meliputi sikap menerima, merespon, menilai, mengorganisir nilai, dan mengkaraktisasikan nilai; dan (3) aspek psikomotoris (Anderson & Krathwohl, 2001: 63-91). Menurut Gagne, tujuan pengajaran meliputi (1) kemampuan intelektual; (2) strategi kognitif; (3) informasi verbal; (4) keterampilan motorik; (5) sikap terhadap pilihan perbuatan yang bersifat pribadi.

Sedangkan menurut Merrill, tujuan pengajaran mencakup (1) mengingat fakta; (2) mengingat konsep; (3) menggunakan konsep; (4) mengingat prosedur; (5) menggunakan prosedur; (6) mengingat prinsip; dan (7) menggunakan prinsip (Herman J. Waluyo, 1986: 87–93).

Pada tahun 2000 Unesco merekomendasikan empat pilar tujuan pembelajaran, yaitu (1) program pembelajaran hendaknya mampu memberikan kesadaran bagi masyarakat sehingga mau dan mampu belajar (*learning to know or learning to learn*), (2) bahan belajar yang dipilih hendaknya mampu memberikan suatu pekerjaan alternatif kepada siswanya (*learning to do*), (3) mampu memberikan motivasi untuk hidup dalam era sekarang dan memiliki orientasi hidup ke masa depan (*learning to be*), (4) pembelajaran tidak cukup hanya diberikan dalam bentuk keterampilan untuk dirinya sendiri, tetapi juga keterampilan untuk hidup bertetangga, bermasyarakat, berbangsa, dan hidup dalam pergaulan antar bangsa dengan semangat kesamaan dan kesejajaran (Anwar, 2006: 5). Urutan ini memberikan gambaran bahwa pengetahuan menjadi basis untuk melakukan keterampilan, keterampilan menjadi basis bagi kemandirian, kemandirian merupakan basis bagi penyesuaian diri dan kerja sama.

Keempat pilar tersebut harus menjadi basis dalam proses pendidikan karena akumulasi dari keempat pilar tersebut merupakan modalitas kecakapan hidup (*life skills*) untuk memecahkan masalah yang perlu dimiliki siswa. Ada empat jenis *life skills*, yaitu kecakapan personal yang meliputi kecakapan mengenal diri (*self awareness*) dan kecakapan berpikir (*thinking skills*); kecakapan sosial; kecakapan akademik; dan kecakapan vokasional. Kecakapan personal dan sosial merupakan kecakapan generik (*general life skills*), dan kecakapan akademik dan vokasional merupakan kecakapan spesifik (*specific life skills*). Dengan kecakapan hidup siswa memperoleh bekal untuk bekerja dan berusaha yang dapat mendukung pencapaian taraf hidup yang lebih baik (Anwar, 2006: 20, 28). *Life skills* membantu siswa mengembangkan kemampuan belajar (*learning to learn*) menghilangkan kebiasaan dan pola pikir yang tidak tepat, menyadari dan mensyukuri potensi diri untuk dikembangkan dan diamalkan, berani menghadapi problema kehidupan dan memecahkannya secara kreatif. Tujuan pembelajaran harus mengintegrasikan *life skill*, karenanya harus terjadi perubahan orientasi tujuan pembelajaran di Indonesia dari *subject matter oriented* menjadi *life skill oriented* (Depdiknas, 2003: 1-7).

Sesuai dengan uraian di atas, pembelajaran sastra memiliki corak: (1) menekankan kegiatan berolah sastra; (2) orientasi belajar sastra tidak hanya hasil, tetapi juga pada proses bersastra; (3) keragaman variasi metode pengajaran; (4) mengakomodasikan pendidikan budi pekerti yang diintegrasikan ke dalam karya sastra; (5) kegiatan ekstra kurikuler dapat menjadi wacana pengayaan dan menempa kompetensi siswa. Karakteristik pembelajaran sastra tersebut adalah mengarah pada kegunaan sastra bagi siswa untuk memperoleh penghidupan yang lebih baik. Dengan demikian, kompetensi sastra yang diharapkan adalah kemampuan siswa melakukan tugas dan apresiasi sastra

secara total. Riris Toha K. Sarumpaet (1995: 2-3) menyebutkan tujuan dan kegiatan dalam pengajaran sastra hendaknya sebagai berikut:

- 1) bukan saja menikmati dan memahami, melainkan juga menggali nilai dan hikmah sastra dan akhirnya sampai pada sikap mencintai karya sastra;
- 2) tidak saja dibekali dengan pengetahuan dan sejarah sastra, melainkan juga pengalaman kreatif mencipta dan membahas karya sastra;
- 3) tidak hanya meningkatkan kemampuan berbahasa, tetapi juga kemampuan mempertajam penalaran, daya bayang, serta kepekaan terhadap budaya, masyarakat, dan lingkungan kehidupan, sehingga dapat mencintai kehidupan.

Secara riil, indikator tujuan pembelajaran sastra di sekolah (sampel kelas VIII) dapat didata menurut standar kompetensinya sebagai berikut:

- 1) melalui menyimak siswa dapat mengapresiasi (unsur-unsur pementasan, menemukan karakter tokoh, mengevaluasi pemeran tokoh) pementasan drama;
- 2) melalui berbicara siswa dapat mengungkapkan pikiran dan perasaan (menemukan karakter tokoh, memerankan tokoh sesuai karakter, mengimprovisasi berdasarkan kerangka naskah) dengan bermain peran;
- 3) melalui membaca siswa mampu memahami teks drama secara intrinsik, dan mampu menganalisis kerangka serta membuat sinopsis novel remaja;
- 4) melalui menulis siswa mampu mengungkapkan keaslian pikiran dan perasaan melalui kegiatan menulis kreatif menyusun kerangka dan mengembangkannya menjadi naskah drama;
- 5) melalui menyimak siswa memahami unsur intrinsik (tokoh, karakter, tema, latar, alur) novel remaja (asli atau terjemahan) yang dibacakan;
- 6) melalui berbicara siswa dapat mengapresiasi (mendata masalah yang menarik dan mengomentari) kutipan novel remaja (asli atau terjemahan) melalui kegiatan diskusi;
- 7) melalui membaca siswa dapat memahami karakter tokoh, latar buku novel remaja (asli atau terjemahan) dan ciri-ciri umum antologi puisi;
- 8) melalui menulis siswa dapat mengungkapkan pikiran dan perasaan dalam puisi bebas dengan cara menentukan objek, pilihan kata, dan menyuntingnya secara tepat (Depdiknas, 2006: 515-535).

Menengok (membandingkan dengan) kurikulum 2004 yang merupakan tumpuan pengembangan kurikulum 2006, secara umum dapat dinyatakan bahwa tujuan pembelajaran sastra menurut standar kompetensinya sebagai berikut.

- 1) melalui menyimak siswa mampu mendengarkan, memahami, dan mengapresiasi ragam karya sastra (puisi, prosa, drama) baik karya asli maupun saduran/ terjemahan sesuai tingkat kemampuan siswa;

- 2) melalui berbicara siswa mampu membahas dan mendiskusikan ragam karya sastra di atas sesuai dengan isi dan konteks lingkungan dan budaya;
- 3) melalui membaca siswa mampu membaca dan memahami berbagai jenis dan ragam karya sastra, serta mampu melakukan apresiasi secara tepat;
- 4) melalui menulis siswa mampu: mengekspresikan karya sastra yang diminati (puisi, prosa, drama) dalam bentuk sastra tulis kreatif, serta dapat menulis kritik dan esai sastra berdasarkan ragam sastra yang sudah dibaca (Direktorat Dikdasmen Depdiknas, 2003:8).

Dengan berbagai kegiatan menggauli cipta sastra, tujuan apresiasi karya sastra ialah agar pembaca menjadi peminat atau pecinta karya sastra. Tujuan pokok pengajaran sastra untuk mencapai kemampuan apresiasi kreatif, yakni respon terhadap karya sastra yang sampai pada aspek kejiwaan, perasaan, imajinasi, dan daya kritis. Sesuai pendapat ini, pengajaran sastra yang berhasil akan mengakibatkan siswa memiliki kegemaran membaca cerita-cerita bermutu, gemar mengumpulkan buku-buku cerita, gemar mengikuti diskusi-diskusi yang membicarakan sastra, gemar membicarakan cerita yang dibacanya dengan orang lain, gemar mengumpulkan ulasan-ulasan sastra, suka membantu orang lain dalam menelaah/ memahami sebuah karya yang sukar ditafsirkan, dapat memetik nilai-nilai yang dibacanya serta memadukan dengan pengalamannya sendiri, sering mengikuti lomba sastra (I.G.A.K. Wardani, 1981: 2).

Berdasarkan ciri-ciri di atas, menurut I.G.A.K. Wardani (1981: 1) dan Herman J. Waluyo (2002: 45) tercapainya tujuan pembelajaran sastra dapat dikelompokkan menjadi empat tingkatan, yaitu:

- 1) tingkat menggemari, ditandai dengan adanya rasa tertarik pada buku-buku sastra dan berkeinginan membacanya;
- 2) tingkat menikmati, ditandai dengan mulainya tumbuh pengertian karena sudah mulai menikmati karya sastra;
- 3) tingkat mereaksi, ditandai dengan adanya keinginan untuk menyatakan pendapat tentang cipta sastra yang dinikmati, misalnya dengan menulis resensi, berdebat dalam diskusi, dan lain sebagainya;
- 4) tingkat produksi, ditandai dengan mulainya memproduksi cipta sastra.

2. Evaluasi Pembelajaran

Kemampuan siswa terhadap pemahaman, sikap, dan keterampilan, perlu dievaluasi. Kata kemampuan dapat diartikan sebagai kompetensi, kesanggupan, kecakapan, dan kekuatan. Dalam kaitannya dengan aktivitas belajar, kemampuan atau kapabilitas merupakan keluaran belajar. Gagne & Briggs (1979: 49-56), Burhan Nurgiantoro, (2001: 22-24) menyebutkan adanya lima keluaran belajar, yaitu keterampilan intelektual, strategi kognitif, informasi verbal, keterampilan motorik, dan sikap. Selaras dengan hal itu, Mergel (1998: 11) menyebutkan keluaran sebagai berikut.

“The performance that may be observed as learning outcomes are considered to be made possible by internally stored states of the human learner called capabilities”

Kemampuan sebagai keluaran belajar perlu dievaluasi. Baxter (1997:7-8) dan Sarwiji Suwandi (2011: 11) menyebutkan perlunya melakukan evaluasi sebagai berikut.

- 1) untuk membandingkan siswa satu dengan siswa lainnya (*to compare student with each other*);
- 2) untuk mengetahui apakah siswa telah memenuhi standar tertentu (*to see if students meet a particular standard*);
- 3) untuk membantu kegiatan pembelajaran siswa, guru perlu menganalisis kemampuan siswa melalui tes diagnostik sehingga bantuan untuk siswa tepat (*to help the student's learning*);
- 4) untuk mengetahui apakah program pembelajaran berjalan sebagaimana mestinya atau tidak (*to check if the teaching programme is doing its job*).

Menurut Suharsimi Arikunto (1996:9-10) tujuan penilaian dalam mengerjakan tugas adalah sebagai berikut.

- 1) dengan cara mengadakan penilaian, guru mempunyai cara untuk mengadakan seleksi atau penilaian terhadap siswanya dengan tujuan agar nilai ulangannya mendapat baik;
- 2) guna melihat hasilnya akan mengetahui kelemahan siswa dan kebaikan siswa, dan mengetahui sebab musababnya dan cara mengatasinya;
- 3) untuk mengetahui sejauh mana suatu program berhasil diterapkan. Karena program itu juga ditentukan oleh beberapa faktor, yaitu faktor guru, metode mengajar, kurikulum, sarana dan sistem administrasinya.

Pembelajaran dewasa ini berdasarkan KTSP yang menggunakan sistem penilaian berbasis kelas yang di dalamnya terdapat proses pengumpulan, pelaporan, dan penggunaan informasi tentang belajar siswa yang diperoleh melalui pengukuran untuk menganalisis atau menjelaskan unjuk kerja atau prestasi siswa dalam mengerjakan tugas-tugas terkait. Penilaian berbasis kelas ini menggunakan pengertian penilaian sebagai *authentic assessment*, yaitu kegiatan yang dilakukan untuk memperoleh dan mengefektifkan informasi tentang hasil belajar siswa pada tingkat kelas selama dan setelah kegiatan belajar mengajar (Abdul Majid, 2008: 185). Tujuan penilaian ini untuk (1) penelusuran (*keeping track*), (2) pengecekan (*checking up*), (3) pencarian (*finding out*), (4) penyimpulan (*summing up*).

Umaedi (2003: 19-20) menyatakan bahwa *authentic assessment* yaitu penilaian yang dilakukan bersama dan terintegrasi (tidak terpisahkan) dari kegiatan pembelajaran di kelas. Penilaian dilakukan sepanjang proses pembelajaran agar dapat diketahui peran serta, kesulitan anak, serta dapat membantu bagaimana siswa mampu mempelajari (*learning how to learn*). Data yang diambil ialah data siswa melakukan kegiatan dalam proses pembelajaran, karenanya disebut data autentik. Informasi atau data yang dikumpulkan digunakan

untuk memahami siswa, merencanakan, memonitor proses pembelajaran, dan menciptakan suasana kelas yang bergairah. Brennan (2006: 623-626) mengutip dari beberapa *measurement experts* mengatakan sebagai berikut.

“Based of classroom assessment strategies designed to be a integral part of teaching and learning. Advocated the use of objective measurement to adapt instruction to individual learning needs...the process of checking learning through direct observation of behavior and informal testing”

Bentuk evaluasi sesuai dengan paradigma di atas meliputi ragam tagihan atau penilaian kelas, yaitu tes tulis, penilaian unjuk kerja (*performance assessment*), penilaian portofolio, penilaian proyek, penilaian hasil kerja (*product assessment*), penilaian sikap, penilaian diri (Abdul Majid, 2008: 195-219) Secara riil, evaluasi dapat berwujud pertanyaan lisan, ulangan harian, praktik unjuk kerja, tugas rumah, ulangan akhir, karya siswa. Presentasi atau penampilan siswa, demonstrasi, laporan, jurnal, hasil tes, karya tulis. Inti dari *authentic assessment* adalah menjawab pertanyaan ”apakah siswa belajar?” bukan ”apa yang sudah diketahui?”

Kemampuan atau prestasi dipengaruhi oleh beberapa hal yang ada di dalam diri siswa sendiri, yaitu (1) faktor jasmani meliputi kesehatan seorang siswa agar dapat belajar dengan baik untuk mengapresiasi cerita pendek. Siswa harus dalam keadaan sehat. Agar siswa sehat secara proporsional diperlukan tidur, makan, olah raga, dan rekreasi. Apabila seorang mempunyai cacat tubuh tentu saja kegiatan belajar dapat terganggu dan konsentrasi belajar berkurang, (2) faktor rohani, siswa dipengaruhi oleh (a) perhatian, yaitu siswa harus mempunyai perhatian terhadap bahan yang dipelajari, (b) motif, yaitu tujuan yang hendak dicapai karena menjadi penyebab berbuat suatu kebiasaan atau latihan, (c) kematangan, tingkat dalam pertumbuhan seseorang untuk melaksanakan kecakapan yang baru, (d) kesiapan, yaitu kesediaan untuk memberi respon atau reaksi.

a. Evaluasi Pembelajaran Bahasa

Evaluasi yang dilakukan dalam pembelajaran bahasa dimaksudkan untuk mengukur seberapa banyak siswa telah menguasai bahasa yang dipelajari. Penguasaan yang dimaksud adalah penguasaan linguistik maupun penggunaannya dalam kegiatan komunikasi (Burhan Nurgiantoro, 2001: 162). Berdasarkan ruang lingkup ini, evaluasi dalam pembelajaran bahasa dapat terdiri dari (1) komponen tes kompetensi kebahasaan yang terdiri dari (a) tes struktur tata bahasa, (b) tes kosakata; (2) komponen tes kemampuan berbahasa yang terdiri dari (a) tes kemampuan reseptif (menyimak dan membaca), dan (b) tes kemampuan produktif (berbicara dan menulis) (lihat pada Burhan Nurgiantoro, 2001: 200- 318).

Bahan tes struktur amat kompleks dan luas sehingga tidak mungkin akan mengujikan semuanya. Pemilihan bahan tes struktur hendaknya mewakili bahan yang telah diajarkan dengan mempertimbangkan tingkat jenis sekolah, kurikulum dan buku tes, tujuan tes, status bahasa yang diajarkan. Bahan tes

kosakata juga hampir sama, kosakata mana yang akan diteskan mempertimbangkan tingkat dan jenis sekolah, tingkat kesulitan kosa kata, kata pasif-aktif, dan kosa kata umum-khusus-ungkapan.

Tes kemampuan menyimak mempertimbangkan tingkat kesulitan wacana, isi dan cakupan wacana, jenis-jenis wacana (dengan pertanyaan-pertanyaan singkat, dialog, ceramah). Tes kemampuan membaca mempertimbangkan tingkat kesulitan wacana, isi wacana, panjang-pendek wacana, bentuk-bentuk wacana (prosa, dialog, puisi). Tes kemampuan berbicara dapat melalui bentuk-bentuk berbicara, yaitu: berbicara berdasarkan gambar (dengan pemberian pertanyaan pemahaman dan bercerita), wawancara, bercerita, berpidato, diskusi.

Pertanyaan-pertanyaan tes berbicara berdasarkan gambar dan tes bercerita hendaknya mengungkap kemampuan berbahasa siswa dan pemahaman terhadap gambar. Pertanyaan-pertanyaan memperhatikan struktur bahasa dan kelayakan konteks. Tes berbicara berdasarkan wawancara mempertimbangkan aspek tekanan, tata bahasa, kosakata, kelancaran, pemahaman (Oller, 1979: 323; Burhan Nurgiyantoro, 2001: 287). Tes berbicara dengan berpidato mempertimbangkan aspek-aspek keakuratan informasi, hubungan antar informasi, ketepatan struktur dan kosakata, kelancaran, kewajaran urutan wacana, gaya pengucapan. Tes berbicara melalui diskusi mempertimbangkan aspek ketepatan struktur, ketepatan kosa kata, kelancaran, kualitas gagasan yang dikemukakan, banyak gagasan, kemampuan menanggapi gagasan, kemampuan mempertahankan pendapat.

Tes kemampuan menulis dapat dilakukan melalui bentuk-bentuk tugas, antara lain: tugas menyusun alinea, menulis berdasarkan rangsang visual, menulis berdasarkan rangsang suara, menulis dengan rangsang buku, menulis laporan, menulis surat, menulis berdasarkan tema tertentu. Evaluasi terhadap tugas menulis tersebut memperhatikan aspek-aspek: kualitas dan ruang lingkup isi, organisasi penyajian isi, gaya dan bentuk bahasa, mekanik (tata bahasa, ejaan, tanda baca, kerapian tulisan dan kebersihan), respon afektif guru terhadap tulisan. Harris dan Amran Halim (dalam Burhan Nurgiyantoro, 2001: 305-307) menyebutkan aspek-aspek penilaian menulis meliputi: *content* (isi gagasan yang dikemukakan), *form* (organisasi isi), *grammar* (tata bahasa dan pola kalimat), *style* (pilihan struktur dan kosa kata), *mechanics* (ejaan).

Ada beberapa teknik pelaksanaan evaluasi pembelajaran bahasa secara umum, yaitu dikte, mengarang, ujian lisan, pilihan ganda, ujian jawaban pendek, terjemahan (Amran Halim, 1974: 13-19).

1) Dikte

Dikte lebih banyak digunakan di pendidikan dasar yang biasanya dipakai untuk menguji kemampuan bidang bunyi bahasa, tata bahasa, kosakata.

2) Mengarang

Mengarang digunakan untuk menguji struktur atau kosakata, dan gagasan yang dikemukakan dalam karangan yang bersangkutan.

3) Ujian lisan (wawancara yang dinilai)

Ujian lisan digunakan untuk menguji kemampuan berbahasa lisan yang nilainya langsung diberikan pada waktu peserta ujian menyampaikan jawabannya kepada penguji

4) Pilihan ganda

Ujian dengan soal pilihan ganda digunakan untuk mengatasi kelemahan-kelemahan yang terdapat pada ujian karangan dan ujian lisan. Teknik ujian ini dipandang mempunyai taraf kepercayaan (*reliability*) dan taraf ketepatan (*validity*) yang tinggi.

5) Ujian jawaban pendek

Dalam ujian jawaban pendek (*short answer test*) digabungkan segi-segi yang menguntungkan yang terdapat pada ujian karangan dan ujian pilihan ganda. Soal-soal yang diberikan pada ujian ini singkat-singkat dan sangat mengikat namun peserta ujian memperoleh kesempatan untuk menyusun sendiri jawabannya. Sebagaimana yang umum digunakan dalam ujian bahasa, ujian jawaban pendek ini meminta pengikut ujian untuk menyelesaikan sebuah kalimat atau untuk membuat kalimat sendiri berdasarkan petunjuk yang diberikan oleh penyusun ujian.

6) Ujian Terjemahan

Teknik ujian terjemahan ini mulai ditinggalkan orang karena orang mulai menyadari bahwa terjemahan pada hakikatnya merupakan kegiatan yang sukar dan sangat khusus sifatnya serta banyak orang telah meninggalkannya sebagai teknik pengajaran bahasa. Di samping itu, teknik ujian terjemahan sangat sukar menilainya

b. Evaluasi Pembelajaran Sastra

Tujuan penilaian/ evaluasi dalam pengajaran sastra menurut Burhan Nurgiantoro (2001: 322-225) adalah (1) mengungkapkan kemampuan apresiasi sastra siswa, dan (2) menunjang tercapainya tujuan pengajaran apresiasi sastra. Tes kesastraan yang apresiatif adalah tes yang berangkat dari karya sastra secara langsung, dan untuk dapat mengerjakannya siswa harus membaca karya itu dengan sungguh-sungguh. Kata kunci untuk dapat menjawab pertanyaan ialah siswa harus “membaca karya sastra secara langsung”. B. Rahmanto (1998: 122-123) menyebutkan tujuan evaluasi sastra untuk (1) pengukur pencapaian standar siswa atas apa yang mereka pelajari, (2) sebagai pendorong dan tantangan belajar agar siswa menyiapkan diri, (3) sebagai perkiraan untuk membantu menentukan bahan yang tepat untuk berbagai bentuk pelajaran dan latihan selanjutnya.

Ada beberapa aspek yang perlu diperhatikan dalam evaluasi pembelajaran apresiasi sastra. Moody (1979: 89-96); B. Rahmanto, (1998: 128); dan Burhan Nurgiantoro (2001: 340-346) membagi empat aspek evaluasi, yaitu: (1) aspek informasi, (2) aspek konsep, (3) aspek perspektif, (4) aspek apresiatif.

Aspek informasi menanyakan data dasar yang dapat digunakan untuk membantu memahami karya sastra, misalnya: peristiwa apa saja yang

disajikan, di mana, kapan, tokoh-tokohnya siapa saja, bagaimana akhir ceritanya, pengarang siapa, kapan ditulis. Aspek konsep berkaitan dengan persepsi tentang bagaimana data atau unsur-unsur karya sastra tersebut diorganisir, apa saja unsur-unsur cerita itu, apa maksud dan efek pemilihan unsur-unsur itu, bagaimana hubungan unsur-unsur cerita tersebut, konflik apa saja yang muncul, bagaimana kaitan antara berbagai konflik yang ada, faktor apa saja yang mempengaruhi terjadinya suatu konflik. Aspek perspektif berkaitan dengan pandangan siswa terhadap karya sastra yang dibacanya. Apakah yang diceritakan di dalam karya sastra tersebut signifikan dengan realita kehidupan, atau bersifat tipikal, apakah ada kemungkinan cerita semacam itu terjadi di tempat lain, kesimpulan apa yang dapat ditarik dari cerita tersebut, apa manfaat karya tersebut bagi pembaca. Aspek apresiatif berkaitan terutama pada hubungan sastra dengan kebahasaan yang berkisar: mengapa pengarang justru memilih bentuk, kata atau ungkapan seperti itu, apa pengaruh yang ditimbulkan dengan pemilihan atau penggunaan kata, ungkapan, imaji-imaji, episode, dan penokohan bagi karya itu secara keseluruhan, jenis ragam bahasa apa yang dipergunakan dalam karya sastra tersebut.

Burhan Nurgiantoro (2001: 326-331) menjelaskan bahwa evaluasi prosa fiksi (novel) dapat dilakukan dengan mengembangkan model Bloom, yaitu:

- 1) ranah kognitif (kemampuan berpikir), menanyakan apa yang siswa ketahui tentang alur, siapa yang menulis novel, termasuk angkatan berapa;
- 2) ranah afektif (sikap), menanyakan pendapat siswa tentang isi cerita;
- 3) ranah psikomotor, mengevaluasi kegiatan apresiasi misalnya bedah buku, bermain drama, dan sebagainya.

Ranah kognitif meliputi tingkatan ingatan, pemahaman, penerapan, analisis, sintesis, dan tingkat penilaian. Tes ingatan mengungkap kembali fakta, konsep, definisi, deskripsi, nama pengarang, nama angkatan. Tes pemahaman menyangkut pembedaan, memahami, menjelaskan, hubungan antar-konsep, dan lain-lain yang sifatnya sekadar mengingat. Tes penerapan menuntut penerapan pengetahuan teoretik ke dalam kegiatan praktis yang konkret. Siswa dituntut dapat memperlakukan karya sastra secara nyata melalui kegiatan mengubah, memodifikasi, mendemonstrasikan, mengoperasikan, dan menerapkan sesuatu hal. Tes tingkat analisis menuntut siswa menganalisis sastra baik secara intrinsik maupun ekstrinsik. Tes tingkat sintesis menuntut siswa mengategorikan, menghubungkan, mengkombinasikan, dan meramalkan hal-hal yang berkenaan dengan unsur-unsur karya sastra. Tes tingkat kognitif menuntut evaluasi karya sastra dengan memberi komentar dengan alasan-alasan estetika. Tagihan kognitif mengukur seberapa banyak siswa mampu menguasai bahan pembelajaran kesusasteraan yang bersifat kognitif yang dikembangkan melalui soal-soal yang berdasarkan kisi-kisi (standar

kompetensi, kompetensi dasar, materi standar, indikator, jumlah soal, dan nomor soal). Tagihan kognitif bersifat teoretis.

Tagihan unjuk kerja merujuk kepada kemampuan melakukan aktivitas tertentu sesuai dengan tuntutan kompetensi mata pelajaran. Tagihan ini bersifat psikomotoris baik aktif-reseptif (menyimak-membaca) maupun aktif produktif (berbicara-menulis). Tagihan afektif menjangkau informasi sikap, minat, motivasi, kesungguhan belajar siswa. Instrumen yang dapat disiapkan untuk memperoleh informasi ini ialah dengan mengembangkan soal berdasarkan skala Likert, misalnya dengan kaitinum sangat senang (5), senang (4), biasa-biasa saja (3), kurang senang (2), dan tidak senang (1). Tagihan portofolio dilakukan dengan pemberian tugas tulis menulis yang bersifat produktif, misalnya tulisan yang isinya menceritakan kembali suatu teks.

BAB II
POLARISASI PARALEL PERKEMBANGAN
TEORI PSIKOLOGI BELAJAR DAN TEORI LINGUISTIK

A. Pendahuluan

Memperhatikan kejadian dari waktu ke waktu, dapat dicatat adanya polarisasi perkembangan paralel antara teori psikologi belajar dan teori linguistik. Secara visual perkembangan tersebut dapat dilihat seperti tabel sebagai berikut.

Tabel Polarisasi Paralel Perkembangan teori Psikologi dan Teori Linguistik

Waktu	Aliran Psikologi	Aliran Linguistik	Ciri-ciri Belajar
Awal 1900, 1940-an & 1950-an	Behaviorisme	Strukturalisme & Deskriptif	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deskripsi ○ Performansi yang dapat diobservasi ○ Metode ilmiah ○ Empirisme ○ Struktur permukaan ○ Conditioning, penguatan
1960-an dan 1970-an	Rasionalisme & Psikologi Kognitif	Generatif transformasional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Linguistik generatif ○ Perolehan, innateness ○ Sistematisitas interlanguage ○ Grammar universal ○ Tata bahasa universal ○ Kompensasi ○ Struktur batin
1980-an Dan awal tahun 2000	Konstruktivisme	Tata Bahasa Fungsional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wacana interaktif ○ Variabel sosiokultural ○ Pembelajaran kooperatif ○ Variabilitas interlanguage ○ Hipotesis interaksionis

(Diadaptasikan dari Brown, 2000: 12)

Khususnya dalam teori psikologi belajar, perkembangan di atas dapat dilihat pada diagram atom berikut ini.

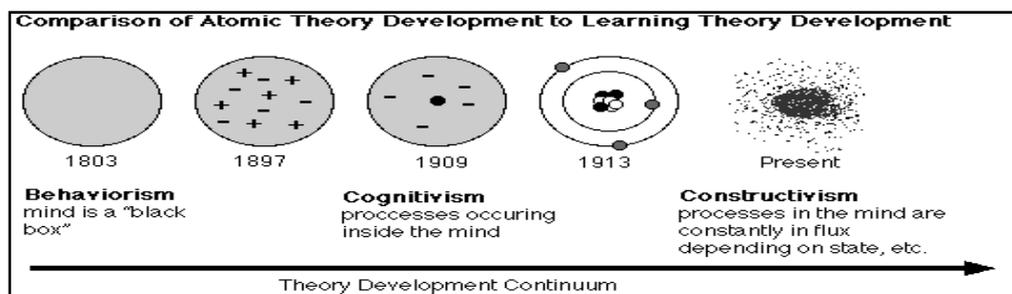


Diagram Atom Perkembangan Teori Psikologi Belajar
(Sumber: Mergel, 1998: 9)

Perkembangan teori psikologi belajar tersebut, menampakkan adanya proses kemajuan dari waktu ke waktu. Hal ini tampak pada diagram berikut ini.

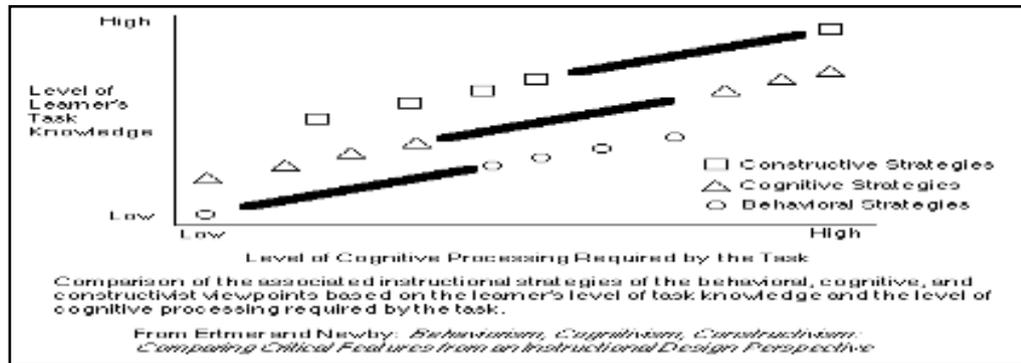


Diagram Perkembangan Teori Psikologi Belajar
(Sumber: Mergel, 1998: 9)

Dari diagram tersebut dapat disaksikan bahwa *behavioral strategies* berada pada posisi paling rendah. Posisi tengah ialah *cognitive strategies*. Menduduki posisi paling atas (modern dan paling bagus) ialah *constructive strategies*.

B. Teori Psikologi Belajar Behaviorisme dan Teori Linguistik Struktural

Pada tahun 1940-an & 1950-an (awal tahun 1900-an) lahir aliran linguistik struktural atau deskriptif dengan tokoh seperti Leonard Bloomfield, Edwar Sapir, Charles Hocket, Charles Fries, dan sebagainya yang mengagung-agungkan aplikasi kakunya tentang prinsip ilmiah dalam mengamati bahasa.

Hanya respon yang teramatilah secara umum yang seharusnya menjadi pusat kajian penelitian dan tugas laporan linguistik. Menurut aliran ini, tugas linguistik adalah memerikan bahasa dan mengidentifikasi ciri-ciri struktur bahasa. Aksioma strukturalis yang sangat penting ialah bahwa "*language can differ from each other without limit*" (bahasa dapat berbeda satu dengan yang lainnya tanpa batas) dan bahwa tidak boleh ada pra-konsepsi pada penelitian lapangan. Yang dikaji adalah data yang dapat diamati secara nyata dengan tidak boleh membuat asumsi bahwa manusia itu mungkin mempunyai proses kognitif yang mungkin sama dengan yang dimiliki oleh peneliti.

Sikap ini cocok dengan gagasan Skinner dalam bukunya "*Verbal Behavior*" (ranah psikologi) yang menyatakan bahwa nosi gagasan atau makna adalah fiksi eksplanatis dan bahwa penutur hanyalah lokus perilaku verbal. Penutur bahasa bukan penyebabnya.

Hal ini sesuai dengan faham psikologi *behavioristik* yang memusatkan perhatiannya pada respon-respon yang terjadi pada realita bermasyarakat – berupa respon yang bisa diketahui, dicatat dan diukur secara objektif. Karena itulah, pada psikologi behavioristik "metode ilmiah" lebih banyak dipilih untuk memberikan penjelasan atas perilaku (berbahasa) manusia daripada konsep-konsep mengenai kesadaran serta intuisi yang dianggap sebagai konsep mentalistik yang tidak menjamin keabsahan sebuah inkuiri. Ranah-ranah seperti kesadaran, pemikiran, pembentukan konsep serta proses perolehan pengetahuan menjadi tidak mungkin untuk dikaji dalam kerangka behavioristik.

Model behavioristik memiliki ciri-ciri klasikal dan menggunakan *operant conditioning*, pembelajaran verbal yang dilakukan secara rutin, pembelajaran

instrumental, pembelajaran diskriminasi serta pendekatan-pendekatan empiris lain untuk mempelajari perilaku (berbahasa) manusia. Pavlov dan Skinner merupakan contoh tokoh yang mengembangkan sebuah pemikiran bahwa suatu organisme akan bisa melakukan hal yang diinginkan dengan membisakan organisme tersebut memberikan respon sebagaimana yang diharapkan dengan penguatan yang cermat dan terjadwal dengan ketat.

Model mengajar behavioristik muncul dari penelitian-penelitian tentang teori *operant conditioning* yang dilaksanakan oleh Skinner di Universitas Harvard. Skinner melalui teorinya memberikan asumsi bahwa perilaku itu adalah sesuatu yang alami dan sah dipengaruhi oleh variabel eksternal, dapat diamati dan diukur. Perilaku dapat dibentuk sesuai perilaku "*operant conditioning*" (Abdul Azis Wahab, 2008: 76). Brown (2000: 81) menyatakan bahwa

"operant behavior is behavior in which one operates on the inviront within this model the importance of stimuli is de-emphasized".

Memberikan penjelasan mengenai pembentukan perilaku yang teramati, Standridge (2007: 1) menyatakan sebagai berikut.

"Behaviorists assert that the only behaviors worthy of study are those can be directly observed; thus, is is actions, rather than thoughts or emotions, which are the legitimate object of study. Rather, it posits that all behavios is learned habits, and attempts to account for how these habits are formed. Behaviorists also hold that al behaviours can also replaced by new behaviors. When a behavior becomes unacceptable, it can be replaced by an acceptable one"

Mergel (1998: 2) menambahkan keterangan mengenai teramatinya tingkah laku sebagai berikut.

"It views the mind as a "black box" in the sense that response to stimulus can be observed quantitatively, totally ignoring the possibility of thought processes occurring in the mind"

Menurut psikologi behaviorisme, keberhasilan belajar seseorang sangat ditentukan oleh faktor luar atau faktor eksternal. Skinner menyatakan bahwa model pembelajaran ini dilaksanakan melalui mekanisme stimulus – respon (S-R) dan ditambah penguatan atau *reinforcement* (Iskandarwasid & Dadang Sunendar, 2008: 48). Hal ini mengandung pengertian bahwa anak baru dapat belajar jika tersedia data input/ masukan (yang didemonstrasikan) dan digalakkan oleh adanya penguatan. Fry & Bonner (dalam Medsker,eds., 2001: 45) menyebutkan:

"Behavior modeling present trainess with a model that demonstrates key behaviors and provides structured skill practice exercises for trainess to practice the key behaviors"

Culatta (2009: 1) menambahkan tentang peranan input dan penguatan sebagai berikut.

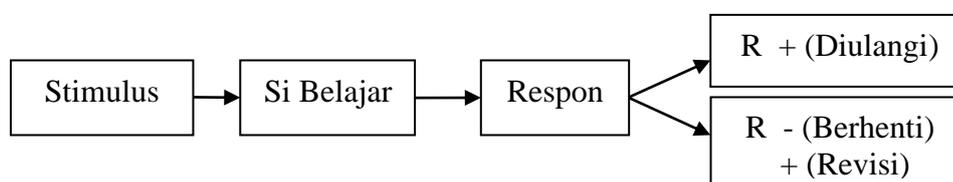
"... all behavior is determined by the environment either through association of reinforcement"

Data input inilah yang membentuk stimulus yang kemudian merangsang respon. Faktor penting yang berperan dalam teori belajar ini ialah hadirnya

penguatan (*reinforcement*). Jika suatu respon benar mendapatkan *reinforcement*, suatu respon menjadi kebiasaan yang terus menerus diulangi oleh siswa. Jika suatu respon tidak tepat mendapatkan *punisher*, suatu respon akhirnya tidak diulangi dan siswa melakukan revisi respon. Memperkuat argumentasi ini, Skinner menyatakan sebagai berikut.

“The reinforcement the learner derives from knowledge of his or her correctness both makes the achievement enduring and propels the learner toward new task. Punishment has several draw back. First, its effects are temporary, punished behavior is likely to recur. Second, the aversive stimuli used in punishment may generate unwanted emotions, such as predispositions to escape or retaliate, and disabling anxieties” (Skinner dalam Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 322).

Pola pikiran ini dapat dilihat dalam diagram sebagai berikut.



Proses kontingensi di atas bertolak dari prinsip *operant conditioning*, di mana *reinforces* atau penguatan dapat mempertinggi respon. Penguatan dapat positif dan dapat negatif. Penguatan positif (*reinforces*) ialah tanggapan yang bersifat menambah sesuatu pada suasana, misalnya senyuman, acungan ibu jari. Penguatan negatif (*punisher*) bila yang diberikan itu mengurangi suasana yang ada. *Punishment can either the withdrawal of a positive reinforcer or the presentation of and aversive stimulus* (Brown, 2000: 82).

Model behavioristik yang berorientasi kepada guru ini berusaha mengubah perilaku langsung. Setelah guru memberikan input, diharapkan siswa berusaha mengimpor pengetahuan yang membawa dampak perubahan perilaku (Fry dan Bonner dalam Medsker, eds., 2001: 45-46). Tahapan penting untuk merangsang perilaku dilakukan melalui pemberian pendahuluan atau pengenalan yang kemudian didemonstrasikan melalui video modeling. Setelah itu, perilaku yang dihasilkan dianalisis. Siswa menerapkan tahapan ini dalam bentuk latihan keterampilan nyata dengan menerima umpan balik dari teman-temannya, difasilitasi oleh guru, dan dengan tekanan yang spesifik serta penguatan (*reinforcement*) yang positif. Siswa belajar melalui proses imitasi, repetisi, latihan analisis, dan menerima umpan balik.

Model behavioristik termasuk dalam keluarga dari kelompok pengajaran sistem perilaku (*the behavioral system family*). Daftar model-model pengajaran perilaku terdiri dari: (1) belajar tuntas (*mastery learning*), (2) pembelajaran langsung (*direct instructional*), (3) belajar dengan simulasi (*simulation*), (4) belajar kontrol diri (*learning self control*), (5) latihan pengembangan keterampilan dan konsep (*training for skill and concept development*), (6) latihan asertif

(*assertive training*) (Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 22-28; terjemahan Achmad dan Ateilla, 2009: 40-41; Suryaman, 2004: 68-69).

Dasar teoretik keluarga model perilaku ini adalah teori-teori belajar sosial atau *social learning theories* yang dikenal dengan model modifikasi perilaku atau *behavioral modification*. Dasar pemikiran keluarga model ini ialah bahwa sistem komunikasi yang mengoreksi sendiri atau *self-correcting communications system* dapat mengubah atau memodifikasi perilaku saat merespon informasi tentang seberapa sukses yang akan dikerjakan (Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 22-28; terjemahan Achmad & Ateilla, 2009: 39-45). Psikologi behavioristik memang mendasarkan diri pada perilaku. Hal ini ditegaskan oleh Culatta (2009: 1) yang menyatakan bahwa:

“... while still others argue that behavior itself is the only appropriate subject of psychology, and that common psychological term (belief, goals, ect) have no referents and/ or only refer to behavior. Watson (1878-1958) rejected introspective methods and sought to restrict psychology to experimental laboratory method. ... Behaviorism is an approach to psychology based on the proposition that behavior can be researched scientifically without resource to inner mental state”

Model pembelajaran behavioristik menurut Abdul Azis Wahab (2008: 77-78) dapat dipraktikkan di kelas dengan langkah: (1) pemberian stimulus, (2) siswa memberikan respon, (3) pemberian penguatan. Terdapat beberapa pertimbangan yang harus diperhatikan untuk pelaksanaan pembelajaran di kelas, Fry dan Bonner (dalam Medsker & Holdsworth, eds., 2001: 63) memberikan 15 uraian implementasi sebagai berikut.

- 1) *Identify critical steps that address the identified skill discrepancy,*
- 2) *Introduce content of the module and relate its purpose, value, and applications to the need of the participant and the organization,*
- 3) *Introduce and describe the critical steps,*
- 4) *Clarify the setting and cue the use of the critical steps in video model,*
- 5) *instruct the trainees to record specific and significant use of the critical steps,*
- 6) *Show a model of the critical steps being use effectively by a credible person in a credible problem situation,*
- 7) *Fasilitate a discussion of the trainees' observations of critical step use and reinforce feedback that specific, significant, and accurate,*
- 8) *Ask for folunteers to practice using the critical steps in a prepared skill practice exercise,*
- 9) *Rehearse the folunteers regarding the objective of the meeting and how each critical step will be used,*
- 10) *Instruct the observers to record specific and significant uses of the critical steps,*
- 11) *Fasilitate a discussion of the observer' social reinforcement feedback to the skill practice participants on how effectively they used the critical steps,*
- 12) *Ask trainees to write skill practice exercises based on their work settings,*

- 13) *Ask for volunteers to practice critical steps on trainee-written situations,*
- 14) *Ask trainees to use critical steps on the job and report their success at the next session*
- 15) *Train managers to reinforce trainees' attempts to apply the critical steps on the job.*

Uraian Fry dan Bonner di atas memberikan simpulan bahwa kreasi tahapan (langkah) dapat dikendalikan dengan pendahuluan oleh guru, pemberian input dengan video, mengalami keterampilan yang praktis dengan sesama teman, fasilitasi oleh guru, dan pemberian *feedback* dan penguatan positif bagi siswa.

Simpulan tersebut, digaris bawahi oleh Joyce, Weil, Calhoun (2000: 324) bahwa secara umum langkah model pembelajaran behavioristik hendaknya dilakukan dengan prinsip sebagai berikut.

- 1) memungkinkan setiap siswa bekerja pada angan-angannya yang mendasar melalui unit-unit tahapan belajar;
- 2) buatlah atau nyatakan derajat ketuntasan yang harus dicapai oleh siswa;
- 3) tumbuhkan dan kembangkan inisiatif pribadi dan *self direction* dalam belajar;
- 4) bantu perkembangan siswa pada pemecahan masalah melalui proses;
- 5) doronglah evaluasi diri (*self evaluation*) dan motivasi untuk belajar.

C. Teori Psikologi Belajar Kognitivisme dan Teori Linguistik Generatif

Tahun 1960-an lahir aliran linguistik generatif transformasional dengan tokoh Noam Chomsky, mencoba menunjukkan bahwa bahasa tidak dapat diteliti secara cermat hanya dalam hubungannya dengan stimulus dan respon yang dapat teramati oleh jumlah data kasar yang dikumpulkan (*field linguistics*) oleh peneliti.

Linguist ini tertarik tidak hanya pada pemerian bahasa atau pencapaian tataran deskriptif yang layak, tetapi juga sampai pada tataran eksplorasi dari kelayakan bahasa (prinsip-prinsip dasar terpisah dari yang lain dalam menetapkan tata bahasa deskriptif suatu bahasa). De Saussure (1961) mengatakan bahwa ada perbedaan antara *parole* (yang dikatakan Skinner sebagai *observes*, dan apa yang disebut Chomsky sebagai *Performance*) dan *Langue* (sama artinya dengan istilah *competence* Chomsky).

Look structure → *Parole* → ucapan yang kelihatan → Deskriptif

Deep structure → *Langue* → kemampuan → pikiran menumbuhkan permukaan

Linguistik deskriptif hanya mengakui *parole*, dan tidak mengakui *langue*. Jadi, aliran ini mengakui adanya struktur batin yang mendorong struktur lahir. Aliran ini mencoba menemukan prinsip psikologis, menemukan motivasi yang melatarbelakangi atau struktur batin perilaku manusia. Kalau aliran deskriptif tertarik pada pertanyaan apa itu, aliran kognitif tertarik pada pertanyaan “mengapa, alasan, pemikiran apa yang melandasi”.

Sejalan dengan keyakinan aliran kognitivisme ini, perlu diperhatikan adanya keselarasan akan lahirnya aliran nativisme. Teori belajar bahasa menurut aliran ini

mengandalkan si belajar sebagai pengambil inisiatif. Menurut paham nativisme (perolehan bahasa), anak lahir telah membawa kemampuan belajar bahasa (*LAD = Language Acquisition Device*). Oleh karena anak telah membawa kemampuan, dalam belajar bahasa tidak terlalu bergantung pada masukan, sehingga masukan tidak lengkap pun dapat diolah. Jadi paham nativisme mementingkan faktor internal.

Sejalan dengan konsepsi linguistik transformasional, *teori psikologi kognitif* menyatakan bahwa makna, pemahaman dan pengetahuan merupakan data terpenting dalam kajian psikologi. Psikologi kognitif lebih menekankan kajiannya untuk menemukan prinsip-prinsip psikologi dari *organization* dan *functioning*, daripada menjelaskan hubungan mekanistik antara stimulus dan respon. Psikologi kognitif, sebagaimana linguistik generatif transformasional, berusaha mencari **motivasi** yang mendasari struktur dalam dari perilaku manusia dengan menggunakan pendekatan rasional. Psikologi kognitif berusaha memisahkan diri dari kajian empiris yang ketat, sebagaimana dilakukan oleh behavioris, menggunakan logika, penalaran, ekstrapolasi dan inferensi untuk menjelaskan perilaku manusia (Brown, 2000: 10).

Linguistik struktural dan psikologi behavioral berusaha untuk mencari penjelasan atas pertanyaan *apa* berkaitan dengan perilaku manusia dalam kondisi yang dikendalikan. Sedangkan linguistik generatif dan psikologi kognitif lebih banyak menjelaskan tentang *mengapa* atas perilaku (berbahasa) manusia dengan mendasarkan pada alasan, genetika dan faktor-faktor environmental, serta kondisi-kondisi yang menyebabkan satu perilaku tertentu.

D. Teori Psikologi Belajar Konstruktivisme dan Teori Linguistik Fungsional

Konstruktivisme ada sebelum Descartes, tetapi bangkit lagi pada era 80-an dan awal tahun 2000 yang dipelopori oleh Jean Piaget dan Lev Vygotsky. Mereka berpendapat bahwa manusia mengkonstruksi pengetahuan sendiri berdasarkan pada skemata atau *prior knowledge* yang dimilikinya. Oleh karena itu, kemajemukan cara memperoleh pengetahuan dan memerikannya menjadi sesuatu yang *sah adanya*.

Berdasarkan hal ini, belajar bahasa dapat dilakukan dengan cara menghadirkan wacana percakapan, pertimbangan faktor sosiokultural, dan faktor interaksionis. Dalam banyak hal, perspektif konstruktivisme merupakan suksesi alamiah atas kajian kognitivistis atas tata bahasa universal, pemrosesan informasi, memori, dan intelegensi artifisial.

Sejalan dengan keyakinan aliran kognitivisme ini, perlu diperhatikan adanya keselarasan akan lahirnya aliran interaksionalisme (dalam teori pemerolehan bahasa). Menurut aliran ini penguasaan bahasa merupakan hasil interaksi antara masukan (input) dengan pengaruh kemampuan internal. Jadi, meskipun mempunyai LAD, tidak otomatis anak bisa berbahasa tanpa dihadirkan masukan yang cocok. Contoh: seorang yang sejak bayi dipelihara oleh serigala, hanya akan pandai menyalak.

Konstruktivisme merupakan teori yang dapat dikatakan masih baru. Jean Piaget dan Vygotsky adalah nama-nama yang seringkali disebut-sebut berkaitan dengan perkembangan teori konstruktivisme, meskipun mereka bukanlah orang baru dalam teori pembelajaran bahasa. Teori konstruktivisme dikatakan baru, muncul pada akhir abad kedua puluh.

Konstruktivisme, tidak seperti psikologi kognitif, menegaskan bahwa manusia memiliki cara dan bentuknya sendiri dalam memahami realita. Dengan demikian apapun cara yang dilakukan untuk memahami dan menjelaskan sesuatu adalah sah. Konstruktivisme seringkali diartikan sebagai proses aktif yang digunakan untuk mengkonstruksi makna, perhatian terhadap teks sebagai sarana pemahaman proses serta daya tarik terhadap sifat-sifat pengetahuan dan variasi-variasinya, termasuk pengetahuan yang berkaitan dengan keanggotaan dalam suatu kelompok tertentu (Spevey, 1997: 23-24, dalam Brown, 2000: 11). Kelas konstruktivis dapat berfokus pada setiap individu dalam praktik sosial, pada kelompok kolaboratif, atau komunitas global.

Pandangan konstruktivis sedikit lebih jauh dibandingkan dengan rasionalis dan psikologi kognitif yang menekankan pada kemampuan setiap individu untuk mengkonstruksi realita. Piaget dan Vygotsky seringkali disebut-sebut sebagai pendahulu teori konstruktivis, namun keduanya memiliki penekanan yang berbeda. Piaget (1972) lebih menekankan pentingnya perkembangan kognitif individual yang bersifat mandiri. Tahapan-tahapan perkembangan biologis merupakan dasar, sedangkan interaksi sosial dikatakannya hanya mendukung perkembangan pada saat-saat sesuai dengan perkembangan. Sedangkan Vygotsky (1978), yang disebut-sebut sebagai konstruktivis sosial, menyatakan bahwa interaksi sosial merupakan dasar dari perkembangan kognitif dan menolak tahapan takdir (*predetermined stages*).

Konstruktivisme merupakan konsep belajar yang mengintegrasikan materi yang diajarkan oleh guru dengan situasi dunia nyata siswa dan mendorong siswa membuat hubungan antara pengetahuan yang dimilikinya dengan penerapannya dalam kehidupan sehari-hari (Umaedi, 2003:1). Berdasarkan pendekatan ini proses pembelajaran berlangsung alamiah dalam bentuk kegiatan siswa bekerja dan mengalami, bukan transfer pengetahuan dari guru ke siswa. Melalui proses belajar dari lingkungan, individu dapat menemukan kembali jati dirinya, dapat melakukan sesuatu yang baru, merasakan hubungan yang akrab dengan alam dan sesamanya dan dapat memperluas kapasitas pribadi dalam rangka kehidupan yang lebih luas (Anwar, 2006: 12). Selaras dengan pikiran ini, Mergel (1998: 7) menyatakan sebagai berikut.

“Constructivists believe that learners construct their own reality or at least interpret it based upon their perceptions of experiences, so an individual’s knowledge is a functions of one’s prior experiences, mental structure, and beliefs that are used to interpret objects and events”

Dengan mengalami apa yang dipelajari dalam kehidupan nyata, pelajaran dapat berlangsung secara menyenangkan (*joyfull*) dan bermakna (*meaning full*).

Dengan cara ini, siswa tidak lagi menerima dan menghafal pelajaran, tetapi dengan mengalami anak menemukan pengetahuan secara konstruktivistik dan menjadikannya ingatan sepanjang hayat. Paradigma belajar konstruktivisme adalah belajar melalui proses menginternalisasi, membentuk kembali atau membentuk baru pengetahuan (Haris Mudjiman, 2007: 25). Oleh karena siswa mengalami atau menjalani proses (*process oriented*), pendekatan belajar ini termasuk dalam kategori model belajar aktif. Belajar aktif merupakan kegiatan belajar untuk mendapatkan kompetensi-kompetensi yang secara akumulatif menjadi kompetensi lebih besar. Ciri belajar aktif ialah siswa aktif mengalami apa yang dipelajari (Haris Mudjiman, 2007: 53). Menurut Shuell (dalam Duffy, Lowyck, Jonassen, 1992: 291) *constructive learning is an active, constructive, cumulative and goal directed process.*

Pengetahuan menurut pemikiran konstruktivisme dibangun oleh manusia sendiri sedikit demi sedikit, yang hasilnya diperluas melalui konteks terbatas dan tidak sekonyong-konyong. Dasar pemikiran konstruktivisme ialah bahwa pemahaman pengetahuan akan makin berkembang apabila selalu dihadapkan pada situasi-situasi baru, dihadapkan pada ujian-ujian melalui perolehan input baru. Pengetahuan lama akan mengalami asimilasi ataupun akomodasi secara dinamis untuk menyesuaikan dan memperbaiki terhadap input baru. Oleh karena itu, pengetahuan seseorang tidak sekali jadi tetapi melalui proses perkembangan yang terus menerus (Paulina Panen, Dina Mustafa, Mestika Sekarwinahyu, 2005: 15-16; Paul Suparno, 1997: 11).

Berdasarkan konsep di atas, esensi dari konstruktivisme adalah gagasan bahwa siswa harus menemukan sendiri dan mentransformasikan suatu informasi kompleks ke situasi lain secara terus menerus sehingga ditemukan pengetahuan final yang menjadi milik mereka. Dengan demikian, pembelajaran harus dikemas menjadi proses mengonstruksi bukan menerima pengetahuan. Siswa membangun sendiri pengetahuan mereka melalui keterlibatannya secara aktif dan konstruktif dalam proses belajar sehingga memperoleh pengetahuan (Paul Suparno, 1997: 11). Ada beberapa asumsi yang mendasari psikologi konstruktivisme, menurut Merrill (dalam Mergel; 1998: 7) sebagai berikut.

- 1) *knowledge is constructed from experience,*
- 2) *learning is personal interpretation of the world,*
- 3) *learning is an active process in which meaning is developed on the basis experience,*
- 4) *conceptual growth comes from the negotiation of meaning, the sharing of multiple perspectives and the changing of our internal presentations through collaborative learning,*
- 5) *learning should be situated in realistic settings, testing should be integrated with the task and not a separate activity.*

Oleh karena membutuhkan keaktifan siswa untuk mengalami, pendekatan pembelajaran ini sangat tepat diterapkan pada murid yang sudah dewasa. *Students in these courses tutored ... worked with adolescents who were in detention for*

illegal activities (McKeachi, 1987: 139) Kondisi ini sesuai dengan kondisi anak SMP. Anak SMP yang berumur sekitar 12 tahun berada dalam *period of formal operation*, usia anak sudah mampu berpikir secara simbolik dan mampu memahami makna secara abstrak. Pada usia ini juga berkembang ketujuh kecerdasan majemuk (*multiple intellegences*).

BAB III

PENDEKATAN, METODE, TEKNIK PROSEDUR, STRATEGI, DAN MODEL PEMBELAJARAN

A. Pendahuluan

Dalam mencapai tujuan pengajaran, seorang pengajar harus mampu menggunakan berbagai pendekatan, strategi, metode, teknik, model pembelajaran yang tepat dan relevan agar materi pelajaran yang disajikan mudah dimengerti siswa. Hal ini dikarenakan tugas guru adalah (1) memberikan pengalaman belajar yang dapat menumbuhkan rasa senang dan rasa puas pada diri siswa sehingga terus belajar, (2) membantu pembelajar mencari dan menganalisis informasi yang diperlukan sehingga pembelajar dapat membuat keputusan yang benar (Haris Mudjiman, 2007: 13-14).

Pernyataan tersebut sesuai dengan konsep baru pembelajaran. Mengajar bukan berarti mentransfer pengetahuan kepada siswa, tetapi membantu siswa mengembangkan pengetahuan mereka. Hal itu dikarenakan guru berfungsi sebagai manajer dan pemimpin pembelajaran. Selaras dengan pernyataan di atas, Brown menyatakan mengajar sebagai berikut.

“Teaching defined as showing or helping someone to learn how to do something, giving instructions, guiding in the study of something, providing with knowledge, and causing to know or understand” (Brown, 2000: 7).

Untuk membantu siswa, guru dapat menempuh taktik (siasat dan akal) dan strategi yang kondusif. Taktik yang dipergunakan guru dapat dengan (1) memberi kesempatan kepada para siswa untuk berkenalan langsung dengan karya-karya sastra yang dibicarakan, (2) memberi kesempatan kepada mereka untuk mengetahui berbagai soal mengenai karya sastra. Selaras dengan hal ini, Brumfit (1971: 295) menyarankan agar siswa diberi waktu yang cukup sehingga perlu ditambah dengan waktu ekstrakurikuler.

Sesuai dengan uraian di atas, dalam konteks pengajaran seorang guru harus berpikir, memecahkan masalah, dan mengambil keputusan sehingga siswanya dapat lebih leluasa dalam berpikir dan dapat mengembangkan kemampuan kognitifnya secara lebih mendalam (Iskandarwasid dan Dadang Sunendar, 2008: 3).

Pendapat di atas tidaklah berlebihan karena guru dengan pilihan strategi pembelajarannya yang tepat sangat berpengaruh pada penciptaan kondisi dan cara berpikir anak yang berdampak pada hasil belajar. Tidaklah tepat memilih model dengan membabi buta. Guru hendaknya memilih model yang menurut mereka cocok dengan metode dan falsafah mengajar mereka (Utami Munandar, 2009: 162). Dengan menguasai berbagai model, guru dapat menentukan bagian mana dari model tersebut yang bermanfaat dalam situasi pembelajaran tertentu. Untuk dapat memilih model secara tepat, Yatim Riyanto (2010: 135-136) memberikan pertimbangan (1) kesesuaian dengan tujuan instruksional yang hendak dicapai; (2) kesesuaian dengan bahan bidang studi yang terdiri dari aspek pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai; (3) strategi pembelajaran itu mengandung seperangkat kegiatan pembelajaran yang mungkin mencakup penggunaan beberapa metode pengajaran yang relevan dengan tujuan dan materi pembelajaran; (4) kesesuaian dengan kemampuan profesional guru yang bersangkutan terutama dalam rangka pelaksanaannya di kelas; (5) cukupnya waktu yang

tersedia sebanding dengan bahan yang harus disampaikan; (6) tersedianya unsur penunjang, khususnya media instruksional yang relevan dan peralatan yang memadai; (7) suasana lingkungan dalam kelas dan lembaga pendidikan secara keseluruhan; (8) jenis-jenis kegiatan yang serasi dengan kebutuhan dan minat siswa karena erat kaitannya dengan tingkat motivasi belajar untuk mencapai tujuan instruksional.

Berdasarkan hal di atas, gurulah yang pertama harus mengambil inisiatif untuk menciptakan skenario belajar yang akan dialami anak sehingga anak memperoleh pengalaman belajar, bukan mengejar target (tujuan) dengan mentransfer pengetahuan tanpa peduli dengan bagaimana kondisi dan bagaimana cara anak belajar. Model pembelajaran yang utama harus dipikirkan guru sehingga siswa mengetahui bagaimana cara mereka harus mengalami proses belajar secara optimal. Setelah memperhatikan tujuan, indikator keberhasilan pembelajaran, dan materi ajar, strategi belajarliah yang harus dipikirkan oleh guru. Guru harus memilih model pembelajaran yang menantang dan memberi peluang kepada siswa untuk memperoleh pengalaman belajar sesuai karakteristik materi ajar dan indikator pencapaian tujuan pembelajaran. Guru harus mengetahui kapan harus ceramah dan kapan harus memberikan kesempatan kepada siswa untuk aktif sendiri sehingga berdampak pada hasil belajar.

Melihat begitu pentingnya peran model pembelajaran dalam menentukan keberhasilan belajar siswa, negara memiliki kewajiban untuk melakukan pembinaan tentang model-model pembelajaran ini kepada guru. Pembinaan ini sangat penting mengingat sebagian besar guru sampai saat ini masih belum cukup memahami model-model pembelajaran yang kreatif, inovatif, modern, yang menantang anak belajar. Pada setiap forum pembinaan guru, baik penataran, lokakarya (workshop), serasehan, PLPG, PPG, materi model-model pembelajaran haruslah menjadi materi pokok. Penyampaian materi hendaknya tidak hanya melalui ceramah saja, tetapi harus sampai pada praktik menerapkannya dalam pengemasan RPP dan latihan mengajar (*peer teaching*).

Pemerintah juga perlu melakukan pemantauan (penilaian kinerja) secara berkesinambungan melalui program pengawasan yang selama ini telah dilakukan. Sehingga sepulang dari pembinaan (PLPG), guru tidak kembali lagi menjadi nol tetapi meningkatkan diri secara terus menerus dan optimal agar berdampak pada kemajuan capaian hasil belajar siswa. Kinerja guru di kelas perlu terus dievaluasi melalui penilaian kinerja. Stronge (2006: 13) memberikan model tahapan untuk evaluasi kinerja guru sebagai berikut.

a. *Development phase:*

1. *Identify system needs*
2. *Identify teacher roles and responsibilities*
3. *Set performance standards*

b. *Cycle Implementation phase:*

4. *Dokument performance*
5. *Evaluate performance*
6. *Improve maintain professional service*

Kegiatan evaluasi tersebut memberikan manfaat antara lain untuk:

1. *Change school policy for a given innovative teacher program*
2. *Provide some level of staff development on the prospective innovation*
3. *Ostensibly implement the innovative practice, and*

4. *Continue to use existing evaluation practices in the classroom (Stronge, 2006: 2-3)*

Dewasa ini dalam menjalankan tugas sehari-hari, guru harus mentaati permendiknas nomor 41 tahun 2007 tentang standar proses pembelajaran. Jelas sekali pada permendiknas tersebut bahwa guru harus memperhatikan cara belajar siswa melalui siklus belajar *EEK (exploration, elaboration, dan confirmation)*. Siklus belajar *EEK* yang tersebar pada fase kegiatan pembelajaran inti tersebut merupakan kerangka umum tahap-tahap belajar. Guru harus mengembangkan (menambah atau mengubah) sendiri dengan memanipulasi (memadukan dan mengaplikasikan) berbagai model pembelajaran sehingga menjadi pembelajaran yang variatif dan menyenangkan.

Menurut Made Wena (2011: 170-177), *EEK* sebenarnya merupakan cuplikan dari siklus belajar *5E* yang terdiri dari 7 tahap: (1) tahap *engagement*, (2) tahap *exploration*, (3) tahap *explanation*, (4) tahap *elaboration (extention)*, (5) tahap *expantion*, (6) tahap *confirmation*, dan (7) tahap *evaluation*.

Dalam tahap *engagement* minat dan keingintahuan (*curiosity*) siswa tentang topik yang akan diajarkan berusaha dibangkitkan dan diajak membuat prediksi-prediksi tentang fenomena yang akan dipelajari dalam tahap eksplorasi. Pada tahap *exploration*, siswa diberi kesempatan menguji prediksi dengan mencatat pengamatan serta ide-ide melalui kegiatan-kegiatan seperti praktikum dan telaah literatur. Pada tahap *explanation* guru mendorong siswa untuk menjelaskan konsep dengan kalimat mereka sendiri, meminta bukti dan klarifikasi dari penjelasan mereka. Tahap *elaboration (extention)* guru membiasakan siswa menerapkan konsep dan keterampilan dalam situasi baru melalui kegiatan-kegiatan praktikum lanjutan, *problem solving*. Pada tahap *expantion* siswa diberi kesempatan menerapkan temuan konsep lebih luas lagi. Pada tahap *confirmation* guru memberikan umpan balik positif dan penguatan dalam bentuk lisan, tulisan, isyarat, maupun hadiah terhadap keberhasilan siswa. Pada tahap *evaluation* dilakukan evaluasi terhadap keefektifan tahap-tahap sebelumnya dan juga evaluasi terhadap pengetahuan, pemahaman konsep, atau kompetensi pembelajar melalui *problem solving* dalam konteks baru yang mendorong pebelajar melakukan investigasi lebih lanjut.

B. Pendekatan Pembelajaran

Model pembelajaran berbeda dengan pendekatan pembelajaran. Pendekatan adalah seperangkat asumsi korelatif yang menangani hakikat pengajaran dan pembelajaran. Pendekatan bersifat aksiomatik yang memerikan hakikat pokok bahasan yang diajarkan (Anthony dalam Allen, 1965: 93-97). Pendekatan merupakan latar belakang filosofis tentang pokok-pokok yang akan diajarkan. Lebih lanjut Anthony menerangkan sebagai berikut.

“Approach is the level at which assumption and beliefs about language and language (and literature) learning are specified. Approach refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of

practices and principles in language teaching” (dalam Richard dan Rodgers, 2001: 20-21).

Klaus (1971: 6) menyatakan tentang pendekatan sebagai berikut.

“This approach is based on principles of learning which are focused on the response, or performances of the learner in the learning environment”

Dengan demikian, pendekatan mengacu pada teori tentang hakikat bahasa dan hakikat pembelajaran bahasa dan sastra yang bertindak sebagai sumber pelatihan dan prinsip di dalam pembelajaran. Pendekatan dapat diartikan sebagai kaca pandang/ sudut pemetaan yang mengarahkan siswa dalam melakukan kegiatan apresiasi.

Berdasarkan ilmu psikologi, contoh pendekatan antara lain: behavioristik, kognitivistik, konstruktivistik (melahirkan CTL, *quantum*, *cooperatif*, *experiential* dan lain sebagainya). Berdasarkan ilmu linguistik, contoh pendekatan antara lain: struktural (yang melahirkan metode tata bahasa), audio-lingualistik (yang melahirkan metode *grammar translation*), fungsional atau komunikatif (yang melahirkan metode langsung, alamiah, dan lain sebagainya), pendekatan kontrastif dan analisis kesalahan. Berdasarkan interaksinya dengan lingkungan dan pelaksanaannya di kelas, contoh pendekatan antara lain: pendekatan kontekstual atau CTL (yang melahirkan pembelajaran pakem), pendekatan integratif/ tematik (yang melahirkan metode unit, pendekatan keterampilan proses (yang melahirkan konsep belajar tuntas). Di samping itu, ditemukan juga adanya *pendekatan integratif*, *pendekatan kontekstual (CTL)*, pendekatan CBSA, pendekatan keterampilan proses, dan lain sebagainya. Berikut disampaikan tiga penjelasan saja yaitu pendekatan komunikatif, pendekatan integratif, dan pendekatan kontekstual. Ketiganya merupakan andalan dalam pembelajaran bahasa dewasa ini.

1. Pendekatan Komunikatif

Disebut pendekatan komunikatif karena pendekatan itu didasarkan atas aksioma atau filosofi bahwa *“language is effective communication, language may be an instrument of thought”*. Dengan demikian filosofi ini mendasari cara pandang guru bagaimana mengajarkan bahasa di kelas dengan melatih siswa langsung menggunakan bahasa dalam praktik komunikasi. Ada beberapa teori yang mendasari berlakunya filosofi ini, antara lain sebagai berikut.

- a. Teori Hymes, 1972 (lihat Richards-Rodgers, 2001: 159) dalam bukunya yang berjudul *“On Communicative Competence”* yang menyatakan bahwa bahasa adalah sarana komunikasi. Tujuan dari program pembelajaran bahasa adalah mengembangkan ‘kompetensi komunikatif’.
- b. Teori Richards-Rodgers (2001: 161) dalam bukunya yang berjudul *“Approaches and Methods in Language Teaching”* menyatakan (1) bahasa merupakan sistem yang digunakan untuk mengekspresikan makna; (2) fungsi utama bahasa adalah untuk berkomunikasi; (3) struktur bahasa mencerminkan nilai-nilai fungsional komunikatifnya; dan (4) unit-unit utama dari bahasa tidak hanya sifat-sifat gramatikal dan struktural saja, tetapi juga kategori-kategori makna secara fungsional dan komunikatif.

- c. Teori Halliday, 1970 (dalam Richards-Rodgers, 2001: 160) dalam bukunya yang berjudul “*Language Structure and Language Function*” mendaftar bahasa memiliki fungsi: (1) fungsi instrumental; (2) fungsi pengatur; (3) fungsi interaksional; (5) fungsi heuristik; (6) fungsi imajinatif; dan (7) fungsi representasional.
- d. Teori Johnson-Littlewood, 1984 (dalam Richards-Rodgers, 2001: 162) dalam bukunya yang berjudul “*Communicative Language Teaching (CLT)*” menyatakan bahwa penguasaan kompetensi komunikatif terhadap suatu bahasa merupakan salah satu contoh pengembangan kemahiran. Teori ini melibatkan aspek-aspek kognitif, dan behavioral.

Dari buku-buku tersebut, sekilas dapat disajikan ciri-ciri pendekatan komunikatif sebagai berikut.

- a. makna menempati kedudukan yang tertinggi;
- b. dialog bila digunakan berpusat pada fungsi komunikatifnya, tidak perlu diingat;
- c. kontekstualisasi menjadi premis dasar;
- d. belajar bahasa berarti belajar menggunakannya untuk komunikasi;
- e. kemampuan berkomunikasi secara efektif adalah tujuan utama;
- f. *drilling* diperlukan tetapi bukan yang utama;
- g. sasaran pelathian dalam kemampuan pengucapan yang dipahami lawan bicara;
- h. semua alat bantu yang menunjang aktivitas siswa dimanfaatkan;
- i. siswa dianjurkan berani mencoba berkomunikasi sedini mungkin;
- j. penggunaan bahasa asli diperbolehkan asalkan secara bijaksana dan saat diperlukan saja;
- k. penerjemahan masih bisa digunakan bila dibutuhkan;
- l. bila diinginkan latihan membaca dan menulis dapat dilakukan sejak awal;
- m. sistem linguistik diajarkan melalui proses yang melibatkan usaha keras para siswa untuk berkomunikasi;
- n. tujuan yang ingin dicapai adalah kompetensi komunikatif;
- o. variasi bahasa merupakan konsep sentral di dalam materi dan metodologi;
- p. pengajar membantu siswa dan memotivasi belajar;
- q. bahasa diciptakan oleh siswa melalui percobaan dan kesalahan;
- r. akurasi dinilai secara kontekstual dan tujuan utamanya adalah penggunaan bahasa yang lancar dan dimengerti;
- s. para siswa diharapkan berinteraksi dengan siswa lain baik pasangan atau kelompok;
- t. pengajar tidak tahu bahasa yang akan digunakan siswanya;
- u. motivasi intrinsik muncul dari ketertarikan pada apa-apa yang dapat dikomunikasikan melalui bahasa. (Finocchiaro dan Bromfit, 1983 dalam Richards-Rogers).

Dari Richards-Rodgers (2001: 162-172) desain pembelajaran komunikatif diimplementasikan secara detail pada tataran tujuan, silabus, peran guru, peran siswa, dan peran materi instruksional yang ditentukan sebagai berikut.

- a. Ranah tujuan pembelajaran (*objectives*)

- 1) Pendekatan komunikatif adalah sebuah pendekatan pembelajaran bahasa yang mengikuti pandangan bahwa pengajaran akan mencerminkan kebutuhan-kebutuhan dari para siswanya.
 - 2) Kebutuhan-kebutuhan itu saja berupa kemampuan menulis, membaca, mendengar atau berbicara, masing-masing dapat diperoleh melalui satu perspektif komunikatif.
 - 3) Sasaran dari kurikulum pembelajaran akan merefleksikan aspek-aspek khusus dari kompetensi komunikatif, bergantung pada tingkat kemahiran dan kebutuhan komunikasi mereka.
- b. Ranah silabus (*syllabus*)
- 1) Silabus harus disusun searah dengan tujuan pembelajaran.
 - 2) Oleh karena itu sejalan tujuannya dalam penyusunan silabus, pembelajaran bahasa yang berdasarkan pendekatan komunikatif yang harus diperhatikan; terutama kebutuhan para pembelajar.
 - 3) Tujuan-tujuan yang dirumuskan dan materi-materi yang dipilih harus sesuai dengan kebutuhan siswa tersebut.
- c. Ranah peran guru (*teacher roler*)
- 1) Dalam pembelajaran bahasa komunikatif, menurut Breen dan Candlin (dalam Richards-Rodgers, 2001: 167) seorang guru memiliki peran dua macam,
 - a) memfasilitasi proses komunikasi di antara seluruh siswa di kelas, dan proses interaksi antara siswa dengan berbagai aktivitasnya, dan
 - b) berperan sebagai partisipan independen di dalam kelompok belajar-mengajar.
 - 2) Peran guru yang lainnya adalah
 - a) sebagai peneliti dan pengamat yang memberikan kontribusi semaksimal mungkin untuk memperdalam pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan tentang sifat-sifat proses belajar dan kapasitas organisasinya.
 - b) sebaiknya guru berperan juga sebagai penganalisis kebutuhan siswa sekaligus sebagai konsultan serta manajer kelompok.
- d. Ranah peran siswa (*learner roler*)
- 1) Dalam pendekatan komunikatif pembelajar berperan sebagai pemberi dan penerima, sebagai negosiator dan interaktor. Kegiatan berupa pelatihan yang langsung dapat mengembangkan kompetensi komunikatif para pembelajar. Dengan demikian, siswa tidak hanya harus menguasai struktur bahasa, tetapi juga sekaligus menguasai makna dalam kaitannya dengan konteks pemakaiannya.
 - 2) Siswa harus memberikan kontribusi sebanyak yang dia mampu, dengan demikian dia belajar dalam lingkungan yang saling terkait dan saling membantu.
 - 3) Pendekatan ini bersifat *kooperatif* bukan *individualistik*, sehingga dalam proses pembelajaran siswa didorong untuk mengetahui bahwa kegagalan dan

keberhasilan sebuah komunikasi adalah tanggung jawab bersama (kedua belah pihak) dan bukan merupakan kesalahan dari pembicara ataupun pendengar.

e. Ranah peran materi (*role of materials*)

Untuk mendukung keberhasilan pembelajaran dengan pendekatan komunikatif, perlu dikembangkan materi ajar yang beragam, antara lain materi yang didasarkan pada teks (*text-based*), pada tugas (*task-based*), dan pada bahan otentik (*realita*) (lihat juga Sri Utari Subyakto-Nababan., 1993: 71).

2. Pendekatan Integratif

Pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia di samping menggunakan pendekatan komunikatif, juga menggunakan pendekatan integratif. Pembelajaran apresiasi sastra sejak kurikulum 1984 dilakukan secara terpadu dengan pembelajaran keterampilan berbahasa berdasarkan pendekatan terintegrasi (*integratif approach*). Pernyataan tersebut selaras dengan uraian pada ruang lingkup Kurikulum KBK (Depdiknas, 2003:6) bahwa aspek kemampuan bersastra meliputi mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis yang berkaitan dengan ragam sastra. Apresiasi sastra berhubungan dengan kegiatan yang ada kaitannya dengan karya sastra, yaitu mendengar atau membaca karya sastra dengan penghayatan, menulis sastra atau menulis resensi sastra (Herman J. Waluyo, 2002: 44). Keempat keterampilan ini ada dalam wilayah kajian bahasa. Apabila pada kegiatan membaca, menulis, berbicara, mendengarkan, apresiasi dan ekspresi sastra muncul persoalan atau kesulitan menyangkut aspek kebahasaan, di situlah saat yang tepat untuk membahas dan menjelaskan aspek kebahasaan.

Pembelajaran dengan *integratif approach* ialah pembelajaran yang memandang dan mengaitkan secara sadar dan sengaja berbagai aspek materi inter/ antar bidang studi yang memungkinkan siswa memperoleh pengetahuan (intelektual), sikap (afeksi), dan keterampilan (psikomotor) secara utuh (*holistic*) dan simultan dalam konteks yang riil dan bermakna. Integrasi inter bidang studi adalah perpaduan materi pelajaran dalam lingkup pelajaran bahasa dan sastra itu sendiri, sedangkan integrasi antar bidang studi adalah keterpaduan dengan mata pelajaran lain (Imam Syafi'ie, 1990: 19). Dalam integrasi, beberapa aspek dari beberapa bidang studi diintegrasikan. Oleh karena secara implisit hadir pada setiap pendekatan, metode integratif ini jarang dimunculkan sebagai metode tersendiri (Iskandarwasid dan Dadang Sunendar, 2008: 61).

Keterpaduan materi keterampilan berbahasa dengan materi kesusasteraan secara riil dapat dilihat pada standar kompetensi bahan kajian bahasa Indonesia kompetensi bersastra sebagai berikut:

1. Mendengarkan: mendengarkan, memahami, dan mengapresiasi ragam karya sastra (puisi, prosa, drama) baik karya asli maupun saduran/ terjemahan sesuai tingkat kemampuan siswa,
2. Berbicara: membahas dan mendiskusikan ragam karya sastra di atas sesuai dengan isi dan konteks lingkungan dan budaya,
3. Membaca: membaca dan memahami berbagai jenis dan ragam karya sastra, serta mampu melakukan apresiasi secara tepat,

4. Menulis: mengekspresikan karya sastra yang diminati (puisi, prosa, drama) dalam bentuk sastra tulis kreatif, serta dapat menulis kritik dan esai sastra berdasarkan ragam sastra yang sudah dibaca (Depdiknas, 2003: 8).

Pembelajaran apresiasi sastra dilakukan melalui kegiatan mendengarkan, menonton, membaca, dan melisankan hasil sastra berupa puisi, cerita pendek, novel, drama; memahami dan menggunakan pengertian teknis kesusasteraan dan sejarah sastra untuk menjelaskan, meresensi, menilai, dan menganalisis hasil sastra, memerankan drama, menulis karya cipta sastra yang berupa puisi, cerita pendek, novel, dan drama (Depdiknas, 2003: 5).

Berdasarkan hal itu, sejak diberlakukannya kurikulum 1984, materi pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia diintegrasikan secara tematik interbidang. Dalam organisasi materi secara tematik ini, semua komponen materi pembelajaran diintegrasikan ke dalam satu tema yang sama dalam satu unit pertemuan. Kehadiran tema ini perlu dipahami bahwa tema bukanlah tujuan tetapi alat yang digunakan untuk mencapai tujuan pembelajaran. Tema tersebut haruslah diolah dan disajikan secara kontekstual (budaya-sosial-religius lingkungan anak), kontemporer (baru), konkret (tidak abstrak), dan konseptual (dari konsep ke analisis atau dari analisis ke konsep kebahasaan-penggunaan-pemahaman) (Depdiknas, 2007:32). Tema yang telah dipilih haruslah diolah dengan perkembangan lingkungan siswa yang terjadi saat ini agar fungsinya benar-benar dapat memayungi/ menjadi wahana pengikat keterpaduan materi pembelajaran.

3. Pendekatan Kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*)

Kontekstual (selanjutnya disebut CTL) adalah sebuah pendekatan (Umaedi, 2003: 1). Pendekatan CTL ialah konsep (aksioma/cara pandang) tentang belajar yang membantu guru mengaitkan materi yang diajarkan dengan situasi dunia nyata siswa, dan mendorong siswa membuat hubungan antara pengetahuan lama dengan penerapannya dalam kehidupan sehari-hari (Umaedi, 2003: 1). Penerapan di kelas cukup mudah dengan langkah singkat, yaitu: (1) kembangkan pemikiran bahwa anak akan belajar lebih baik/ bermakna dengan cara bekerja sendiri, menemukan sendiri, mengkonstruksikan sendiri pengetahuan dan keterampilan baru; (2) laksanakan sejauh mungkin kegiatan inquiri untuk semua topik; (3) kembangkan sifat ingin tahu siswa dengan bertanya; (4) ciptakan masyarakat belajar (belajar dalam kelompok); (5) hadirkan model sebagai contoh; (6) lakukan refleksi di akhir pertemuan; (7) lakukan penilaian yang sebenarnya dengan berbagai cara. Jadi, suatu kelas dikatakan telah menggunakan CTL jika menerapkan 7 komponen tersebut dalam pembelajarannya.

Unsur CTL ialah (1) konstruktivisme (*constructivism*), (2) bertanya (*questioning*), (3) menemukan (*inquiry*), (4) masyarakat belajar (*learning community*), (5) pemodelan (*modeling*), (6) penilaian sebenarnya (*authentic assessment*), (7) refleksi (*reflection*) (Umaedi, 2003: 5). Tujuh unsur ini akan dijelaskan menurut Umaedi (Dikdasmen: 2003) secara singkat sebagai berikut.

a. Konstruktivisme

Konstruktivisme adalah landasan berpikir bahwa pengetahuan dibangun oleh manusia sedikit-demi sedikit, yang hasilnya diperluas melalui konteks yang terbatas (sempit) dan tidak sekonyong-konyong. Hal ini berarti: (1) pengetahuan bukan konsep yang harus diambil dan diingat; (2) manusia melalui pengalamannya harus mengkonstruksikan sendiri konsep pengetahuan; (3) strategi pemerolehan lebih diutamakan dibandingkan dengan ingatan (bukan menerima pengetahuan, tetapi mengkonstruksi agar memperoleh); (4) pemahaman makin kuat apabila selalu diuji dengan pengalaman baru.

Ada lima elemen konstruktivisme menurut Zahorik (1995: 14-22) yaitu: (1) *activating knowledge* (aktifkan pengetahuan lama); (2) *acquiring knowledge* (peroleh pengetahuan baru dengan mempelajari keseluruhan ke detail); (3) *understanding knowledge* (memahami pengetahuan dengan cara membuat konsep sementara/ hipotesis; *sharing* dengan teman agar mendapat tanggapan; revisi konsep); (4) *applying knowledge* (mempraktikkan pengetahuan & pengalaman tersebut); (5) *reflecting knowledge* (refleksi terhadap strategi pengembangan pengetahuan tersebut). Tugas guru ialah memfasilitasi langkah-langkah tersebut dengan: (1) menjadikan pengetahuan bermakna dan relevan bagi siswa; (2) beri kesempatan kepada siswa untuk menemukan dan menerapkan idenya sendiri; (3) menyadarkan siswa agar menerapkan strategi mereka sendiri dalam belajar. Realisasi di kelas dapat dilakukan dengan: (1) merancang SP-RPP dalam bentuk siswa kerja; (2) praktik mengerjakan tugas/ sesuatu; (3) berlatih secara fisik; (4) menulis karangan; (5) mendemonstrasikan (unjuk kerja); (6) menciptakan ide, dan lain sebagainya.

b. Menemukan (Inquiry)

Inquiry merupakan bagian inti CTL. Sebagai gambaran dari pelaksanaan inquiry ini sebagai berikut. Jika siswa diberi tugas untuk menjelaskan adanya dua jenis binatang melata, maka seharusnya ia dapat ditemukan sendiri, bukan menurut buku. Kata kuncinya ialah siswa menemukan sendiri. Siklus inquiry meliputi: (1) observasi (*observation*), (2) bertanya (*questioning*), (3) mengajukan dugaan (*hypothesis*), (4) pengumpulan data (*data gathering*), (5) penyimpulan (*conclusion*).

Jika topik pelajaran ialah “menemukan cara menulis paragraf deskripsi yang indah”, langkah CTL dapat disusun sebagai berikut.

- (1) Merumuskan masalah “Bagaimanakah cara melukiskan suasana menikmati ikan bakar di tepi waduk Gajah Mungkur?”
- (2) Mengamati/ observasi (baca buku yang membahas itu; mengamati, kumpulkan data dari sumber/ objek)
- (3) Menganalisis dan menyajikan hasil dalam bentuk tulisan, gambar, laporan (siswa membuat paragraf deskripsi sendiri; siswa membuat esai secara berkelompok)
- (4) Mengomunikasikan/ menyajikan hasil karya pada pembaca, guru, audien di kelas dengan (a) pembacaan karya siswa untuk mendapatkan masukan;

(b) bertanya ke teman; (c) muncul ide-ide baru dan merevisi karya tulis; (d) melakukan refleksi; (e) menempelkan gambar, karya siswa di majalah dinding.

Jika dibandingkan dengan teori keterampilan proses Cony R. Semiawan (dalam Henry Guntur Tarigan, 1986: 71-72), langkah pembelajaran dapat diadaptasi sebagai berikut.

- (1) mengamati (membaca, menyimak, dan lain sebagainya);
- (2) menggolongkan (cari persamaan-perbedaan);
- (3) menafsirkan (menafsir, mencari dasar penggolongan, memberi arti, mencari hubungan situasi, menemukan pola, menarik kesimpulan, dan menggeneralisasikan);
- (4) menerapkan (menggunakan konsep/ kaidah/ prinsip);
- (5) mengkomunikasikan (diskusi, mendeklamasikan, dramatisasi, mengarang, melaporkan).

c. Bertanya (Question)

Bertanya merupakan strategi utama CTL untuk mendorong, membimbing, menilai kemampuan pikir siswa. Bertanya juga untuk menggali informasi, mengetahui pemahaman, membangkitkan respon, memahami keingintahuan, memfokuskan perhatian, menyegarkan kembali ingatan siswa (Dikbud, 2001: 14; Suwandi, 2004: 32). Menurut Soli Abimanyu (dalam Suwandi, 2004: 32) yang perlu dihindari dalam bertanya ialah mengulang pertanyaan sendiri, mengulangi jawaban siswa, menjawab pertanyaan sendiri, pertanyaan yang memancing jawaban serentak, pertanyaan ganda, menentukan siswa tertentu untuk menjawab. Untuk itu: (a) guru perlu bersikap antusias/ penuh kehangatan dalam mengajukan pertanyaan & menerima jawaban, (b) guru perlu penguatan verbal/ non verbal, (c) membangun komunikasi multi arah (siswa-siswa; guru-siswa; siswa-guru) melalui diskusi.

d. Learning Community

Masyarakat belajar terjadi kalau ada komunikasi 2 arah yang dialogis, tidak ada yang mendominasi dalam komunikasi. Jadi tidak ada yang segan bertanya, tidak ada yang menganggap paling tahu, semua saling mendengarkan, semua merasa “setiap orang lain punya pengetahuan, pengalaman, keterampilan yang berbeda yang perlu dipelajari sebagai sumber belajar. Jadi ada “*sharing*” *learning community*. Kembangkan komunikasi multi arah.

Guru membagi siswa dalam kelompok belajar yang anggotanya heterogen, bervariasi menurut jumlah anggota, tempat, ahli yang dilibatkan. Praktik di kelas dapat terwujud: pembentukan kelompok kecil, pembentukan kelompok besar, datangkan ahli di kelas (tokoh, petani, polisi), bekerja dengan kelas sederajat, bekerja dengan kelas di atasnya, bekerja dengan masyarakat.

e. Modeling

Dalam pembelajaran pasti dibutuhkan model yang dapat ditiru siswa. Guru bukan satu-satunya model. Model dapat dirancang dengan melibatkan siswa. Model

dapat mendatangkan wartawan, sastrawan, novelis dan lain sebagainya, dengan karya atau produk berupa kolom berita, karya ilmiah, dan lain sebagainya. Model misalnya cara melempar bola, cara melafalkan, cara menemukan pokok bahasa (membaca *scanning*), model pembuatan berita dengan teks berita harian Jawa Pos.

f. Penilaian Sebenarnya (*Authentic Assessment*)

Dalam CTL penilaian tidak dilaksanakan pada akhir pelajaran, tetapi terintegrasi dengan kegiatan pembelajaran. Penilaian menekankan proses pembelajaran, sehingga data dikumpulkan pada saat proses pembelajaran. Berdasarkan konsep ini, pelajaran mengandung makna upaya membantu siswa agar mampu mempelajari (*learning how to learn*), bukan perolehan informasi sebanyak-banyaknya. Jadi kemajuan belajar dinilai dari proses bukan melalui hasil dengan berbagai cara. Tes salah satu cara saja.

Penilaian dilakukan selama dan sesudah proses pembelajaran, dapat dilakukan dengan tes sumatif maupun formatif. Yang diukur keterampilan dan *performance*, bukan mengingat fakta, berkesinambungan, terintegrasi, dapat untuk *feed back*, dapat dengan berbagai alat antara lain karya siswa, tes unjuk kerja, kuis, laporan, proyek, presentasi, hasil tes, demonstrasi, dan lain sebagainya

g. Refleksi

Refleksi adalah cara berpikir (*melimbang-limbang*) tentang apa yang baru dipelajari, yaitu berpikir ke belakang tentang segala sesuatu yang sudah dilakukan. Refleksi merupakan respon terhadap kejadian, aktivitas, pengetahuan yang baru diterima berkaitan dengan (a) bagaimana siswa mengendapkan apa yang baru dipelajari sebagai pengetahuan, (b) yang merupakan pengayaan/ revisi pengetahuan sebelumnya.

Untuk melaksanakan refleksi, guru perlu menyisakan waktu pada akhir pelajaran. Refleksi dapat berupa (a) pertanyaan langsung tentang hal yang diperolehnya, (b) catatan/ jurnal di buku siswa, (c) kesan/ saran siswa tentang pelajaran hari itu, (d) diskusi, dan (e) hasil karya.

C. Metode Pembelajaran

Model pembelajaran juga berbeda dengan metode. Metode adalah cara kerja yang bersistem untuk memudahkan pelaksanaan suatu kegiatan guna mencapai tujuan yang ditentukan (Iskandarwasid dan Dadang Sunendar, 2008: 58). Jika pendekatan bersifat aksiomatik, metode bersifat prosedural. Suatu metode bersifat teoretis, yaitu berdasarkan teori tentang apa, bagaimana, dan mengapa menggunakan suatu metode itu. Dasar teori tersebut meliputi dasar linguistik, psikologis, maupun praktis. Contoh metode dalam pembelajaran bahasa ialah metode alamiah, metode terjemahan, metode langsung, metode tata bahasa, metode unit, metode pembatasan bahasa, metode linguistik, metode sas, metode bibahasa, metode membaca, metode fonetik, metode terjemahan tata bahasa (Mackey, 1965: 151-155). Di bawah ini dijelaskan secara singkat metode langsung dan metode alamiah sebagai berikut.

1. Metode Langsung

Mengacu pada penjelasan Ricards dan Rodgers (2001: 11-13) diuraikan metode langsung (selanjutnya disingkat ML) sebagai berikut. ML biasa digunakan untuk pengajaran bahasa asing (B2). ML menuntut agar semua aspek bahasa yang diberikan disajikan dalam bahasa yang diajarkan. Kosakata/ struktur bahasa yang diajarkan adalah kosakata/ struktur bahasa yang dipakai anak sehari-hari. Pada tahapan permulaan tata bahasa tidak banyak diberikan dan tidak dalam bentuk formal, tetapi tata bahasa diberikan secara fungsional dalam situasi sesungguhnya. ML memerlukan latihan mendengarkan dan meniru secara intensif sampai bentuk bahasa dikuasai benar. Untuk itu, tugas dikerjakan di sekolah baik individu maupun kelompok.

Kelebihan ML antara lain: (1) dapat menghindari hafalan yang kaku; (2) karena proses belajar mengajar tidak verbalistis, perhatian siswa tumbuh secara wajar dan besar. Kelemahannya antara lain: (1) tidak semua kosakata dapat diajarkan langsung dengan benda-benda, situasi, gerak yang tercermin pada kata itu (sebagian terpaksa) dengan penyebutan antonim, sinonim, definisi, agar dimengerti siswa; (2) secara diam-diam siswa menerjemahkan dalam hati (terlebih kata baru); (3) pengetahuan tentang kata-kata menjadi sangat berlebihan sedangkan kemampuan menggunakan tidak seberapa; (4) tidak dapat mengemukakan sesuatu tentang pilihan bahan, urutan bahan, dan sangat sedikit tentang penyajian bahan.

Ringkasan ciri ML yaitu menggunakan struktur kalimat-kosakata sehari-hari; tata bahasa diajarkan sesuai dengan situasi fungsional; diajarkan materi-materi baru untuk memperoleh lagu bahasa agar siswa mempunyai keberanian bercakap-cakap; tata bahasa dan kosakata diajarkan secara lisan; pengajaran tata bahasa dilaksanakan secara visual (melihat); pelajaran mendengar-menirukan diberikan secara luas sehingga lagu bahasa benar-benar otomatis; kebanyakan siswa bekerja dalam kelas; diperlukan banyak waktu di kelas; beberapa minggu permulaan belajar, diperlukan latihan-latihan lagu dan lafal.

2. Metode Alamiah

Mengacu pada penjelasan Ricards dan Rodgers (2001: 178-190) diuraikan metode langsung (selanjutnya disingkat MA) sebagai berikut. Hampir sama dengan ML, MA juga disebut metode murni. Belajar bahasa secara alamiah seperti ketika anak-anak mempelajari bahasa ibunya pada saat mulai berbicara. Menurut metode ini mengajar bahasa baru itu harus sesuai dengan kebiasaan belajar berbahasa sesungguhnya sebagaimana yang dilalui oleh anak-anak belajar bahasa ibunya.

Proses belajar metode alamiah ini sebagai berikut. Pelajaran tentang kata (kata benda, sifat, kerja, dan sebagainya) harus dalam hubungannya dengan benda-benda, kerja, sifat yang digambarkan oleh kata-kata itu; anak-anak mempelajari sesuatu dari apa yang didengarkan, bukan yang dilihatnya. Anak-anak mengenal kata selalu dalam hubungannya dengan bunyi yang menggambarkan benda, sifat, kerja itu. Anak-anak mula-mula mempelajari kelompok-kelompok bunyi yang umum, bukan bunyi-bunyi yang terpisah. Apa yang dipelajari anak selalu dalam

hubungannya dengan pemakaian sehari-hari. Apa yang didengarnya, apa yang dilihatnya, apa yang dirabanya, apa yang dicium baunya, dan sebagainya.

Dalam proses belajar anak mungkin membuat kesalahan. Anak-anak dalam belajar bahasa tidak luput dari kesalahan. Kesalahan-kesalahan itu selalu diperbaiki baik atas bantuan orang lain ataupun dirinya sendiri. Anak-anak selalu ingin tahu tentang sesuatu, karena itu ia terpaksa (dipaksa) menggunakan bahasa. Setiap orang yang ada disekitarnya merupakan guru bagi anak. Karena itu waktu belajar maupun materi pelajarannya cukup tersedia. Mereka dapat berguru kepada siapa saja yang disukainya, kapan, dan di mana.

Strategi belajar pada tahap pertama bahasa diajarkan kepada anak tanpa menggunakan bahasa ibu. Ditunjukkan benda-benda atau gambar-gambar bila mengajarkan kata-kata yang bersangkutan (alat peraga). Atau digunakan *tape recorder*, radio, atau membawa siswa ke pertemuan-pertemuan resmi, dan bioskop. Bahasa lisan diajarkan dahulu sebelum tulis. Di rumah diajarkan bahasa lisan. Di sekolah selain diajarkan kegiatan lisan, juga diajarkan kegiatan tulis dengan menghubungkan-hubungkan dengan aspek-aspek bahasa lainnya (membaca, mengarang, berbicara, menulis). Setelah bahasa lisan dikuasai, baru diajarkan bahasa tulis.

D. Teknik, Prosedur, dan Strategi Pembelajaran

Mengacu pada pernyataan Iskandarwasid dan Dadang Sunendar (2008: 40-67) dijelaskan perbedaan teknik, prosedur, dan strategi sebagai berikut. **Teknik** adalah suatu kiat, siasat yang bersifat teknis untuk **melaksanakan** sesuatu. Teknik adalah kiat teknis (dapat digunakan pelajaran lain). Contoh teknik ialah ceramah, tanya jawab, diskusi kelompok, pemberian tugas, studi kasus, *brainstorming*, eksperimen, simulasi, sosiodrama.

Prosedur adalah urutan langkah (*circle*) pembelajaran, yaitu merupakan skenario metakognitif. Dalam siklus pembelajaran prosedur ini terdiri dari tahap pendahuluan, tahap inti, dan tahap penutup, yang di dalamnya mengandung siklus eksplorasi, elaborasi dan konfirmasi.

Berbeda dengan hal di atas, **strategi** merupakan rancangan suatu operasi (mengatur posisi, siasat perang) yang mengatur peristiwa, yaitu pola proses belajar mengajar. Nunan menerangkan strategi merupakan proses mental (kognitif), yaitu manifestasi perilaku. Brown mengistilahkan dengan strategi belajar, yaitu pemrosesan informasi, hal yang bersifat meta kognitif. Contoh strategi antara lain repetisi, elaborasi, metakognitif, dan lain sebagainya.

E. Model Pembelajaran

Sesuai sumber aslinya, istilah “pembelajaran” pada “model pembelajaran langsung” tertulis “pengajaran”, sehingga secara lengkap disebut “model pengajaran langsung”. Istilah “model pengajaran” itu dapat diganti dengan istilah “model pembelajaran”. Hal ini dianggap sah karena sesuai pernyataan Joyce, Weil, Calhoun (2000: 6-7; terjemahan Achmad & Ateilla, 2009: 7-8) sebagai berikut.

“Model of teaching are really models of learning. As we help student acquire information, ideas, skill, values, ways of thinking, and mean of expressing themselves, we are also teaching them how to learn. In fact, the most important long-term outcome of instruction may be the student’s increased capabilities to learn more easily and effectively in the future, both because of the knowledge and skill they have acquired and because they have mastered learning processed”

Sesuai dengan pernyataan di atas, dapat disimpulkan bahwa meskipun “model pengajaran” berpusat pada guru, tetapi karena pada akhirnya mampu membimbing siswa bagaimana belajar, maka dapat diganti istilahnya menjadi “model pembelajaran”. Hal ini dikarenakan guru sudah melibatkan siswa dalam tugas-tugas yang sarat muatan kognitif dan sosial, serta mengajari mereka bagaimana mengerjakan tugas-tugas tersebut secara produktif.

Istilah “model pembelajaran” lahir pertama kalinya oleh Joyce pada tahun 1972 (Joyce, Weil, Calhoun, 2000: xvii; terjemahan Achmad Fawaid dan Ateilla Mirza, 2009: xx). Bersumber dari teori tersebut, sampai saat ini guru-guru dapat mengembangkan profesionalismenya dalam mengemban tugas menjadi pendidik melakukan pembelajaran di kelas. Karena itu, bukunya sampai sekarang menjadi “*a book for all seasons*”.

Bagaimana pengertian model pembelajaran. Dorin, Demmin, dan Gabel (dalam Mergel, 1998: 2) secara umum menyatakan bahwa “*a model is a mental picture that helps us understand somethink we cannot see or experience directly*”. Model adalah gambaran mental yang membantu memahami sesuatu yang tidak dapat dilihat atau pengalaman langsung. Selain pengertian ini, model pembelajaran memiliki beberapa definisi lain sesuai dengan bidang ilmu atau pengetahuan yang mengadopsinya. Salah satu definisi model dikemukakan Dilworth (1992: 74) sebagai berikut.

“A model is an abstract representation of some real world process, system, subsystem. Model are used in all aspect of life. Model are useful in depicting alternatives and in analysing their performance”

Berdasarkan pendapat tersebut dapat dikatakan bahwa model merupakan representasi abstrak dari proses, sistem, atau subsistem yang konkret. Model digunakan dalam seluruh aspek kehidupan. Model bermanfaat dalam mendeskripsikan pilihan-pilihan dan dalam menganalisis tampilan pilihan-pilihan tersebut. Dewey (dalam Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 13) mengatakan bahwa “*The core of the teaching process is the arrangement of environments within which the student can interact and study how to learn*. Selanjutnya dijelaskan lebih lanjut bahwa berdasarkan hal itu, maka:

“A model of teaching is a description of a learning environment. The descriptions have many uses, ranging from planning curriculum, courses, units, and lessons to designing instructional materials – books and workbooks, multy media programs, and computer assisted learning program”

Menurut Chauhan (1979: 20) model mengajar sebagai berikut.

“Model of teaching can be defined as an instructional design which describes the process of specifying and producing particular environmental situations

which cause the students to interact in such a way that a specific change occurs in their behavior”

Suryaman (2004: 66) merumuskan model pembelajaran adalah kerangka konseptual yang melukiskan prosedur yang sistematis dalam mengorganisasikan pengalaman belajar untuk mencapai tujuan belajar tertentu dan berfungsi sebagai pedoman bagi para perancang pembelajaran dan para pengajar dalam merencanakan dan melaksanakan aktivitas pembelajaran. Dari beberapa pendapat di atas, dapat disimpulkan bahwa model mengajar dapat diartikan sebagai suatu rencana atau pola yang digunakan dalam menyusun kurikulum, mengatur materi dan siswa, serta memberi petunjuk kepada guru dalam men-setting pengajaran dan mengatur komponen lainnya. Berkaitan dengan setting pengajaran dan pengaturan ini, Joyce, Weil, & Calhoun (2000: 135), menjelaskan bahwa semua model mengajar mengandung unsur model berikut: (1) orientasi model, yaitu fokus atau kerangka acuan yang menyangkut tujuan pengajaran dan aspek lingkungan; (2) urutan kegiatan (*syntax*), yaitu tahapan tindakan model; (3) sistem sosial (*social system*), yakni norma (sikap, keterampilan, pengertian) yang menyangkut hubungan antara guru dan siswa, (4) prinsip reaksi (*principle of reaction*); (5) sistem penunjang (*support system*), yakni instrumen pendukung terhadap keberhasilan guru dan siswa seperti teks, OHP; dan (6) dampak instruksional dan penyerta (*instructional and nurturant effect*).

Untuk mengenali lebih dalam mengenai model mengajar, model mengajar pada umumnya memiliki ciri-ciri khusus sebagai berikut:

- a. memiliki prosedur yang sistematis untuk memodifikasi perilaku siswa berdasarkan asumsi-asumsi tertentu;
- b. hasil belajar ditetapkan secara khusus dalam bentuk unjuk kerja yang dapat diamati;
- c. penetapan lingkungan secara khusus yang meliputi faktor-faktor pendukung seperti silabus/ rpp, media pembelajaran, dan lain sebagainya;
- d. ukuran (kriteria) keberhasilan yang ditunjukkan dalam bentuk unjuk kerja siswa;
- e. interaksi dengan lingkungan yang menetapkan bagaimana siswa melakukan interaksi dan mereaksi dengan lingkungan (Abdul Azis Wahab, 2008: 54-55).

Model pembelajaran memiliki peran penting dalam proses pembelajaran. Adapun pentingnya sebuah model dapat digambarkan melalui fungsinya yang menurut Chauhan (1979: 201) meliputi: (1) sebagai pedoman yang menjelaskan apa yang harus dilakukan guru; (2) membantu pengembangan kurikulum; (3) menetapkan bahan-bahan pengajaran, (4) membantu perbaikan dalam mengajar. Dengan demikian model mengajar merupakan cetak biru untuk mengajar, sebuah prosedur yang riil.

Ada banyak model pembelajaran. Model-model pembelajaran secara umum oleh Joyce, Weil, Calhoun (2000: 13-28) dikelompokkan menjadi empat keluarga: (1) model pemrosesan informasi (*information processing family model*), (2) model pribadi (*personal family model*), (3) model interaksi sosial (*social family model*), (4) model perilaku (*behavioral system family model*).

Model-model pemrosesan informasi (*information processing family model*) meliputi (a) model pencapaian konsep (*concept attainment*), (b) model berpikir induktif (*inductive thinking*), (c) model latihan penelitian (*inquiry trining*), (d) model pemandu awal (*advance organizers*), (e) model memorisasi (*memorization*), (f) model pengembangan intelek (*intelect developing*), (g) model penelitian ilmiah (*scientific inquiry*). Model-model pribadi (*personal family model*) meliputi: (a) model pengajaran tak langsung/tanpa arahan (*non directive teaching*), (b) model sinektik (*synectics model*), (c) model latihan kesadaran (*awareness training*), (d) odel pertemuan kelas (*classroom meeting*). Model interaksi sosial (*social family model*): (a) investasi kelompok (*group investigation*), (b) bermain peran (*role playing*), (c) penelitian yurisprodensial (*jurisprodensial inquiry*), (d) latihan laboratoris (*laboratory training*), (e) penelitian ilmu sosial (*sosial science inquiry*). Model-model perilaku (*behavioral system family model*) meliputi: (a) model belajar tuntas (*mastery learning*), (b) model pengajaran langsung (*direct instruction*), (c) model belajar kontrol diri (*learning self control*), (d) latihan pengembangan keterampilan dan konsep (*training for skill and concept development*), (e) model latihan asersif (*assersive training*).

Keempat kelompok model pembelajaran memiliki sejumlah ciri pembeda satu sama lain, perbedaan tersebut dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel Perbedaan Sifat dari Empat kelompok Model Pembelajaran

No	Jenis Model	Orientasi Pokok
1	Model pemrosesan informasi	1. Proses kognitif 2. Pemahaman dunia 3. Pemecahan masalah 4. Berpikir induktif
2.	Model pribadi	1. Kesadaran kelompok 2. <i>Unique</i> (keunikan) 3. Kemandirian 4. Pembinaan kepribadian
3.	Model interaksi sosial	1. Semangat kelompok 2. Kebersamaan 3. Interaksi sosial 4. Individu sebagai aktor sosial
4.	Model perilaku	1. Sosial <i>learning</i> 2. Koreksi diri 3. Terapi perilaku 4. Respon terhadap tugas

Model lain diperkenalkan oleh Slavin (terjemahan Nurulita, 2008: 11), yaitu model pembelajaran kooperatif yang memiliki tipe-tipe: *Student Team Achievement Division* (STAD: pembagian pencapaian tim siswa), *Team Games Tournament* (TGT: turnamen tim), *Jigsaw II* (teka-teki II), *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC: mengarang dan membaca terintegrasi yang kooperatif), *Tim Accelerated Instruction* (TAI: percepatan pengajaran tim), *Group Investigation* (GI: investigasi kelompok). Antia Lie (2005: 55-73) membagi model pembelajaran kooperatif dengan tipe-tipe antara lain: mencari pasangan (*make a match*), bertukar

pasangan (*pairing*), berpikir-berpasangan-berbagi (*think-pair-share*), berkirim salam dan soal, kepala bernomor (*numbered heads*), kepala bernomor terstruktur, dua tinggal dua tamu (*two stay two stray*), keliling kelompok, kancing gemerincing, keliling kelas, lingkaran kecil lingkaran besar, tari bamboo, jigsaw, dan bercerita berpasangan.

Model pembelajaran lain (yang sering dipakai dalam pembelajaran sastra) antara lain yaitu, model Stratta, model Rodrigues-Badaczewski, model Sinektik Gordon, model Induktif Taba, model Moody (Suwardi, 1997: 61-64). Moody dan B. Rahmanto (1998: 48-53) menawarkan model pembelajaran sastra dengan membagi 6 tahap: (1) *preliminary assessment*, (2) *practical decision*, (3) *introduction of the work*, (4) *presentation of the work*, (5) *discussion*, dan (6) *reinforcement/ testing*. Dalam bahasa Indonesia, urutan tersebut: (1) pelacakan pendahuluan oleh guru, (2) penentuan sikap kritis oleh guru, (3) introduksi oleh guru, (4) penyajian dengan pembacaan puisi atau memutar rekaman, (5) diskusi, dan (4) pengukuhan. Di samping beberapa model pembelajaran yang ditawarkan di atas, ada beberapa model pembelajaran modern yang konstruktivistik antara lain ialah belajar aktif, belajar mandiri, belajar kooperatif dan kolaboratif, *generative learning*, dan model belajar kognitif antara lain *problem based learning*, *cognitif strategies* (Paulina Panen, Dina Mustafa, Mestika Sekarwinahyu, 2005: 41). Selain itu, ada *CTL*, *quantum*, *experiential learning*.

BAB IV

MODEL PEMBELAJARAN *EXPERIENTIAL LEARNING*, SINEKTIK, PENGAJARAN LANGSUNG, KOOPERATIF

A. Model Pembelajaran *Experiential Learning*

1. Konsep Model Pembelajaran *Experiential Learning*

Padan kata *experiential learning* ialah belajar melalui pengalaman. McKeachi menyebutkan pengertian *experiential learning* sebagai berikut:

“Experiential learning refers to a broad spectrum of educational experiences such as community service activities, field work, sensitivity training groups, internship, or cooperative education involving work. The goal of experiential learning has both cognitive and motivational goals” (McKeachi, 1987: 140).

Keeton dan Kate (I.G.A.K. Wardani, 2000: 117; **Suciati**, Ibrahim, Refni Delfi, Siti Julaha, 2007: 4.3) menyatakan bahwa:

“Experiential learning refers to learning wich the learner is directy in touch with the realities being studied”. *Experiential learning* adalah belajar melalui pengalaman yang melibatkan siswa secara langsung dalam masalah atau isu yang dihadapi.

Kelly (1997: 1) menerangkan *experiential learning* sebagai berikut.

“Experiential learning is not just fieldwork or praxis (the connecting of learning to real life situations) althoug it is the basic for these approaches, it is a theory that defines the cognitive processes of learning. In particular, it asserts the importance of critical reflection in learning”

Selaras dengan pengertian tersebut, menurut Marrison (dalam Fernandes, 1989:40; Amir Achsin, 1984 : 5-6) ada asumsi yang mendasari dilaksanakannya pendekatan ini, yaitu: (1) bahwa seseorang dapat belajar dengan baik apabila ia sendiri secara pribadi terlibat langsung di dalam pengalaman belajar itu, (2) bahwa pengetahuan haruslah ditemukan sendiri kalau kita menginginkan ilmu lebih bermakna sehingga menimbulkan perubahan pada tingkah laku kita, (3) bahwa keterikatan untuk belajar menjadi lebih tinggi apabila kita bebas menentukan sendiri tujuan pelajaran kita dan kegiatan-kegiatan untuk mencapainya.

Berdasarkan pengertian dan asumsi di atas, pada hakikatnya dalam belajar siswa mengalami apa yang dipelajari dalam kehidupan nyata sehingga secara *konstruktivistik* anak menemukan pengetahuan, sikap, dan keterampilan sebagai hasil dari pengalaman belajar. Amir Achsin (1984: 4) menyebutkan bahwa siswa dikatakan dalam situasi atau sedang belajar melalui pengalaman ketika (1) seseorang menghasilkan suatu konsep, rumus dan prinsip dari pengalamannya sendiri; (2) konsep, rumus dan prinsip tersebut menuntun tingkah laku seseorang dalam proses belajar. Suciati, Ibrahim, Refni Delfi, Siti Julaha. (2007: 4.4) menyebutkan bahwa belajar melalui pengalaman menekankan pada hubungan yang harmonis antara belajar-bekerja-aktivitas kehidupan dengan menciptakan pengetahuan itu sendiri. Agar siswa belajar, guru bertugas mengkondisikan kelas dan lingkungan yang menyenangkan, membantu siswa mengatasi kecemasan,

membantu siswa mengenali perbedaan-persamaan situasi agar dapat melakukan generalisasi (Baharuddin dan Esa Nur Wahyuni: 2007: 63-64) Pembelajaran dengan model ini tidak mengutamakan target pencapaian materi yang bersifat behavioristik, melainkan strategi yang harus diciptakan secara kreatif oleh guru agar siswa dapat melakukan *learning experiential*.

Berdasarkan pernyataan Fernandes, Jacobus, T. Tirtawijaya, Kasurianto (1989: 40) dan Amir Achsin (1984: 5-6), ciri-ciri belajar berdasarkan pengalaman dapat digambarkan sebagai berikut (1) anak mengembangkan konsep-konsep, rumusan dan prinsip-prinsip dari pengalaman-pengalamannya sendiri, (2) konsep, rumus dan prinsip-prinsip ini menuntun tingkah laku mereka dalam proses belajar (melalui pengalaman itu), (3) dalam proses belajar itu mereka secara terus menerus memperbaharui konsep-konsep, rumus-rumus dan prinsip itu untuk meningkatkan kegunaannya. Raka Joni dan I.G.A.K. Wardani (2000: 119) menyebutkan karakteristik dasar belajar melalui pengalaman yaitu (1) dipersepsi sebagai proses daripada hasil, (2) proses berkesinambungan melalui pengalaman, (3) proses belajar merupakan penyelesaian pertentangan dialektis antara modus-modus dasar yang saling berlawanan untuk beradaptasi dengan lingkungan, (4) merupakan proses adaptasi terhadap dunia luar secara holistik, (5) merupakan interaksi antara individu dan lingkungan, serta (6) merupakan proses penciptaan ilmu pengetahuan.

2. Prosedur Model Pembelajaran *Experiential Learning*

Ada tiga model pembelajaran *experiential learning*, yaitu model John Dewey, model Jean Piaget, dan model Kurt Lewin.

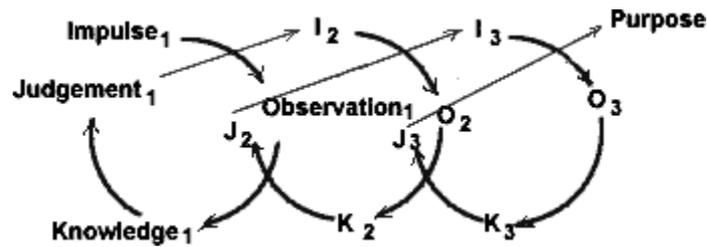
a. Model John Dewey

Model pembelajaran yang disampaikan oleh John Dewey menekankan pada balikan (*feed back*). Istilah balikan ini digunakan untuk menjelaskan bagaimana belajar mengubah getaran-getaran (*impulses*), perasaan, keinginan dan pengalaman konkret ke dalam tindakan yang memiliki tujuan yang lebih tinggi.

Menurut Dewey belajar adalah proses dialektis yang mengintegrasikan pengalaman dengan konsep, observasi dan tindakan. Getaran-getaran pengalaman memberikan ide dan ide-ide tersebut memberikan arah terhadap getaran selanjutnya. Akhirnya dari proses belajar tersebut terjadi perumusan tujuan. Perumusan tujuan tersebut mencakup tiga hal yaitu:

- (1) observasi keadaan sekeliling,
- (2) pengetahuan tentang apa yang terjadi pada kondisi yang sama di saat yang lalu,
- (3) pertimbangan yang menggabungkan apa yang diobservasi dengan apa yang diingat untuk menentukan pengetahuan yang signifikan.

Siklus belajar melalui pengalaman model John Dewey dapat dilihat pada gambar di bawah ini



Gambar 1: Alur Siklus *Experiential Learning Model* Dewey
(Ibrahim, Refni Delfi, Suciati, Siti Julaeha, 2007: 4.2; Kolb, 1984:23)

b. Model Jean Piaget

Menurut Piaget, dimensi pengalaman dan konsep, serta refleksi dan tindakan membentuk landasan yang berkesinambungan bagi perkembangan orang dewasa. Perkembangan dari anak-anak ke dewasa bergerak dari pandangan yang bersifat konkret menuju pandangan yang bersifat abstrak, dari pandangan egosentris yang aktif kepada pengetahuan yang diperoleh melalui refleksi (Ibrahim, Refni Delfi, Suciati, Siti Julaeha., 2007:4.8).

Proses belajar merupakan suatu siklus interaksi antara individu dan lingkungan yang unsur pokoknya terletak pada interaksi yang saling menguntungkan antara proses akomodasi konsep atau skemata terhadap pengalaman nyata dengan proses asimilasi peristiwa dan pengalaman terhadap konsep dan skemata yang dimiliki. Oleh karena itu, menurut Piaget, belajar adalah adaptasi intelegensi yang merupakan hasil keseimbangan antara proses akomodasi dan asimilasi tersebut. Ibrahim, Refni Delfi, Suciati, Siti Julaeha (2007: 4.8) menjelaskan bahwa ketika proses akomodasi mendominasi asimilasi, terjadi proses imitasi terhadap segala sesuatu di lingkungan. Ketika asimilasi mendominasi proses akomodasi, terjadi penekanan pada konsep atau kesan tanpa memperhatikan kenyataan lingkungan. Proses pertumbuhan kognitif dari konkret menuju abstrak dan dari tindakan menuju refleksi didasarkan pada transaksi yang berkesinambungan antara asimilasi dan akomodasi. Proses ini dilakukan melalui tahapan, tahap sebelumnya harus sudah dikuasai sebelum berlanjut pada tahap yang lebih tinggi dari fungsi kognitif.

Berdasarkan logika di atas, Piaget mengidentifikasi siklus belajar mulai anak lahir sampai kira-kira umur 16 tahun menjadi empat tahap. Empat tahap belajar tersebut sebagai berikut.

1) Pertama tahap sensori-motorik (sampai 2 tahun)

Pada tahap ini kegiatan belajar didominasi oleh aktivitas melalui perasaan, sentuhan, dan rabaan. Anak belajar mengenal api yang panas karena menyentuh lilin, dan sebagainya. Proses belajar pada tahap ini didominasi oleh proses akomodasi.

2) Kedua tahap preoperasional (2 sampai 6 tahun)

Pada tahap ini kegiatan belajar masih berorientasi pada hal-hal yang konkrit tetapi sudah mulai berkembang ke arah orientasi refleksi. Pada tahap ini anak

sudah mampu menggunakan imajinasi melalui pemanfaatan pengamatan alat indera dan membayangkannya.

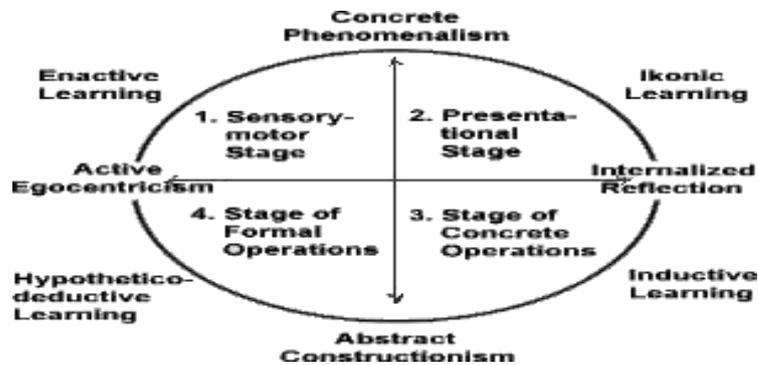
3) Ketiga tahap operasional konkrit (7 sampai 11 tahun)

Pada tahap ini kegiatan belajar sudah diarahkan pada logika pengelompokan dan hubungan. Siswa sudah dapat menggunakan pola berpikir secara induktif. Gaya belajar siswa pada tahap ini ialah operasi konkrit. Siswa pada tahap ini menggunakan konsep dan teori untuk memilih dan membentuk pengalamannya.

4) Keempat tahap operasi formal (12 sampai 16 tahun)

Pada tahap ini kemampuan kognitif anak bergerak dari proses simbolik yang didasarkan pada operasi konkret menuju proses simbolik yang didasarkan pada logika. Siswa sudah lebih berorientasi pada tindakan.

Siklus empat tahap belajar melalui pengalaman model Piaget dapat dilihat pada gambar di bawah ini.



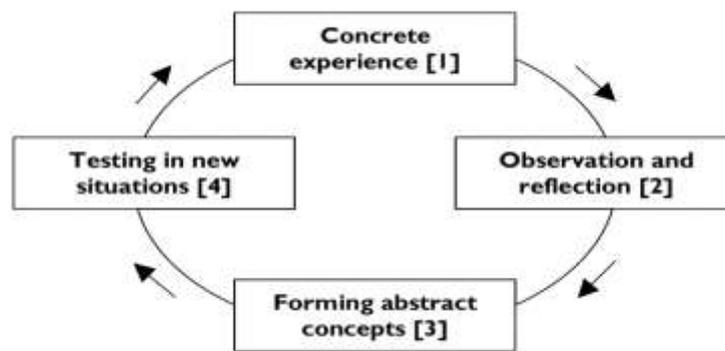
Gambar 2: Alur Siklus *Experiential Learning* Model Piaget (Dikombinasikan dari Ibrahim, Refni Delfi, Suciati, Siti Julaeha, 2007: 4.15; Kolb, 1984:25)

c. Model Kurt Lewin

Model belajar melalui pengalaman dari Lewin hampir sama dengan model belajar yang dikemukakan John Dewey (Suciati, Ibrahim, Refni Delfi, Siti Julaeha., 2007:4.8). Menurut model Lewin, secara umum ada empat urutan proses dalam belajar melalui pengalaman, yaitu:

“(1) *concrete, personal experience*, (2) *observation, reflection examination*, (3) *formulation of abstract concepts, rules, and principles*, (4) *personal theory and ideas to be tested in new situation*” (Kolb, 1984: 21; Kolb, Rubin, Osland, 1991; Taba dan Hills dalam Fernandes, 1989:44; Smith (1996: 3).

Siklus empat tahap belajar menurut David A. Kolb (dalam Smith, 2008: 3) tersebut dapat dilihat pada diagram berikut.



Gambar 3: Alur Siklus *Experiential Learning Model* Lewin (Smith, 1996: 2; adaptasi dari Suciati, Ibrahim, Refni Delfi, Siti Julaha, 2007: 4.5; Kolb, 1984:21)

Berkaitan dengan siklus holistik di atas Neill (2004: 1) menerangkan sebagai berikut.

Experiential learning cycles are models for understanding how the process of learning work. In two notable ways:

- a. *Experiential learning cycles treat the learners subjective experience as of critical importance in the learning process*
- b. *Experiential learning cycles propose an interactive series of processes wick underlies learning*

Kelly (1997: 3) menambah penjelasan sebagai berikut.

“It help us understand our areas of weakness, giving us the opportunity to work on becoming more proficient in the other modes or it help us realize our strengths, which might be usefull in certain social situations, such as deciding on a career. It help them understand their learning tyles and thus make transitions to higher levels of personal and cognitive functioning”

Walker (1985: 12) menjelaskan *learning cicle* Kolb di atas sebagai berikut.

The core of the model is a simple description of the learning cycle:

- a. *How experience is translated into concepts, which in turn are used as guide in the choice of new experience*
- b. *Learning is conceived of as a four stage cycle. Immediate concrete experience is the basis for observation and reflection, these observations are assimilated into a theory from which new implications for action can be deduced and these implications or hypotheses are used to indicate new experience.*

Reflection on experience as if it were a kind of learning loop continually feeding back and forth between the experience and the relationships being inferred.

Melengkapi pendapat Walker di atas, McKeachi (1987: 140) menyebutkan sebagai berikut.

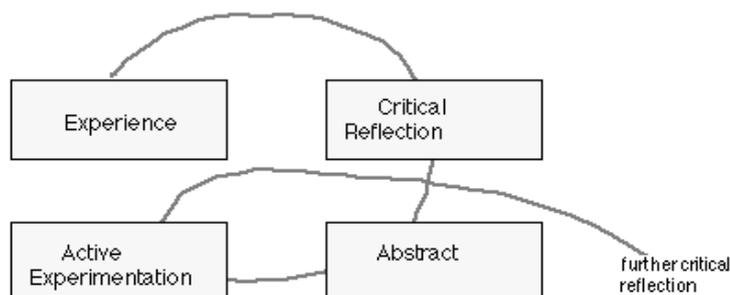
“Abstract will become meaningful when student see that they are helpful in describing and understanding real life phenomena. Experiences in the fild will stir up questions and student minds that will

lead to active learning. Such questions and student's reports of their experiences in the field should enliven class discussions. Most importantly, field experience links learning, thinking, and doing. Teachers hope that field experiences will not only motivate students to learn current course materials but also increase their intrinsic interest in further learning, motivation to be of service to others"

Mirip dengan apa yang dikemukakan McKeachi, Kelly (1997: 2) menjelaskan fungsi tahapan *experiential learning* sebagai berikut.

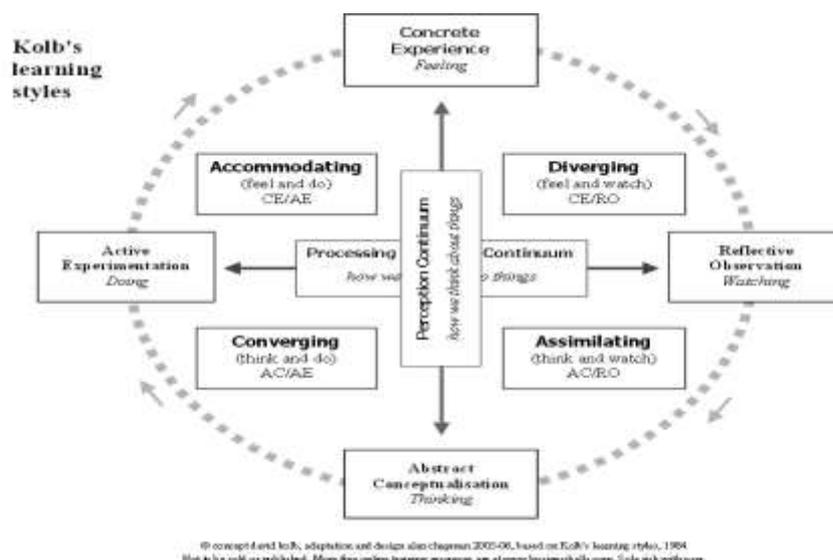
"Further perceiving, whereas in the critical reflection stage we ask questions about the experience in terms of previous experiences, in the abstract conceptualization stage, we try to find the answers. We make generalizations, draw conclusions and form hypotheses about the experience. The action phase, in light of his interpretation, then becomes a phase of active experimentation, where we try the hypotheses out"

Siklus yang terdiri dari empat tahap (*4 stages*) tersebut dialami siswa secara berkelanjutan. Pengalaman siklus pertama akan diperbaharui pada siklus kedua, ketiga, dan seterusnya sampai perolehan pengetahuan sempurna. Menurut Kelly (1997: 3) paradigma ini dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 4: Siklus *Experiential Learning* Berkelanjutan
(Kelly, 1997: 3)

Langkah Kolb di atas diperbaiki lebih lengkap dengan menyetengahkan *learning style* (gaya belajar) yang merupakan kegiatan antara dari masing-masing langkah serta hubungan yang bersifat interaktif secara vertikal maupun horizontal. Langkah perbaikan ini dapat dilihat sebagai berikut.



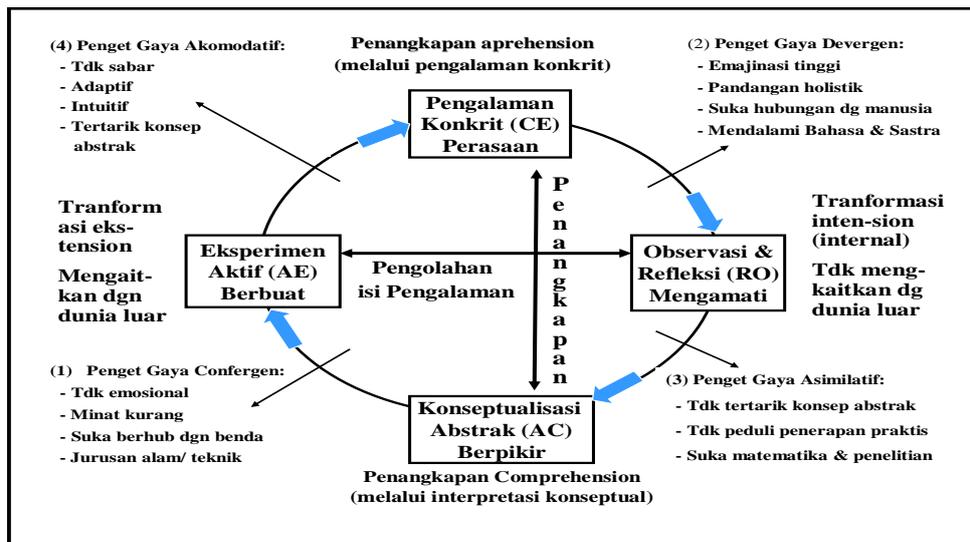
Gambar 5: Alur Siklus Gaya Belajar
 (McLeod, 2010: 3; Baharudin dan Esa Nur W., 2007: 170)

Gaya belajar, karakteristik, dan ciri-ciri gaya belajar dapat dijelaskan dalam tabel berikut.

Tabel 1: Gaya Belajar, Karakteristik, dan Ciri Gaya Belajar

<i>Gaya Belajar</i>	<i>Karakteristik Belajar</i>	<i>Ciri-Ciri Gaya Belajar</i>
<i>Converger</i>	<i>Abstract Conceptualization + Active Experimentation</i>	1. Penerapan ide praktisnya kuat 2. Dapat fokus pada hipo-deduktif untuk membahas masalah-masalah khusus 3. Tidak emosional 4. Penuh minat
<i>Diverger</i>	<i>Concrete Experience + reflective Observation</i>	1. Kemampuan imajinatifnya yang kuat 2. Mahir dalam menggeneralisasi ide dan melihat sesuatu dari perspektif yang berbeda 3. Tertarik pada perilaku manusia 4. Minat pada budaya luar
<i>Assimilator</i>	<i>Abstract Conceptualization + Reflective Observation</i>	1. Kemampuan membuat model-model teoretisnya kuat 2. Baik dalam penalaran induktif 3. Berkonsentrasi pada konsep abstrak daripada manusia
<i>Accommodator</i>	<i>Concrete Experience + Active Experimentation</i>	1. Kekuatan terbesarnya adalah mengerjakan sesuatu 2. Lebih berani mengambil resiko (risk taker) 3. Pada saat yang mendadak, ia bisa menirukan dengan baik saat diminta 4. Menyelesaikan masalah secara intuitif

Secara konkret siklus holistik gaya belajar dapat dilihat sebagai berikut.



Gambar 6: Siklus Holistik *Experiential Learning*

(Diadaptasi dari Mcleod, 2010: 3; Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, 2007: 170)

Langkah paling sederhana dapat dilukiskan dari 3 proses yaitu: (a) proses pembedaan aspek-aspek khusus dari bagian-bagian yang lebih besar, (b) proses pengelompokan objek-objek yang mempunyai persamaan umum, (c) penamaan dan pengkategorian objek-objek yang mempunyai persamaan umum. Tiga proses tersebut dapat diterangkan dalam *concept formation* (aktivitas mental) pada tabel berikut ini.

Tabel 2: *Concept Formation*

<i>Overt Activity</i>	<i>Covert Mental Operation</i>	<i>Elising Question</i>
<i>Enumaretion & listing</i>	<i>Differentiation</i>	<i>What did you see, hear, note ?</i>
<i>Grouping</i>	<i>Identifying comunon properties, abstracting</i>	<i>What belong together ?</i>
<i>Labelling, categorizing, summerizing</i>	<i>Determine the hierarchical order items Super and sub ordination</i>	<i>On what criterion ? How would you call these groups ? What belongs under what ?</i>

(Hilda Taba & James Hills dalam Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 132)

Mengintegrasikan beberapa uraian di atas, secara rinci ada 5 langkah dalam pembelajar melalui pengalaman : (1) mengidentifikasi pengalaman-pengalaman konkret yang telah dimiliki oleh anak didik (*concrete-personal*

experiences), (2) guru menambahkan *complementary materials* bagi hasil observasi anak di lapangan, (3) *site visit* (kunjungan ke lapangan untuk observasi), (4) kegiatan kelas (*sharing experiences*), (5) *debriefing* oleh guru untuk pemantapan. Zahorik (1995: 14-22) menyebutkan bahwa elemen pertama yang harus diperhatikan dalam belajar konstruktivistik mengaktifkan pengetahuan lama yang sudah ada (*activating knowlegde*); elemen kedua ialah pemerolehan pengetahuan baru dengan cara pertama pelajari keseluruhan; kedua memperhatikan detail; elemen ketiga ialah pemahaman pengetahuan (*understanding knowledge*) dengan cara menyusun hipotesis, *sharing* kelompok, dan revisi konsep; elemen keempat ialah mempraktikkan pengetahuan dan pengalaman; dan elemen kelima ialah refleksi terhadap hasil belajar atau strategi pengembangan tersebut.

3. Penerapan Model Pembelajaran *Experiential Learning*

Penerapan model pembelajaran *experiential learning* pada pembelajaran (dicontohkan pada pembelajaran apresiasi prosa fiksi), sesuai langkah-langkahnya dapat dijelaskan pada skenario pembelajaran seperti pada tabel berikut ini.

Tabel 3: Skenario Model Pembelajaran *Experiential Learning*

Tahap	Langkah (Syntax) <i>Experiential Learning</i>	Skrenario Pembelajaran Apresiasi Prosa Fiksi
1	Mengidentifikasi pengalaman konkret yang telah dimiliki oleh anak didik (<i>concrete-personal experiences</i>)	Guru melakukan apersepsi dengan pertanyaan yang merangsang ingatan pengalaman apresiasi sastra siswa. Atau guru meminta siswa membaca di kelas saat itu
2	Guru menambah <i>complementary materials</i> bagi hasil ingatan pengalaman anak	Guru mengarahkan ingatan siswa dan memberi penjelasan tambahan (materi)
3	Siswa melakukan <i>observasi dan refleksi</i> (kunjungan ke lapangan atau wacana untuk observasi dan merefleksi langkah yang telah dilakukan	(1) Siswa diberi kesempatan dan kebebasan menjelajahi sastra secara kritis untuk identifikasi dan klasifikasi persoalan dari karya sastra. (2) Siswa merefleksi/ mengevaluasi proses dan hasil identifikasi dan klasifikasi hasil penjelajahan
4	Siswa melakukan diskusi untuk mendapatkan respon tentang hasil observasi dan refleksi (<i>sharing experiences</i>),	Siswa mempresentasikan hasil kerja dan siswa yang lain memberikan respon secara aktif
5	Guru memberikan <i>debriefing</i> untuk pemantapan.	Guru memberikan penjelasan dan meluruskan gagasan siswa
6	Siswa menyimpulkan konsep hasil diskusi (<i>formating abstrac concep</i>)	Siswa menyimpulkan hasil apresiasi sastra
7	Siswa mencoba konsep untuk memecahkan masalah baru (<i>testing in new situation</i>)	Guru memberi tugas pengayaan apresiasi sastra yang mirip dengan cara yang baru dilakukan mereka.

Berdasarkan uraian, langkah, dan skenario pembelajarannya, model pembelajaran *experiential learning* memberikan kontribusi atau kemanfaatan dalam pembelajaran apresiasi prosa fiksi, yaitu menuntun siswa mengalami apa yang dipelajari sehingga pembelajaran dirasakan *meaningfull* dan *joyfull*. Siswa dapat memaknai pengetahuan awal dan pengalaman apresiasi yang telah dimilikinya bermanfaat menuntun dalam membuat asosiasi atau hipotesis, pertanyaan-pertanyaan dalam hipotesis merangsang siswa melakukan penjelajahan kritis dan memeriksa atau merefleksi hasil penjelajahan, hasil penjelajahan dan refleksi bermanfaat untuk menyusun simpulan hasil apresiasi, simpulan hasil apresiasi siswa merangsang siswa melakukan pencocokan atau perbandingan (*testing*) dengan simpulan yang telah disiapkan guru. Kecocokan inilah yang memberi makna mendalam bahwa yang dilakukan siswa telah benar. Pengalaman tersebut dirasakan siswa sangat menyenangkan karena merupakan kreasi baru yang tidak membosankan, siswa merasa mudah mengikuti pelajaran karena bebas membangun pengertiannya sendiri.

4. Definisi Konseptual Model Pembelajaran *Experiential Learning*

Model pembelajaran *experiential learning* ialah pola pembelajaran yang merangsang siswa mengalami secara aktif apa yang dipelajari dalam kehidupan nyata secara menyenangkan dan penuh makna sehingga dapat menemukan dan mengkonstruksi pengetahuan dan keterampilan menjadi ingatan sepanjang hayat. Proses mengalami melalui langkah: (1) mengidentifikasi pengalaman konkret yang telah dimiliki siswa, (2) melakukan observasi dan merefleksi-mengevaluasi hasil observasi (guru dapat menambahkan informasi bagi hasil observasi pengalaman siswa), (3) merumuskan teori/ rumus/ prinsip secara abstrak pada benak siswa, (4) merumuskan teori dan gagasan pribadi dan mengetes dalam situasi/ lingkungan baru. Empat langkah tersebut dapat ditambah (5) melakukan *sharing* pengalaman dan (6) guru memberikan pemantapan (*briefing*).

B. Model Pembelajaran Sinektik

1. Konsep Model Pembelajaran Sinektik

Pengembangan kreativitas dan keaktifan siswa merupakan hal yang sangat penting diperhatikan dalam proses pembelajaran. Hal ini dikarenakan kreativitas merupakan hal yang penting dalam kehidupan manusia. Utami Munandar (1999: 46) mengatakan bahwa kreativitaslah yang memungkinkan manusia meningkatkan kualitas hidupnya. Oleh karena itu, sikap dan perilaku kreatif harus dibina untuk menunjang keberhasilan siswa dalam aktivitas belajar. Kreativitas dan keaktifan diperlukan dalam kegiatan apresiasi karya sastra.

Untuk menggerakkan kreativitas dan keaktifan anak diperlukan pendekatan yang sesuai, di antaranya ialah sinektik yang ditawarkan oleh Gordon. Ada empat asumsi dasar model sinektik, (1) kreativitas sangat penting dalam kehidupan sehari-hari. Karena itu sinektik dirancang untuk meningkatkan kemampuan dalam memecahkan masalah, mengekspresikan sesuatu secara kreatif, menunjukkan empati, memiliki wawasan sosial. (2) Proses kreativitas bukanlah hal yang

misterius, karena dapat dipaparkan sehingga sangat mungkin melatih seseorang secara langsung sehingga dapat meningkatkan kreatifitasnya. (3) Penemuan yang kreatif pada hakikatnya sama dalam berbagai bidang dan ditandai oleh proses intelektual yang melatarbelakanginya, (4) penemuan yang kreatif dari individu dan kelompok pada dasarnya serupa (Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 220-221).

Sinektik merupakan strategi pengajaran yang baik untuk mengembangkan kemampuan kreatif (Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 182). Sinektik berasal dari bahasa Greek “*synectikos*”, *synectics* (Inggris) yang berarti menghubungkan, menyambung. Menurut Gordon, sinektik adalah model pembelajaran yang mempertemukan berbagai macam unsur menggunakan kiasan untuk memperoleh satu pandangan baru (Gordon, 1980: 168). Treffinger (1980: 66) menyebutkan bahwa

“Synectics is a term which means the joining together of different and apparently irrelevant element. Applied to creative learning, synectics involves the use of metaphor and analogy to develop original ideas and new combinations of ideas”

Inti dari model sinektik ialah aktifitas metafora yang meliputi analogi langsung (*direct analogy*), analogi personal (*personal analogy*), dan konflik kempaan atau *compressed conflict* (Treffinger, 1980: 66-68; Suryaman, 2004: 71). Dalam kaitannya dengan pemahaman karya sastra, berdasarkan model ini berarti karya sastra akan dipahami melalui proses metaforik dengan analogi. Sheela (1992: 1) menerangkan bahwa analogi berfungsi untuk menjembatani antara konsep yang diketahui dengan konsep yang tidak dikenal sebagai berikut.

“Analogies, which provide a bridge between a known concept and is unfamiliar concept are chief elements in synectics provides. Synectics model. Its aims at creating learning environments in which creativity and problem solving ability of children could be fostered”

Sinektik bertujuan untuk menciptakan lingkungan belajar yang membangun kreatifitas dan kemampuan pemecahan masalah anak . Proses metaforik/ analogi tersebut memerlukan keterlibatan emosional siswa. Selanjutnya Paltasingh (2008: 1) menjelaskan sebagai berikut.

“Metaphors establish a relationship of likeness, the comparison of one object or idea with another object or idea by using one in place of other. Metaphors these substitutions the creative process occurs connecting the familiar with the unfamiliar or creating a new idea from familiar ideas. Metaphor introduced conceptual distance between the student and the object or the subject matter and prompt original thoughts”

Metafora membangun hubungan kemiripan, perbandingan dari satu objek atau ide dengan objek lain atau ide lain dengan menggunakan sesuatu di tempat lain. Melalui substitusi ini terjadi proses kreatif yang menghubungkan antara yang sudah akrab dengan yang masih asing atau menciptakan sebuah ide baru dari ide-ide asing. Metafora memperkenalkan konsep jarak antara siswa dengan objek atau pokok persoalan dan meminta pikiran asli.

Berdasarkan konsep di atas, sinektik merupakan pendekatan pembelajaran dengan penggabungan unsur-unsur atau gagasan-gagasan yang berbeda-beda yang tampaknya tidak relevan untuk peningkatan kemampuan pemecahan masalah, ekspresi kreatif, empati dan wawasan dalam hubungan sosial. Model ini menuntut keaktifan serta keterlibatan siswa ke dalam karya sastra baik secara individu maupun bersama-sama.

2. Prosedur Model Pembelajaran Sinektik

Secara umum, sinektik memiliki tiga langkah yang menurut Joyce, Weil, Calhoun (2000: 223-225) sebagai berikut.

Tabel 4: Langkah Model Sinektik

Langkah	Keterangan
1. Analogi Personal	Siswa mengidentifikasi masalah yang ada pada novel (apakah problem sosial, pribadi, religi, kekerasan, keamanan). Mereka diminta merasakan bagaimana seandainya menjadi novelis menulis seperti itu, andai menjadi tokoh yang mengalami peristiwa seperti itu, dan seterusnya. <i>Describe comparison between tho ideas or object</i>
2. Analogi Langsung	Siswa membandingkan hasil pertama (di atas) dengan kondisi lingkungan budayanya. Setelah itu, mereka diminta menganalogikan dirinya sebagai tokoh protagonis/ antagonis, berdialog tentang watak dan setting apakah mirip kehidupan sekitarnya. Mengapa novelis justru memilih hal itu. Siswa dapat berdiskusi lebih lanjut mengenai hubungan novel dengan kehidupan. <i>Discribe feelings of identification and empathy withs persons, plants, animals, or things. A Very simple personal analogy may be nothing more than a first-person description of some facts.</i>
3. Konflik Kempaan	Penajaman pandangan dan pendapat pada posisi masing-masing terutama dalam menghadapi dua atau tiga pandangan yang berbeda, sehingga siswa memahami objek dan penalaran dari dua atau tiga kerangka berpikir. <i>Make an analogy between two elements in a way that expresses the conflict of the strange with the familiar and helps us to find new insights.</i>

Ada dua strategi pembelajaran sinektik, yaitu strategi pembelajaran untuk menciptakan sesuatu yang baru (*creating something new*) dan strategi pembelajaran untuk melazimkan terhadap sesuatu yang masih asing (*making the strange familiar*). Urutan kegiatan (*syntax*) menurut Joyce, Weil, Calhoun (2000:226-235) dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 5: Langkah Model Sinektik Menciptakan Sesuatu yang Baru

<p><u>Tahap Pertama:</u> <u>Mendeskripsikan kondisi nyata pada saat itu</u> Guru mengharapkan siswa mampu mendeskripsikan situasi atau topik sebagaimana yang dilihat saat itu</p>	<p><u>Tahap Kedua:</u> <u>Analogi langsung</u> Siswa mengajukan analogi langsung, memilih salah satu, dan menjelaskan lebih lanjut</p>
<p><u>Tahap Ketiga:</u> <u>Analogi personal</u> Siswa melakukan analogi sebagaimana yang mereka pilih pada tahap kedua</p>	<p><u>Tahap Keempat:</u> <u>Konflik kemampuan</u> Siswa membuat deskripsi sesuai tahap I dan II, mengembangkan konflik kemampuan, dan memilih salah satu</p>
<p><u>Tahap Kelima:</u> <u>Analogi langsung</u> Siswa mengembangkan dan menyeleksi analogi langsung lainnya berdasarkan kemampuan</p>	<p><u>Tahap Keenam:</u> <u>Ujicoba terhadap tugas semula</u> Guru meminta siswa meninjau kembali tugas semula dan menggunakan analogi terakhir dan atau memasukkan pengalaman sinektik</p>

Tabel 6: Langkah Model Sinaktik Melazimkan Sesuatu yang Asing

<p><u>Tahap Pertama:</u> <u>Input substantif</u> Guru memberi informasi topik baru</p>	<p><u>Tahap Kedua:</u> <u>Analogi langsung</u> Guru mengajukan analogi langsung dan meminta siswa mendeskripsikan analogi tersebut</p>
<p><u>Tahap Ketiga:</u> <u>Analogi personal</u> Guru meminta siswa membuat analogi personal</p>	<p><u>Tahap Keempat:</u> <u>Membandingkan analogi</u> Siswa mengidentifikasi dan menjelaskan butir-butir yang sama di antara materi yang sedang dibahas dan analogi langsung</p>
<p><u>Tahap Kelima:</u> <u>Menjelaskan berbagai perbedaan</u> Siswa menjelaskan analogi-analogi yang salah atau berbeda</p>	<p><u>Tahap Keenam:</u> <u>Eksplorasi</u> Siswa menjelaskan kembali topik semula menurut bahasanya sendiri</p>
<p><u>Tahap Ketujuh:</u> <u>Memunculkan analogi baru</u> Siswa memberikan analoginya sendiri dan menjelaskan mana yang sama atau berbeda</p>	

3. Penerapan Model Pembelajaran Sinektik

Penerapan model pembelajaran sinektik pada pembelajaran (dicontohkan pada pembelajaran apresiasi prosa fiksi), sesuai dengan langkah-langkahnya dapat dijelaskan pada skenario pembelajaran seperti pada tabel berikut ini.

Tabel 7: Skenario Model Pembelajaran Sinektik

Ta-Hap	Langkah (<i>Syntax</i>) Sinektik	Skenario Pembelajaran Apresiasi Prosa Fiksi
1	Mendeskripsikan kondisi nyata pada saat itu Guru mengharapkan siswa mampu diskripsikan situasi / topik sebagaimana yang dilihat saat itu	Siswa mendeskripsikan cerita novel sebagaimana yang dilihat atau dibaca saat itu
2	Analogi langsung Siswa mengajukan analogi langsung, memilih salah satu, dan menjelaskan lebih lanjut	Siswa membuat alur cerita dengan mengajukan beberapa analogi langsung, memilih salah satu, dan menjelaskan lebih lanjut
3	Analogi personal Siswa melakukan analogi sebagaimana yang mereka pilih pada tahap kedua	Siswa melakukan analogi sebagaimana yang mereka pilih pada tahap kedua (dari 2/3 sudut pandang)
4	Konflik kempaan Siswa membuat deskripsi sesuai tahap I dan II, mengembangkan konflik kempaan, dan memilih salah satu	Siswa membuat sinopsis sesuai tahap I dan II, mengembangkan konflik kempaan, dan memilih salah satu
5	Analogi langsung Siswa mengembangkan dan menyeleksi analogi langsung lainnya sesuai kempaan	Siswa mengembangkan dan menyeleksi analogi langsung lainnya berdasarkan konflik kempaan
6	Ujicoba terhadap tugas semula Guru meminta siswa meninjau kembali tugas semula dan menggunakan analogi terakhir dan atau memasukkan pengalaman sinektik	Siswa meninjau kembali tugas semula dan menggunakan analogi terakhir dan atau memasukkan pengalaman sinektik

Berdasarkan uraian, langkah, dan skenario pembelajarannya, model pembelajaran sinektik memberikan kontribusi dalam pembelajaran apresiasi prosa fiksi. Setelah siswa berhasil melakukan identifikasi terhadap isi permasalahan yang terkandung dalam karya sastra, langkah selanjutnya yaitu analogi langsung. Analogi langsung merangsang siswa membuat banyak alternatif analogi, berbagai alternatif analogi merangsang anak mempertimbangkannya dari berbagai sudut pandang, pemikiran siswa dari berbagai sudut dalam konflik kempaan menuntun siswa membuat satu pilihan analogi sebagai simpulan akhir dari kegiatan apresiasi karya sastra yang dilakukannya.

4. Definisi Konseptual Pendekatan Sinektik

Berdasarkan uraian di atas, dapat disusun definisi konseptual bahwa pendekatan sinektik ialah strategi pembelajaran yang mengembangkan keaktifan dan kemampuan kreatif siswa dalam pemahaman karya sastra melalui proses metaforik dengan analogi, yakni dengan cara menggabungkan/ mempertemukan unsur-unsur atau gagasan-gagasan yang berbeda-beda dengan menggunakan kiasan,

untuk memperoleh satu pandangan baru tentang isi karya sastra. Langkah utama meliputi: analogi personal, analogi langsung, dan konflik kempaan.

C. Model Pembelajaran Langsung

1. Konsep Model Pembelajaran Langsung

Merangkum banyak penjelasan, dapat dirumuskan konsep atau pengertian model pembelajaran langsung yaitu model pembelajaran dengan pemberian ceramah atau pemberian penjelasan (Joyce, Weil, Calhoun, 2000: 339; terjemahan Achmad dan Ateilla, 2009: 423). Berangkat dari kata kunci “pemberian ceramah”, model pembelajaran seperti ini sering disebut dengan model pembelajaran ekspositori. Oleh karena strategi ekspositori lebih menekankan pada proses penyampaian materi secara verbal (dengan cara bertutur), sering juga disebut strategi “*chalk and talk*”. Rumusan pengertian ini didukung oleh pernyataan Ausebel (1963: 1977) bahwa bentuk pembelajaran yang menekankan resepsi (bukan penemuan) dengan mengutamakan penerangan atau penjelasan atau ceramah (maklumat lisan) dikenal sebagai model pembelajaran ekspositori.

Ada beberapa ciri model pembelajaran langsung yang sekaligus merupakan orientasi model, antara lain:

- a) Berpusat pada guru
- b) Transformasi pengetahuan secara langsung
- c) Siswa menerima atau reseptif
- d) Berorientasi ke tujuan
- e) Lingkungan belajar terstruktur
- f) Pemberian penjelasan secara verbal dan tuntas
- g) Informasi dapat berupa pengetahuan prosedural maupun deklaratif
- h) Mendemonstrasikan fakta, konsep, keterampilan secara terstruktur
- i) Dalam memberikan informasi dapat menggunakan media (gambar, peragaan, dan lain sebagainya) dan juga isyarat anggota badan
- j) Secara behavioristik melaksanakan *modeling, reinforcement, feed back*, dan perkiraan suksesif.
- k) Latihan secara terstruktur, terbimbing merupakan implikasi pada kelompok kecil (Joyce, Weil, Calhoun, terjemahan Achmad dan Ateilla, 2009: 423-429).

2. Prosedur Model Pembelajaran Langsung

Yatim Riyanto (2009: 139) menjelaskan langkah pembelajaran *expository learning* sebagai bentuk model pembelajaran langsung meliputi: (1) preparasi secara rapi dan sistematis, (2) apersepsi untuk mengarahkan perhatian siswa kepada materi yang akan diajarkan, (3) presentasi melalui ceramah, (4) resitasi melalui tanya jawab atau siswa diminta menyatakan dengan kata-kata sendiri. Lebih rinci dari langkah-langkah di atas, Joyce, Weil, Calhoun (2000: 345; terjemahan Achmad dan Ateilla, 2009: 431) mengurutkan skenario atau langkah sebagai berikut.

Tabel 8: Skenario Model Pembelajaran Langsung

Langkah		Keterangan
1	Orientasi	1) Guru menentukan materi pelajaran 2) Guru meninjau pelajaran sebelumnya 3) Guru menentukan tujuan pembelajaran 4) Guru menentukan prosedur pengajaran
2	Presentasi	1) Guru menjelaskan konsep atau keterampilan baru 2) Guru menyajikan presentasi visual atas tugas yang diberikan 3) Guru memastikan pemahaman
3	Praktik Terstruktur	1) Guru menuntun kelompok siswa dengan contoh praktik dalam beberapa langkah 2) Siswa merespon pertanyaan 3) Guru memberikan koreksi terhadap kesalahan dan memperkuat praktik yang telah benar
4	Praktik Terbimbing	1) Siswa berpraktik secara semi independen 2) Guru meminta siswa secara bergiliran melakukan praktik dan mengamati praktik 3) Guru memberikan tanggapan balik berupa pujian, bisikan, maupun petunjuk
5	Praktik Mandiri	1) Siswa melakukan praktik mandiri di rumah atau di kelas 2) Guru menunda respon balik dan memberikannya di akhir rangkaian praktik 3) Praktik mandiri dilakukan beberapa kali dalam periode waktu lama

Berdasarkan beberapa penjelasan di atas, dapat disimpulkan langkah pokok pada model pembelajaran langsung ialah: (1) orientasi (pendahuluan), (2) presentasi (ceramah), (3) siswa praktik, (4) pemberian penguatan, (5) penutup.

3. Penerapan Model Pembelajaran Langsung

Penerapan model pembelajaran langsung (*direct instruction*) pada pembelajaran (dicontohkan pada pembelajaran apresiasi prosa fiksi), sesuai dengan langkah-langkahnya dapat dijelaskan dan diadaptasikan pada skenario pembelajaran seperti pada tabel berikut ini.

Tabel 9: Langkah Model Pembelajaran Langsung

Ta-hap	Prosedur (<i>Syntax</i>) Pembelajaran Langsung	Skenario Pembelajaran Apresiasi Prosa Fiksi
1	Orientasi	Guru mengawali pelajaran dengan menyampaikan tujuan, menyampaikan pokok materi, memberikan apersepsi, memberi motivasi agar memberikan orientasi belajar yang optimal
2	Presentasi	Secara terstruktur, lengkap, dan tuntas, guru memberikan ceramah dan mendemostrasikan fakta, konsep, informasi, prosedur, atau keterampilan yang telah disusun secara urut

Tahap	Prosedur (<i>Syntax</i>) Pembelajaran Langsung	Skenario Pembelajaran Apresiasi Prosa Fiksi
3	Praktik	Siswa melakukan praktik terstruktur dan praktik terbimbing dibawah arahan guru
4	Pemberian penguatan	Guru mengecek pemahaman dengan memberi umpan balik, dan memberikan penguatan
5	Penutup	Guru memberi latihan mandiri untuk pengayaan

Berdasarkan uraian, langkah, dan skenario pembelajarannya, model pembelajaran langsung memberikan kontribusi atau kemanfaatan dalam pembelajaran apresiasi sastra, di antaranya yaitu (1) memberikan input kepada siswa tentang materi yang diperlukan sesuai target belajarnya; (2) siswa memperoleh rangsangan belajar yang menuntun respon (mengerjakan tugas-tugas); (3) siswa memperoleh penguatan yang memberikan keyakinan bahwa responnya benar atau salah.

4. Definisi Konseptual Model Pembelajaran Langsung

Berdasarkan uraian di atas, dapat disusun definisi konseptual bahwa model mengajar langsung adalah pola langkah proses pembelajaran yang berdasarkan psikologi modifikasi tingkah laku berusaha menggalakkan aktifitas belajar dengan memberikan penguatan baik yang berupa *reinforcement* maupun *punishment* terhadap respon yang benar.

D. Model Pembelajaran Kooperatif

1. Latar Belakang

Melihat bahwa model pembelajaran lama yang bersifat behavioristik yang mementingkan *content* atau target kurang memuaskan, ada kecenderungan baru pada abad 21 ini untuk kembali pada pemikiran bahwa siswa akan belajar lebih baik jika siswa *mengalami* apa yang dipelajari dalam lingkungan kehidupan nyata secara konstruktivistik. Konstruktivisme merupakan konsep belajar yang mengintegrasikan materi yang diajarkan oleh guru dengan situasi dunia nyata siswa dan mendorong siswa membuat hubungan antara pengetahuan yang dimilikinya (*skemata*) dengan penerapannya dalam kehidupan sehari-hari (Umaedi, 2003:1). Proses pembelajaran berlangsung alamiah, menyenangkan, dan penuh makna dalam bentuk kegiatan siswa bekerja dan mengalami, bukan transfer pengetahuan dari guru ke siswa. Melalui mengalami terjadi *experiential learning*. Melalui proses belajar dari lingkungan, individu dapat menemukan kembali jati dirinya, dapat melakukan sesuatu yang baru, merasakan hubungan yang akrab dengan alam dan sesamanya (*teman-temanya*) dan dapat memperluas kapasitas pribadi dalam rangka kehidupan yang lebih luas (Anwar, 2006: 12).

Paradigma belajar konstruktivistik adalah belajar melalui proses menginternalisasi, membentuk kembali atau membentuk baru pengetahuan (Haris Mudjiman, 2007: 25). Pengetahuan menurut pemikiran konstruktivisme dibangun oleh manusia sendiri sedikit demi sedikit, yang hasilnya diperluas melalui konteks terbatas (sempit) dan tidak sekonyong-konyong. Dasar pemikiran konstruktivisme ialah bahwa pemahaman pengetahuan akan makin berkembang apabila selalu dihadapkan pada situasi-situasi baru, dihadapkan pada ujian-ujian melalui

perolehan input baru. Pengetahuan lama akan mengalami asimilasi ataupun akomodasi secara dinamis untuk menyesuaikan dan memperbaiki terhadap input baru. Oleh karena itu, pengetahuan seseorang tidak sekali jadi, tetapi melalui proses perkembangan yang terus menerus (Paulina Pannen. et al., 2005: 15-16; Paul Suparno, 1997: 11).

Berdasarkan konsep di atas, esensi dari konstruktivisme adalah gagasan bahwa siswa harus menemukan sendiri dan mentransformasikan suatu informasi kompleks ke situasi lain secara terus menerus sehingga ditemukan pengetahuan final yang menjadi milik mereka. Dengan demikian, pembelajaran harus dikemas menjadi proses pengkonstruksi bukan menerima pengetahuan. Siswa membangun sendiri pengetahuan mereka melalui keterlibatannya secara aktif dan konstruktif dalam proses belajar sehingga memperoleh pengetahuan (Paul Suparno, 1997: 11). Oleh karena siswa harus mengalami atau menjalani proses (*process oriented*), paradigma belajar ini termasuk dalam kategori model belajar aktif (*active learning*). Belajar aktif merupakan kegiatan belajar untuk mendapatkan kompetensi-kompetensi yang secara akumulatif menjadi kompetensi lebih besar. Ciri belajar aktif ialah siswa aktif mengalami apa yang dipelajari (Haris Mudjiman, 2007: 53). Menurut Shuell (dalam Duffy, et al., 1992: 291) *constructive learning is an active, constructive, cumulative and goal directed process.*

Banyak model pembelajaran dapat diterapkan untuk melaksanakan paradigma konstruktivisme, antara lain model belajar melalui pengalaman dan model *cooperative learning*. Model lain yang inovatif di antaranya ialah *quantum learning, problem based learning, contextual teaching and learning*, dan lain sebagainya. Belajar melalui pengalaman (*experiential learning*) merupakan model pembelajaran yang sangat cocok dengan paradigma konstruktivisme karena belajar dengan cara mengalami apa yang dipelajari. Sedangkan *Cooperative learning* adalah model belajar melalui diskusi kelompok kooperatif, yaitu bentuk lain yang lebih spesifik dari belajar melalui pengalaman. *Cooperative learning* memiliki padan kata dengan "pembelajaran kooperatif".

Pembelajaran kooperatif merupakan model belajar melalui pengalaman "diskusi kelompok kooperatif". Di bawah payung konstruktivisme, lahirnya model ini didorong oleh kenyataan yang makin berkembang bahwa guru bukan lagi dipandang sebagai maha tahu atau sumber informasi. Guru tidak harus mengajar terus menerus, siswa juga bisa saling mengajar dengan sesama siswa. Penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran oleh rekan sebaya (*peer taching*) lebih efektif daripada pengajaran oleh guru. Di pihak lain, terdapat beberapa alasan yang mempercepat pemakaian model pembelajaran kooperatif ini, yaitu (1) banyak anak yang dibesarkan secara antisosial karena sedikitnya pengasuhan orang tua (ayah-ibu: bekerja, cerai); (2) ***derasnya arus informasi yang tersedianya*** (baik dari teman maupun sumber lain) sehingga siswa cukup diajar ***mencari sendiri informasi*** itu; (3) makin meluapnya jumlah manusia dan derasnya urbanisasi sehingga meningkatkan persaingan dan ***hidup berdampingan tanpa ikatan perasaan***. Apa bedanya dengan teknik "diskusi dengan seluruh kelas" yang selama ini kita terapkan di kelas? Penelitian Korp dan Yoels mencatat bahwa jika satu kelas besar (terdiri kurang lebih 40 siswa), paling banyak hanya 4 sampai 5 siswa yang menggunakan 75 persen waktu untuk interaksi. Didorong oleh pengalaman tersebut, Jonhson (1989) menyatakan bahwa kondisi tersebut dapat diatasi dengan diskusi kelompok kooperatif (dalam Anita Lie, 2005: 6-12).

Alasan-alasan di atas itulah yang mempercepat terpenggilnya sekolah untuk membina tali persaudaraan, menciptakan ketergantungan positif antar siswa selaras

dengan pernyataan John Dewey bahwa sekolah adalah miniatur masyarakat. Di sekolah perlu diciptakan budaya gotong royong persaudaraan yang positif dengan membentuk komunitas pembelajaran (*learning community*), sehingga tabiat sosial, interaksi sosial (suka bekerja sama, berdebat, berdiskusi, selalu berupaya menyaingi yang dimiliki lawan debat) menghasilkan energi kolektif (sinergi) yang dapat mempertinggi hasil capaian belajar (Jonhson, Sharan, Thelen dalam Joyce, et al. 2000: 29; 2009: 295-296). "*The social model, as the name implies, emphasize our social nature, how we learn social behavior, and how sosial interaction can enhance academic learning*". Spivey (dalam Brown, 2000: 11) di bawah konstruktivisme mengatakan "*constructivist scholarship can focus on individual engaged in social practices ... on a collaborative group, or on global community*". Manajemen kelas harus segera diubah dengan mengembangkan hubungan kooperatif, mengembangkan budaya positif melalui cara-cara integratif, dinamik, dan produktif. Dengan demikian keaktifan siswa dalam tukar-menukar berbagai informasi dan teknik, menerapkan dan menganalisis penelitian, dapat melatih mereka sendiri untuk bersikap demokratis dan sosial, memfasilitasi pembentukan karakter rasa bangga diri, pemupukan keterampilan dan solidaritas sosial, di samping tujuan-tujuan yang bersifat akademik. Guru disarankan membentuk kelompok-kelompok yang anggotanya heterogen. Dalam kelompok heterogen, yang pandai mengajari yang lemah, yang tahu memberi tahu yang belum tahu, yang cepat menangkap mendorong temannya yang lambat, yang mempunyai gagasan segera memberi usul, dan saeterusnya (Umaedi, 2003: 15).

Selaras dengan gencarnya model baru pembelajaran ini dilaksanakan, isu terakhir mengenai pendidikan karakter (pidato hari pendidikan 2010 menteri pendidikan nasional) dan pendidikan multi kultur, sangat relevan kita perhatikan untuk dijadikan salah satu aspek capaian atau *nurturant effect* pendidikan kita. Melalui pembelajaran kooperatif, kelas dapat dibentuk dalam kelompok-kelompok heterogen, sehingga siswa tidak hanya bergaul dengan teman-temannya segolongan (agama, intelegensi, etnis, kelas sosial-ekonomi, ras, suku). Marilah kita tolak fenomena homogenisasi yang tidak kita sadari telah membunuh karakter multi kultur. Marilah kita tanamkan semangat untuk memahami dan menghargai perbedaan menjadi kekuatan sinergis untuk mempertinggi capaian belajar (Anita Lie dalam Sarwiji Suwandi, 2010: 18).

Pendidikan karakter ini pun cocok dilaksanakan dengan model pembelajaran *experiential learning* (Toho Cholik Mutohir, 2010: 14). Dijelaskan oleh beliau bahwa "metode yang mendorong pemikiran logis dan pembelajaran bermakna ialah *experiential learning*". Pendekatan belajar melalui pengalaman adalah sebuah pendekatan pembelajaran yang menekankan pada pengalaman langsung dan nyata di lapangan. Dalam konteks ini peserta didik mencoba menemukan sendiri hasil pembelajaran (*learning point*) dari aktivitas yang dilakukan melalui tahapan yang disebut refleksi dan tinjauan atas pengalaman (*review*).

2. Pengertian Pengertian Cooperative Learning

Cooperative learning dapat diterjemahkan secara generatif menjadi pembelajaran kooperatif. Menurut Slavin (terjemahan Nurulita, 2008: 10) pembelajaran kooperatif adalah pembelajaran tim siswa (*Student Team Learning*). Model ini dikembangkan oleh **John Hopkins University**. Model pembelajaran ini menyumbangkan gagasan bahwa siswa yang bekerja sama dalam belajar dan

bertanggung jawab terhadap teman satu tim, mampu membuat diri mereka belajar sama baiknya.

3. Karakteristik Model *Cooperative Learning*

a. Perbedaan dengan Pengajaran Kompetitif dan Individual

Cooperative learning berbeda dibandingkan dengan pengajaran secara kompetitif dan individual (Anita Lie, 2005: 23-29). Pengajaran *secara kompetitif* dapat menumbuhkan suasana persaingan sesama pelajar yang dapat berkembang menjadi suasana permusuhan. Dalam pengajaran kompetitif, untuk memenangkan persaingan maka seorang murid harus mengalahkan orang lain, orang lain harus dijatuhkan agar bertahan hidup (teori Darwin). Evaluasi yang dilaksanakan bertujuan untuk penempatan siswa lulus dan tidak lulus. Suasana pengajaran ini dapat menimbulkan dua kemungkinan, yaitu dapat menimbulkan motivasi atau justru merusak motivasi. Dalam pengajaran *secara individual*, siswa dididik sesuai kecepatan individu, tidak ada persaingan, ruang kelas ditata secara individual (*self access*). Cara belajar ini didasari asumsi bahwa orang dapat belajar sendiri, tidak ada orang lain yang dapat membantu kecuali diri sendiri. Ralph Emerson mengatakan "percayalah pada diri sendiri, jangan pedulikan orang lain". Keberhasilan tidak dibandingkan dengan teman-temannya, tetapi dengan diri sendiri dengan standar yang telah ditentukan. Kalau kelas lebih dari 30 siswa, guru menjadi sulit mengatur. Pengajaran secara individual ini sekarang tidak populer.

Berbeda dengan pembelajaran secara kooperatif. Dalam pembelajaran kooperatif, diciptakan suasana gotong royong antar siswa yang terikat secara positif. Tidak sekadar pembentukan kelompok, tetapi kelompok yang antar anggota saling bantu. Ada lima syarat kelompok kooperatif menurut Roger dan Johnson (dalam Anita Lie, 2005: 31) sebagai berikut.

- 1) Saling tergantung secara positif. Kelompok siswa ditata seperti mata rantai yang saling membutuhkan,
- 2) Ada tanggung jawab perorangan. Tiap anggota kelompok memperoleh pembagian tugas selaras dengan pembagian materi ajar dari guru,
- 3) Terjadi peristiwa tatap muka. Mereka berhadapan-hadapan melakukan diskusi,
- 4) Terjadi komunikasi antaranggota. Mereka saling bertukar informasi,
- 5) Ada evaluasi proses kelompok. Diadakan penilaian dengan skor kelompok merupakan pejumlahan skor individual,
- 6) Guru sebagai fasilitator.

b. Pengelolaan Kelas

Untuk melakukan pembelajaran kooperatif, dibutuhkan proses yang melibatkan niat dan kiat (*will and skill*) pada anggota kelompok. Niat tersebut ialah niat untuk terbuka dan bekerja sama yang saling menguntungkan. Karena itu perlu kiat yang diciptakan guru, yaitu skenario pembelajaran yang mampu menumbuhkan kesenangan dan keasyikan sehingga niat itu menjadi lahir. Ada 3 hal minimal yang perlu diperhatikan dalam pengelolaan kelas ini, yaitu pengelompokan, semangat gotong royong, dan penataan ruang.

c. Pengelompokan

Sekolah adalah miniatur masyarakat yang heterogen dan saling kerjasama. Karena itu buatlah pengelompokan heterogen (gender, latar agama, etnik, ekonomi, kemampuan akademik). Kalau dasarnya ialah kemampuan

akademik, misalnya, buatlah tiap kelompok beranggotakan 4 siswa yang terdiri dari 1 siswa berkemampuan tinggi, 2 siswa berkemampuan sedang, dan 1 siswa berkemampuan kurang.

Dibanding pengelompokan homogen, pengelompokan heterogen disenangi guru. Hal ini dikarenakan hal-hal sebagai berikut.

- (1) memberi kesempatan saling mengajar,
- (2) meningkatkan relasi antarras, etnik, dan lain-lain,
- (3) memudahkan pengelolaan kelas karena adanya 1 orang yang berkemampuan tinggi, guru mendapatkan asisten mengajar untuk tiap 3 orang siswa,
- (4) Seorang yang berkemampuan tinggi perlu hidup sosial agar tidak egois dan dengan mengajar teman sebaya (*peer teaching*) ia akan dapat meningkatkan penguasaan dan internalisasi pengetahuan/keterampilan barunya.

Cara pengelompokan heterogen ini sering diprotes oleh orang tua siswa dengan alasan mereka tidak rela anaknya dijadikan satu kelas dengan teman-temannya yang lebih rendah kemampuannya. Tetapi bagaimana kalau dikelompokkan secara homogen? Dalam kelas homogen mungkin guru lebih mudah karena tidak "ngopeni" siswa yang beraneka ragam tetapi kompetensi sosial dan emosional siswa menjadi sulit berkembang karena komunitas produktif yang mewadahnya kurang memupuk karakter tersebut. Anita Lie (2005: 46-47) memberikan saran agar pengelompokan sering diubah (berpasangan, bertiga, berempat, berlima). Jangan membuat pengelompokan permanen dengan alasan menghemat waktu tetapi membosankan siswa.

d. Semangat Gotong Royong

Masing-masing anggota kelompok harus memiliki semangat gotong royong, semangat kooperatif, semangat kerja sama (Anita Lie, 2005: 48). Untuk keperluan itu, guru harus membina siswa dengan berbagai kiat agar semangat gotong royongnya bertumbuh. Kiat itu misalnya membuat identitas kelompok (misalnya bentuk topi), sapaan atau sorak yel-yel kelompok, dan sebagainya.

e. Penataan Ruang

Ruang kelas ditata secara bervariasi, tidak monoton. Penataan ini mempertimbangkan ukuran luas kelas, jumlah siswa, toleransi kegaduhan yang mengganggu kelas sebelah, dan lain-lain. Bentuk-bentuk penataan itu antara lain bentuk meja panjang, bentuk tapak kuda, klasikal, meja berbaris, dan sebagainya (Anita Lie, 2005: 52).

f. Penerapan pada RPP

Sama dengan contoh penerapan model pembelajaran *experiential learning* di depan, penerapan model pembelajaran *cooperative learning* dilakukan dengan cara mengadaptasikan kegiatan pembelajaran (pada silabus) ke dalam langkah-langkah (*syntax*) model pembelajaran yang akan diterapkan.

4. Jenis-jenis Model Cooperative Learning

Ada banyak model pembelajaran kooperatif. Menurut Anita Lie (2005: 55-73) antara lain: mencari pasangan (*make a match*), bertukar pasangan, berpikir-berpasangan-berbagi (*think-pair-share*), berkirim salam dan soal, kepala bernomor (*numbered heads*), kepala bernomor terstruktur, dua tinggal dua tamu (*two stay two stray*), keliling kelompok, kancing gemerincing, keliling kelas, lingkaran kecil

lingkaran besar, tari bamboo, jigsaw, bercerita berpasangan. Menurut Joyce et al (2000: 30; 2009: 35) yang mengelompokkan pembelajaran kooperatif dalam *social family model* mengemukakan jenis *cooperative learning* menjadi: mitra belajar (*patners in learning*), investigasi kelompok (*group investigation*), bermain peran (*role playing*), dan penelitian social (*jurisprudential inquiry*). Slavin (terjemahan Nurulita, 2008: 11) mendata jenis-jenis model pembelajaran kooperatif, yaitu: *Student Team Achievement Divisions* (STAD = pembagian pencapaian tim siswa), *Team Games Tournament* (TGT = turnamen tim), *Jigsaw II* (teka-teki II), *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC = mengarang dan membaca terintegrasi yang kooperatif), *Teim Assisted Individualization* (TAI = percepatan pengajaran tim), *Group Investigation* (GI = investigasi kelompok). Uraian singkat jenis-jenis model pembelajaran kooperatif menurut Slavin sebagai berikut.

a. Student Team Achievement Divisions (STAD)

STAD merupakan salah satu model pembelajaran kooperatif yang paling tua dan paling sederhana. Model ini paling banyak diaplikasikan baik dari kelas dua sampai dengan kelas dua belas (Slavin, terjemahan Nurulita, 2008: 143). Model ini paling baik untuk permulaan bagi guru yang baru menggunakan pendekatan kooperatif.

Motivasi digunakannya STAD ini ialah agar siswa saling mendukung atau mambantu dalam menguasai pelajaran. Untuk motivasi ini, kegiatan tim adalah membandingkan jawaban, mendiskusikan ketidaksesuaian, saling memberi kuis, membantu yang belum paham, dan lain sebagainya. Disamping itu, motivasi STAD ialah untuk menciptakan pengertian bahwa belajar itu berharga, penting, dan menyenangkan. Model STAD ini terdiri dari lima komponen utama yang sekaligus sebagai langkah pembelajaran di kelas, yaitu: presentasi kelas, tim, kuis, skor kemajuan individual, dan rekognisi tim (Slavin, terjemahan Nurulita, 2008: 12). Lima langkah ini dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 3: Langkah Pembelajaran Model STAD

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran	Keterangan
1	Guru menyampaikan pengenalan materi pelajaran	Dapat dengan audio visual melaksanakan pengajaran langsung maupun diskusi yang dipimpin guru yang memancing siswa memberi perhatian penuh. Materi terdiri dari pembukaan, pengembangan, praktik terbimbing
2	Membagi siswa ke dalam kelompok-kelompok tim heterogen (1 kelompok 4 orang)	Tim berkumpul untuk mempelajari LKS atau materi lain Biasanya melibatkan masalah yang sama sehingga anggota dapat membandingkan jawaban dan mengoreksinya Paling penting untuk tim ialah membuat anggotanya melakukan yang terbaik untuk tim Pastikan siswa bekerja dalam tim agar semua anggota tim menguasai pelajaran
3	Semua siswa secara individual mengerjakan kuis	Kembali ke meja masing-masing

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran	Keterangan
4	Pemberian skor kemajuan individual untuk dijumlahkan dalam kelompok	Individual dulu agar siswa bertanggung jawab untuk tim. Buatlah siswa merasa memberi kontribusi untuk tim
5	Pemberian sertifikat atau penghargaan lain	Rekognisi tim

Agar lebih jelas, berikut diberikan contoh penerapan pada pembelajaran lafal.

Tabel 4: Contoh Langkah Pembelajaran STAD pada “Pembelajaran Lafal”

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran	Kegiatan Pembelajaran	Keterangan
1	Guru menyampaikan pengenalan materi pelajaran	Guru mengajarkan ”membentuk kata ganti kepunyaan”	
2	Membagi siswa ke dalam kelompok-kelompok tim heterogen (1 kelompok 4 orang)	Pertama dapat ditawarkan berpasangan atau kalau sulit keempatnya berdiskusi kelompok	
		Untuk melatih kemampuan baru, guru membagi lembar-lembar LKS dan lembar jawaban ke masing-masing tim dan bekerja selama 30 menit	Isi LKS: 30 frase seperti “ <i>the hair of the dog</i> ” yang harus ditulis lagi dengan kata ganti kepunyaan seperti “ <i>the dog’s hair</i> ”
		Setelah anggota tim bekerja dengan baik, waktu habis, seluruh kelas berhenti, menyusun kembali meja mereka	Guru mengamati
3	Siswa secara individual mengerjakan kuis	Semua siswa mengerjakan kuis	
4	Pemberian skor kemajuan individual untuk dijumlahkan dalam kelompok	Setelah semua siswa selesai mengerjakan kuis, guru menukarkan pekerjaan antarkelompok untuk dikoreksi	
		Guru membacakan jawaban, siswa menandai jawaban dan menuliskan skor.	
5	Pemberian sertifikat atau penghargaan lain	Pemberian penghargaan atau sertifikat	

b. *Team Games Tournament (TGT)*

Pengembang model TGT ialah David Devris dan Kaith Edwards. Presentasi dan tim untuk TGT sama dengan STAD, tetapi mengganti kuis dengan *games tournamen* (mingguan setelah tim tuntas kerja kelompok). Fungsi *Games tournamen* ialah untuk menguji pengetahuan. *Games* dimainkan 3 atau 4 siswa yang mewakili timnya di atas meja turnamen. Alat utama *games* ialah: kartu pertanyaan (LKS). Caranya ialah: seorang peserta mengambil nomor kartu dan menjawab pertanyaan yang ada pada kartu itu. Oleh karena ada turnamen, ada kegembiraan siswa memainkan *games* akademik dengan anggota tim lain untuk menyumbangkan skor untuk timnya. *Setting* turnamennya diatur seperti pada tabel sebagai berikut.

Tabel 5: Langkah Turnamen Model TGT

Turnamen	Langkah Turnamen	Keterangan
1	Keempat peserta (dari tim yang berbeda-beda) yang nilai bahasa Indonesianya sama tinggi maju melingkari meja turnamen. Secara bergiliran mengambil kartu pertanyaan yang telah diacak sebelumnya, dan menjawab pertanyaannya.	Kalau tidak dapat menjawab, yang bersangkutan turun kedudukannya
2	Keempat peserta (dari tim yang berbeda-beda) yang nilai bahasa Indonesianya sama lebih rendah maju melingkari meja turnamen. Secara bergiliran mengambil kartu pertanyaan yang telah diacak sebelumnya, dan menjawab pertanyaannya.	Kalau tidak dapat menjawab, yang bersangkutan turun kedudukannya

Kegiatan kelompok sebelum turnamen ialah saling membantu satu tim untuk mempersiapkan diri dalam permainan. Bentuk persiapan itu antara lain ialah mempelajari lembar kegiatan, menjelaskan masalah satu dengan yang lain, dan lain sebagainya. Dalam tahap persiapan, anggota tim saling kerja sama, tetapi ketika turnamen mereka tidak boleh saling membantu. Untuk kepentingan turnamen ini, kuis pada STAD dapat digunakan untuk turnamen pada TGT. Pemberian skor pada TGT sama dengan pada STAD.

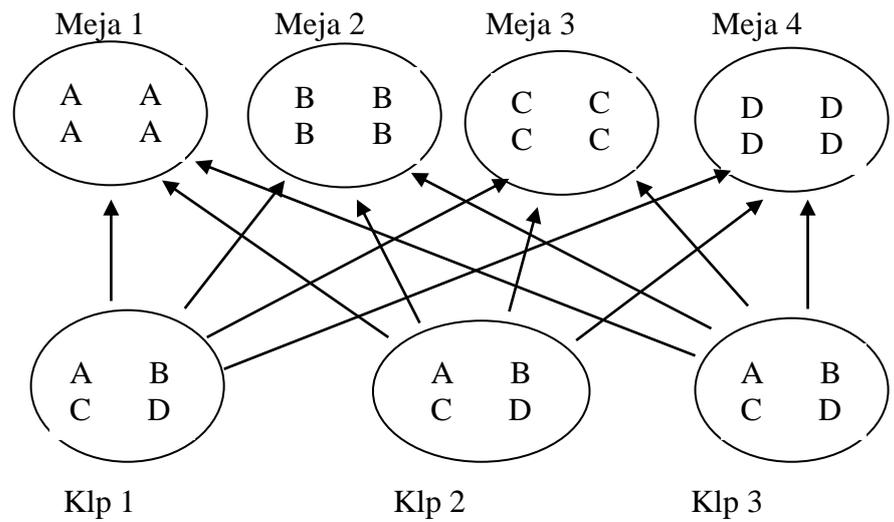
Agar lebih jelas langkah-langkahnya, berikut disajikan contoh penerapan TGT di dalam kelas sebagai berikut.

a) **Turnamen Pertama**

Guru menunjuk siswa berada pada meja turnamen:

- (1) 4 siswa berprestasi tinggi di meja 1
- (2) 4 siswa berprestasi sedang di meja 2
- (3) 4 siswa berprestasi kurang di meja 3
- (4) 4 siswa berprestasi rendah di meja 4

Ilustrasi turnamen pertama dapat dilihat pada gambar berikut.



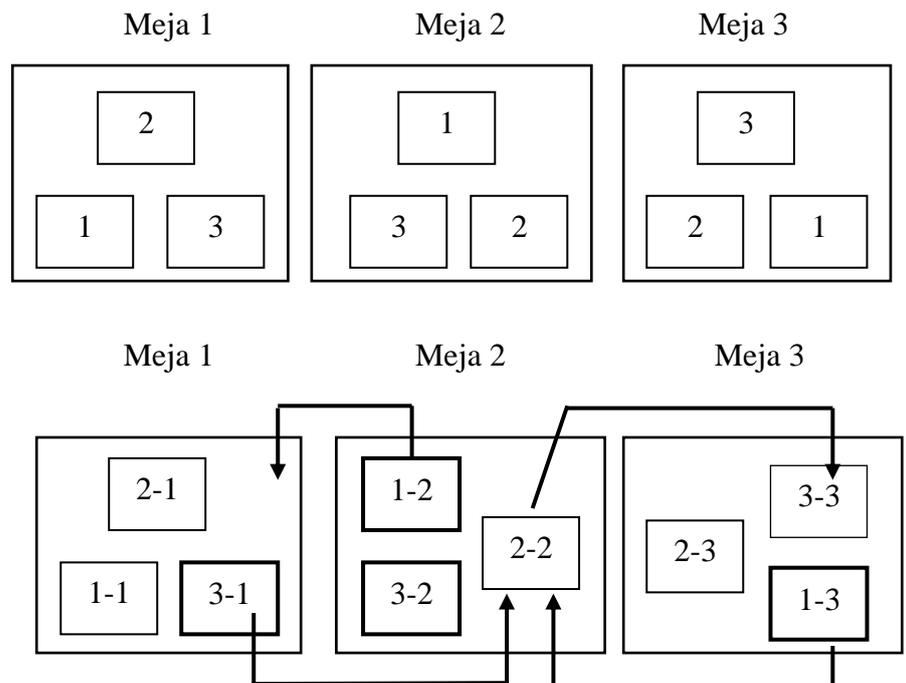
Gambar 4: Ilustrasi Turnamen 1

Keterangan: A = Siswa kemampuan tinggi C = Siswa kemampuan kurang
 B = Siswa kemampuan sedang D = Siswa kemampuan rendah
 Skor = (A1= 100 + B1= 75 + C1= 75) = Skor Tim Kelompok 1

b) Turnamen Kedua

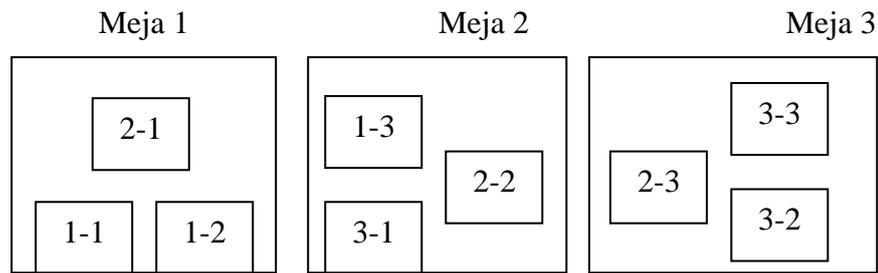
Siswa bertukar meja sesuai hasil turnamen pertama (terakhir). Pemenang pada tiap meja naik tingkat ke tingkat lebih tinggi (misal dari 4 ke 3). Skor tertinggi kedua tetap di mejanya, skor paling rendah diturunkan. Ilustrasi turnamen kedua lihat gambar berikut.

Dari Turnamen Pertama:



Pada Turnamen Kedua:

Dari pergeseran di atas, posisi siswa menjadi sebagai berikut.



Gambar 5: Ilustrasi Turnamern 2

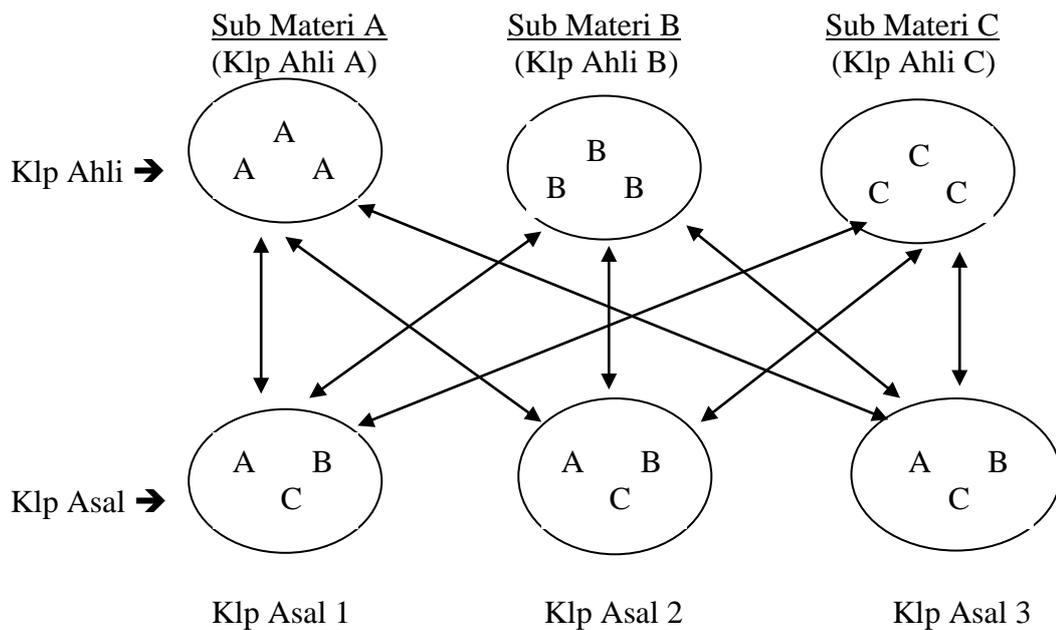
c. Jigsaw (Teka-Teki Elliot Aronson)

Pada tahap awal penggunaan Jigsaw, guru membentuk kelompok yang jumlahnya sama dengan topik yang akan dibahas. Pertimbangkan juga agar jumlah anggota kelompok sama dengan jumlah kelompok yang dibentuk. Misalnya topik apresiasi novel karya N.H. Dini. Buatlah tiga kelompok (dapat paralel) yang jumlah anggota kelompoknya juga tiga orang. Masing-masing anggota kelompok mendapatkan bagian tugas yang berbeda (tema, alur, penokohan). Selanjutnya langkah Jigsaw dilaksanakan seperti tabel berikut ini.

Tabel 6: Langkah Pembelajaran Model Jigsaw

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran
1	Para siswa tiap kelompok ditugaskan membaca materi pelajaran
2	Tiap anggota tim secara acak ditugaskan untuk menjadi ahli dalam aspek tertentu dari tugas membaca tersebut
3	Setelah membaca materinya, para ahli dari tim yang berbeda bertemu untuk mendiskusikan topik yang sama
4	Setelah selesai, mereka kembali kepada timnya untuk mengajarkan topiknya kepada teman-teman satu tim
5	Penilaian atau kuis untuk seluruh topik yang harus dijawab secara individual
6	Pemberian skor (sama seperti STAD)

Ilustrasi mutasi anggota tim dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 6: Ilustrasi Kelompok Asal dan Kelompok Ahli pada Jigsaw

d. Team Assisted Individualization (TAI)

TAI (belajar individu dalam tim) dikembangkan oleh Slavin, Leavey, dan Madden. TAI merupakan penggabungan antara model pembelajaran individual dan kooperatif. Dengan demikian, para siswa memasuki suasana individual sesuai penempatan, kemudian melanjutkannya dengan kemampuan sendiri. Adapun langkah model pembelajaran TAI menurut Slavin (terjemahan Nurulita, 2008: 196-199) seperti pada tabel berikut ini.

Tabel 7: Langkah Pembelajaran Model TAI

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran	Keterangan
1	Anggota kelompok bekerja pada unit pelajaran yang berbeda-beda	
2	Teman satu tim saling memeriksa hasil kerja menggunakan lembar jawaban, dan saling membantu menyelesaikan masalah	
3	Unit tes dikerjakan secara individual	
4	Skor dihitung dengan memonitor siswa	
5	Setiap minggu guru menjumlah angka dari tiap unit yang diselesaikan oleh tiap-tiap tim	
6	Berikan sertifikat kepada tim yang melampaui skor yang didasarkan pada angka tes terakhir dengan poin ekstra untuk lembar jawab dan PR yang diselesaikan	Siswa bertanggung jawab saling mengecek dan mengelola materi yang disampaikan guru
7	Guru dapat melanjutkan mengajar ke kelompok kecil	

Bambang Yulianto (2009: 4) mengembangkan langkah model pembelajaran TAI sebagai berikut: (1) guru membentuk kelompok heterogen; (2) guru mengadakan tes penempatan untuk menempatkan siswa pada program individu; (3) guru mengajarkan materi; (4) siswa mempelajari materi kurikulum

berdasarkan hasil tes penempatan sebelumnya dan mengerjakan tugas yang ada secara kelompok; (5) guru menghitung skor kelompok; (6) guru mengajar sekitar 10 menit secara klasikal; (7) selama dua kali dalam seminggu kepada siswa diberikan tes tentang fakta; dan (8) setiap tiga minggu guru menghentikan program individual dan melanjutkan kegiatan mengajar sebagaimana biasanya selama seminggu.

Berdasarkan dua sumber di atas, dapat disimpulkan langkah TAI: (1) guru membentuk kelompok heterogen, (2) guru mengadakan tes penempatan untuk program individual, (3) guru mengajarkan materi, (4) secara individual dan kelompok siswa mempelajari materi pelajaran, (5) guru memberikan tes unit, (6) guru menghitung skor kelompok, (7) guru memberikan *debriefing*, (8) tiap dua kali seminggu guru memberikan tes fakta, (9) guru memberikan sertifikat. Sesuai uraian di atas, pada TAI terdapat individualisasi siswa, yaitu siswa belajar pada tingkat kemampuan mereka sendiri-sendiri. Siswa yang belum mampu dapat membangun kembali dasar agar makin lancar untuk ke tahap berikutnya.

e. Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)

CIRC (mengarang dan membaca terintegrasi secara kooperatif) dikembangkan oleh Slavin, Steven, dan Madden. CIRC sangat cocok digunakan untuk pelajaran sekolah menengah (kelas rendah) yang berkaitan dengan membaca dan menulis.

Untuk melaksanakan CIRC guru dapat menggunakan bacaan dengan latihan soal, kemudian siswa dapat ditugaskan berpasangan untuk serangkaian kegiatan kognitif (membacakan cerita secara bergiliran, membuat prediksi bagaimana akhir ceritanya, merangkum, menulis tanggapan, latihan kosa kata, menguasai gagasan utama, saling merevisi, menyunting, dan lain sebagainya). Adapun langkah model pembelajaran CIRC seperti pada tabel berikut ini.

Tabel 8: Langkah Pembelajaran Model CIRC

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran	Keterangan
1	Pengajaran guru	
2	Praktik tim	
3	Pra-penilaian tim	
4	Kuis	Kalau semua menyatakan sudah siap
5	Penghargaan untuk tim dengan sertifikat	

Agar lebih jelas, berikut contoh penerapan pada pembelajaran membaca.

Tabel 9: Contoh Langkah Pembelajaran CIRC pada “Pembelajaran Membaca”

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran	Keterangan
1	Guru memperkenalkan cerita, menyampaikan tujuan, memperkenalkan kosa kata baru	Buatlah para siswa memprediksi akhir cerita bacaan, bagian pembuka dan gambar-gambarnya
2	Siswa mulai bekerja dalam kelompok tim	Saling membacakan bergiliran setiap paragraf Tanya jawab tentang harta karun (identifikasi karakter, tempat kejadian, masalah yang muncul, memprediksi bagaimana cara penyelesaian, dan lain-lain.
3	Guru memfasilitasi diskusi (pra penilaian tim)	Rangsang dan tantang siswa untuk berpikir tentang implikasi tiap aspek dari cerita tersebut
4	Setelah semua tuntas membaca dan memahami isi bacaan, berikan tes/ kuis	Isi tes tentang: isi cerita, kosakata, membaca lisan, menulis paragraf
5	Berikan poin dan sertifikat	

Catatan:

- a) Untuk pembelajaran menulis, langkahnya sama dengan membaca, yaitu siswa saling diskusi membacakan hasil tulisan anggota tim, dan memberikan input yang baik agar tulisannya ditambah atau direvisi, atau tanda baca, dan lain sebagainya.
- b) Kalau satu kelas hampir sama dalam memilih tema, guru dapat meminta seluruh kelas memperhatikan penjelasan dari siswa yang sama tersebut.

f. *Group Investigation (GI)*

GI dikembangkan oleh Shlomo dan Yael Sharan. GI adalah teknik pengaturan kelas dengan siswa bekerja dalam kelompok kecil menggunakan pertanyaan-pertanyaan kooperatif, diskusi kelompok, dan proyek kelompok. Adapun langkah model pembelajaran GI seperti pada tabel berikut ini.

Tabel 10: Langkah Pembelajaran Model GI

Tahap	Langkah (<i>Syntax</i>) Pembelajaran	Keterangan
1	Siswa membentuk kelompok sendiri	Anggota 2 – 6
2	Kelompok memilih topik dari unit yang dipelajari seluruh kelas	Dapat dengan undian
3	Kelompok membagi topik-topik ke seluruh anggota untuk tugas pribadi	Pengamatan/ penelitian
4	Kelompok melakukan kegiatan-kegiatan yang diperlukan untuk persiapan laporan kelompok	
5	Kelompok mempresentasikan temuan di hadapan seluruh kelas	

BAB V

PERANAN KECERDASAN EMOSIONAL TERHADAP KEGIATAN BELAJAR SISWA

A. Pengetian Emosi

Emosi atau dalam bahasa Inggris *emotion* berasal dari bahasa Latin “*emovere*”. “*E*” berarti keluar dan “*movere*” berarti bergerak. Secara harfiah, *movere* berarti bergerak menjauh yang menyiratkan bahwa kecenderungan bertindak merupakan hal mutlak dalam emosi (Goleman, 2005: 7). OSHO (2008: 1-13) menambahkan bahwa emosi yang berasal dari kata “*motion*” tak pernah diam dan tak pernah akan menjadi permanen, ia akan terus selalu berubah dari situasi ke situasi oleh karena seluruh emosi, sentimen, dan pikiran – seluruh perangkat pikiran – telah dimanipulasi dari luar. Perasaan (pikiran) adalah sebuah mekanisme untuk merekam pengalaman-pengalaman dari luar (kumpulan kesan), mereaksi dan merespon sesuai dengan stimulus yang muncul yang merupakan perwujudan dari totalitas kesadaran kemanusiaan. Hamzah B. Uno (2009: 62-67) merumuskan definisi emosi sebagai berikut: (a) emosi adalah persepsi perubahan jasmaniah yang terjadi dalam memberi tanggapan terhadap suatu peristiwa, (b) ada dua komponen yang pada dasarnya dipercayai membentuk emosi, yaitu tanggapan psikologis dan perasaan subjektif.

Emosi merupakan sebuah kesatuan mental dan fisik yang dibangun oleh berbagai variasi perasaan, pikiran, dan tingkah laku yang menentukan kepekaan subjektif yang mendorong dan mengontrol gagasan dan kecenderungan bertindak dalam berbagai aktivitas manusia. Mirip dengan pengertian di atas, dirumuskan oleh Kassim (2000: 18) bahwa emosi sebenarnya merupakan suatu keadaan yang kompleks yang melibatkan komponen subjektif, fisiologi, dan ekspresi yang senantiasa memberi kesan terhadap satu sama lain.

B. Fisiologi Emosi

Emosi dikawal oleh sistem syaraf. Sistem syaraf secara fisiologis dibagi atas syaraf pusat dan syaraf *periferi*. Syaraf pusat adalah otak dan syaraf tunjang, *periferi* terbagi pada pada sistem syaraf *outonomik* dan *somatik*. Sistem syaraf *somatik* mengawal aktivitas otot rangka; sistem saraf *outonomik* mengawal aktivitas organ *visera* seperti jantung, perut, usus, saluran darah kecil pada kulit, otot dan aktivitas kelenjar peluh. Sistem syaraf *outonomik* menggabungkan kompleksitas otak dan syaraf tunjang dengan organ *visera*. Jika sistem syaraf terangsang oleh stimulus luar lalu orang merasa takut, akan terlihat tangannya dingin, berpeluh, terasa akan membuang air kecil/ air besar, dan seterusnya. Jika merasa malu, maka muka terlihat kemerah-merahan. Jika merasa senang, muka terlihat ceria, dan lain sebagainya. Hal ini karena sistem syaraf *outonomik* telah terangsang (Kassim, 2000: 14; c.f. Goleman, 2009: 422-425).

Reaksi emosi ini melibatkan sistem dalam badan yang dikawal oleh sistem syaraf *outonomik*. Sistem syaraf *outonomik* mempunyai dua bagian, yaitu *simpatetik* dan *parasimpatetik*. Kebanyakan visera badan dikawal oleh neuron simpatetik – parasimpatetik, kecuali kelenjar peluh dan saluran darah di bawah kawalan *outonomik*

simpatetik. Secara umum aktivitas simpatetik meningkatkan rangsangan fisiologis terhadap fungsi badan untuk menyiapkan seseorang melakukan aktivitas yang penuh semangat.

Sistem syaraf pusat mengawal/ mengatur respon atau gerak balas emosi. Sistem syaraf ini terletak pada sistem *limbik*. Sistem *limbik* dihubungkan ke sistem syaraf *periferi* melalui kelenjar *hipotalamus*. Sistem *limbik* juga mengatur rangsangan ke bagian otak lain dan menerima perintah dari semua sistem sensasi (Kassim, 2000: 16; c.f. Goleman, 2009: 422-425). Perkara luaran (input) yang merangsang seseorang akan merangsang organ *visera* dalam badan dan kemudian mengakibatkan terkumpulnya emosi atau pengalaman emosi dan perubahan pada perasaan. Terkumpulnya pengalaman emosi ini selaras dengan teori emosi kognitif (Kassim, 2000: 17-19; c.f. Goleman, 2009: 422-425) yang menyatakan bahwa respon perasaan/ emosi akan terjadi/ terpengaruh selaras dengan pengalaman emosi yang telah terlabel dan tersimpan sebelumnya. Seorang siswa yang sebelumnya mendapatkan tekanan emosi dari gurunya, maka pengalaman itu akan mempengaruhi emosi/ perasaannya ketika diajar oleh guru tersebut.

C. Konsep Kecerdasan Emosional

Kemampuan masing-masing siswa berbeda sebab pada dasarnya tiap individu mempunyai karakteristik (bakat, kecerdasan, emosi, dan lain-lain) yang berbeda. Perbedaan kemampuan masing-masing siswa ini mempengaruhi proses belajar. Emosi dimiliki oleh setiap individu siswa. Emosi dapat berbentuk negatif atau positif. Emosi positif dapat memotivasi secara internal yang pada gilirannya dapat membangun diri, misalnya menjadi suka belajar, mau bergaul, bila mendapat kegagalan cepat bangkit untuk berusaha mencapai keberhasilan. Sedangkan emosi negatif bersifat destruktif atau merusak, misalnya murung, putus asa, menarik diri, takut, malu, dan sebagainya. Keadaan ini pun sangat mempengaruhi belajarnya. Siswa akan mengalami *learning disability* (ketidak-mampuan belajar) atau *difficult learning* (kesulitan belajar) *missconcepsi* (kesalahan konsep), *attention deficit* (kurang perhatian) dalam proses belajarnya. Goleman (2001: 22) menjelaskan bahwa ketika otak menerima tekanan atau ancaman, kapasitas saraf untuk berpikir rasional mengecil. Otak dibajak secara emosional.

Dari uraian di atas, tampak jelas ada hubungan antara emosi dan kegiatan belajar. Penelitian telah menguatkan adanya hubungan antara keterlibatan emosi, memori jangka panjang dan belajar (Goleman, 2009: 22). Hal ini berarti ikatan emosional akan memperkuat memori dan ingatan siswa akan bahan-bahan yang dipelajari. Bertolak dari pernyataan ini, *Emosional Quotient* (EQ) merupakan kemampuan siswa sendiri untuk memotivasi diri sendiri dan bertahan untuk menghadapi depresi atau frustrasi, kesanggupan mengendalikan dorongan hati, mengatur suasana hati, tidak melebih-lebihkan kesenangan dan menjaga agar beban stres tidak melumpuhkan kemampuan berpikir (cf. Verina H. Secapramana; 1999: 1). Yatim Riyanto (2009: 253) merangkum kecerdasan emosional (*emotional intelligence*) adalah kemampuan individu dalam menggunakan (mengelola) emosinya secara efektif untuk mencapai tujuan, membangun hubungan yang produktif dengan orang lain dan

meraih keberhasilan. Senada dengan pernyataan ini, Reigeluth menyebutkan sebagai berikut.

“Emotional intelligence includes self-awareness and impulse control, persistence, zeal and self-motivation, empathy and social deftness, basic capacities needed if individuals are to thrive and if society is to prosper “ (Reigeluth, ed. 1999: 540).

EQ termasuk kesadaran diri, kontrol perasaan, ketekunan, semangat, motivasi diri, empati, dan keterampilan sosial, yaitu kapasitas dasar keinginan jika individu berkembang dan jika masyarakat maju. Kecerdasan emosional merupakan kemampuan untuk mengelola emosi atau perasaan menjadi potensi positif. Berdasarkan pengalaman, apabila sesuatu masalah menyangkut pengambilan keputusan dan tindakan, aspek perasaan sama pentingnya dan sering kali lebih penting daripada nalar. Emosi dan perasaan mereka sangat membantu mempercepat pembelajaran. Guru yang disenangi akan menciptakan ikatan emosional kuat sehingga siswa menyukai kegiatan belajar.

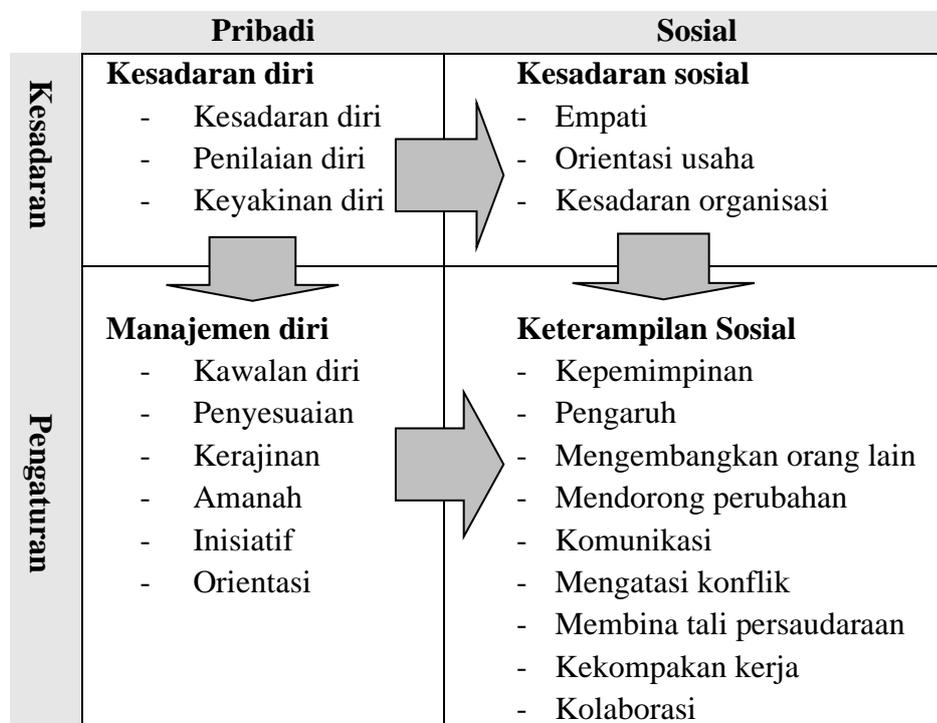
Bersamaan dengan kecerdasan emosional, lahir pula ”kecerdasan majemuk” atau *multiple intelligences* yang dikemukakan oleh Howard Gardner (dalam Hoerr, 2007: 15) yang menjelaskan manusia memiliki 8 kecerdasan, yaitu kecerdasan bahasa (kepekaan pada makna dan susunan kata), logika matematika (kemampuan menangani relevansi/ argumentasi serta mengenali pola dan urutan), musikal (kepekaan terhadap pola titinada, melodi, irama, dan nada), kinestetik tubuh (kemampuan menggunakan tubuh dengan terampil dan memegang objek dengan cakup), *spasial* (kemampuan mengindra dunia secara akurat dan menciptakan kembali atau mengubah aspek-aspek dunia tersebut), *natural* (kemampuan untuk mengenali dan mengklasifikasi aneka *spesies*, flora dan fauna dalam lingkungan), *interpersonal* (kemampuan untuk memahami orang dan membina hubungan), dan personal (kecerdasan emosional sebagai sarana untuk memahami diri sendiri dan orang lain. Dalam kaitannya dengan kajian kecerdasan emosional yang implisit ada pada kecerdasan majemuk, Goleman mengambil fokus kajian terhadap kecerdasan personal dengan membahas pengendalian diri, semangat dan ketekunan, serta kemampuan memotivasi diri (Hoerr, 2007: 116).

D. Komponen Kecerdasan Emosional

Secara umum emosi adalah perasaan. Manusia adalah golongan makhluk hidup yang paling memiliki perasaan yang tinggi dan halus. Emosi memiliki tiga komponen, yaitu: (1) perasaan tersembunyi (*covert*), (2) rangsangan fisiologis, (3) penonjolan perasaan secara terbuka (*overt*). Emosi wujud dalam berbagai bentuk dan kekuatan yang dapat dikelompokkan menjadi dua macam, yaitu: (1) emosi positif atau negatif, dan (2) emosi primer atau campur (Plutchik dalam Kassim, 2000: 12). Emosi positif misalnya suka, sayang; dan emosi negatif misalnya marah, takut. Emosi primer contohnya gembira, benci, sedih; emosi campur misalnya keadaan kompleks seperti kecewa yang merupakan gabungan antara sedih, terperanjat, dan kecewa. Setiap emosi juga memiliki peringkat, misalnya peringkat kekuatan takut: rasa resah, tegang, aprehensif, menggeletar, rasa kacau, panik, takut amat sangat (*terrified*).

Terdapat tiga model dalam kajian kecerdasan emosional. Model pertama ialah model Reuven Bar-On yaitu *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*; kedua model Mayer & Salovey yaitu *four Branch Model of Emotional Intelligence (4 Branch Model)*; dan ketiga ialah model Goleman yaitu *Emotional Competence Inventory (ECI)*. Berdasarkan model-model tersebut, pada hakikatnya kecerdasan emosi memerlukan beberapa kecakapan, keterampilan, dan kompetensi (*abilities, skill, and competencies*) dalam dua aspek, yaitu: (1) kompetensi diri (personal) yang terdiri dari (a) kesadaran diri, (b) manajemen diri, (c) motivasi diri; (2) kompetensi sosial yang terdiri dari (a) kesadaran sosial, dan (b) keterampilan sosial (Goleman, 2009: 403-405; Michael, 2006: 16-19; Yatim Riyanto, 2009: 253-257). Kedua aspek ini disebut *emotional intelligence competence framework*.

Menurut Goleman, secara rinci unsur masing-masing aspek adalah sebagai berikut. Aspek kesadaran diri terdiri dari unsur (a) kesadaran emosi, (b) ketepatan penilaian, (c) keterbukaan diri, serta (d) kepercayaan diri. Aspek manajemen diri terdiri dari unsur (a) kontrol diri, (b) penyesuaian diri, (c) kerajinan, (d) amanah, (e) inisiatif, dan (f) orientasi pencapaian. Aspek kesadaran sosial terdiri dari unsur (a) kompetensi empati, (b) orientasi usaha, (c) kesadaran organisasi. Kemahiran sosial meliputi (a) kompetensi kepemimpinan, (b) pengaruh, (c) kepedulian terhadap sesama, (d) kepekaan perubahan, (e) komunikasi, (f) penanganan konflik, (g) membina tali persahabatan, (h) kekompakan kerja, (i) kolaborasi (Goleman, 2009: 403-405; Michael, 2006: 20; Yatim Riyanto, 2009: 253-257). Hubungan antar aspek dan unsur dapat dilihat pada gambar berikut ini.



Gambar 7: Diagram Kesadaran Emosi Model Goleman (Diadaptasikan dari Michael, 2006: 20)

1. Kompetensi Personal

Seperti telah disebutkan di atas bahwa kompetensi personal terdiri dari tiga aspek, yaitu kesadaran diri, manajemen (pembinaan diri), dan motivasi diri.

Kesadaran diri berarti kesadaran untuk mengenali emosi dan perasaannya sendiri, kemampuan membuat tafsiran yang tepat dan meyakinkan yang mendorong individu merasa memiliki harga diri atau kehormatan diri (*self esteem*) yang berdampak pada kepercayaan diri (Michael, 2006: 26). Muijs (2008: 219) menyebutkan *self-esteem* sebagai penilaian (*judgement*) pribadi tentang *worthiness* (faedah/ kegunaan/ kepantasan) yang diekspresikan dalam bentuk sikap yang dimiliki individu terhadap dirinya sendiri. Harga diri secara umum dapat didefinisikan sebagai penilaian keseluruhan terhadap diri individu baik dari segi positif maupun negatif. Individu yang mempunyai harga diri yang tinggi atau positif mempunyai perasaan yang baik tentang diri sendiri. Sebaliknya jika harga dirinya rendah, akan memiliki perasaan negatif terhadap diri sendiri dan sering tidak yakin dengan diri sendiri (Fauzee, 2004: 97). Harga diri ini pada gilirannya memberikan perasaan pada diri anak bahwa dirinya pasti mampu melakukan sesuatu dengan baik.

Individu yang memiliki kompetensi ini biasanya memiliki ciri-ciri: (1) sadar terhadap emosi yang dirasakan serta penyebabnya; (2) sadar akan kaitan antara perasaan dan pemikiran, perlakuan dan penuturan; (3) sadar bahwa emosinya mempengaruhi prestasinya; (4) mempunyai kesadaran tinggi tentang nilai dan tujuan hidup; (5) sadar akan kelemahan dan kekuatannya sendiri; (6) reflektif dan belajar dari pengalaman; (7) terbuka bagi pemikiran dan perspektif baru yang mendorong belajar sepanjang hayat; (8) berupaya menunjukkan perspektif lain tentang diri sendiri; (9) berkeyakinan, berketerampilan dan disadari kehadirannya; (10) berani menyuarakan pandangan yang kurang populer dan mempertahankan sesuatu yang betul; (11) dapat membuat keputusan yang baik walaupun dalam ketidakpastian dan tekanan.

Manajemen (pembinaan) diri memiliki beberapa aspek pendukung, di antaranya ialah manajemen emosi, amanah, ketekunan, penyesuaian diri, dan inovasi. *Manajemen diri* adalah kemampuan mengurus emosi yang destruktif; *amanah* adalah kemampuan membina kepiawaian, kejujuran, dan integritas; *ketekunan* berarti kemampuan bertanggung jawab atas prestasi diri; *kebolehsesuaian* berarti keluwesan dalam menangani perubahan; dan *inovasi* adalah keterbukaan atas ide-ide dan gagasan baru. Tiap-tiap watak ini mempengaruhi dan membentuk watak dari segi emosi (Michael, 2006: 27-28).

Individu yang memiliki manajemen diri biasanya: (1) mampu mengurus perasaan dan emosi negatif dengan baik; (2) tenang dan positif pada waktu tertekan; (3) berpikiran waras dan berfokus dalam tekanan. Individu yang memiliki integritas biasanya: (1) bertindak secara etis mengikuti peraturan yang berlaku; (2) membina keyakinan melalui informasi yang dapat dipercaya; (3) mengakui kesalahan sendiri dan menentang tindakan tidak beretika orang lain; (4) berpegang teguh pada pandangan yang berprinsip walau tidak populer. Individu yang memiliki ketekunan biasanya: (1) memiliki komitmen dan menunaikan janji; (2) bersifat *akuntable*

untuk mencapai tujuan; (3) teratur dan sistematis dalam melaksanakan tugas. Individu yang fleksibel biasanya: (1) mampu menangani berbagai tuntutan, perubahan keutamaan dan pertukaran yang kerap; (2) mampu menyesuaikan respon dan taktik dengan keadaan yang sering berubah; (3) luwes dalam persepsi terhadap peristiwa-peristiwa yang berlaku. Individu yang memiliki inovasi biasanya: (1) mencari ide baru dari berbagai sumber; (2) memikirkan penyelesaian kreatif terhadap masalah-masalah; (3) mewujudkan ide baru; (4) mempunyai perspektif terkini dan berani menanggung resiko dalam pemikiran.

Motivasi diri dapat dilihat dari beberapa aspek seperti motivasi pencapaian, komitmen, inisiatif, dan optimisme. Tiap-tiap watak ini mempengaruhi dan membentuk watak dari segi emosi (Michael, 2006: 28). *Motivasi* pencapaian terlihat pada usahanya yang terus menerus dalam memperbaiki dan membentuk kecemerlangan. Individu yang memiliki kompetensi ini memiliki indikator: (1) berorientasi pada hasil, dengan motivasi tinggi berusaha mencapai tujuan dengan kepiawaian; (2) dapat menentukan tujuan dan mengambil resiko yang dipertimbangkan; (3) mengejar tujuan untuk mengurangi ketidakpastian dan mencari jalan untuk menambah prestasi; (4) belajar cara baru untuk meningkatkan prestasi.

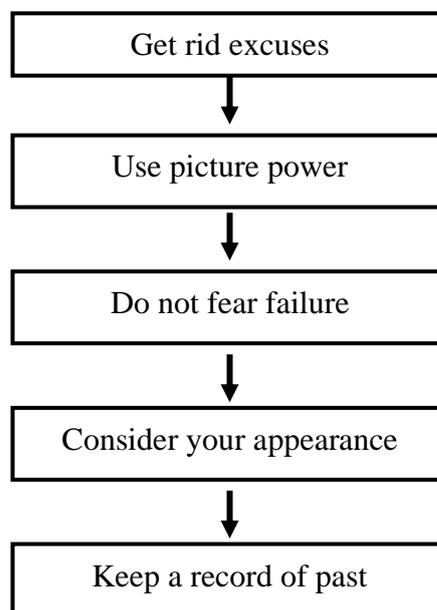
Komitmen berarti memegang teguh tujuan yang telah ditetapkan. Individu yang memiliki komitmen: (1) bersedia membuat pengorbanan untuk mencapai tujuan; (2) menyadari nilai tujuan dan misi; (3) menggunakan nilai-nilai moral dalam membuat keputusan dan dapat menjelaskan pilihan yang dibuat; (4) mampu mencari peluang secara aktif untuk memenuhi misi dan tujuan. *Inisiatif* berarti kesediaan bertindak apabila ada peluang. Individu yang memiliki kompetensi ini biasanya: (1) bersedia memanfaatkan peluang; (2) mengejar tujuan yang tinggi dari yang diperlukan; (3) mengesampingkan birokrasi dan peraturan sekiranya perlu untuk menyelesaikan tugas; (4) menggerakkan orang lain melalui usaha-usaha yang luar biasa dan berfaedah

Optimisme berarti keyakinan untuk mencapai tujuan walaupun ada halangan dan masalah. Keyakinan diri merupakan kepercayaan diri atau optimisme untuk berhasil dalam melakukan perbuatan atau menyelesaikan suatu masalah untuk mencapai tujuan tertentu (Fauzee, 2004: 83). Keyakinan diri merupakan salah satu puncak yang terpenting untuk meningkatkan prestasi karena seseorang tidak putus asa, tidak terlalu banyak pertimbangan yang membawa keraguan, kerja dengan sungguh-sungguh. Kepercayaan diri dapat pula didefinisikan sebagai suatu harapan yang tinggi untuk mencapai tujuan dan kesuksesan (Fauzee, 2004: 86). Ia merupakan fasilitator sehingga sekiranya seseorang mempunyai keyakinan diri yang tinggi, pikiran dan dirinya akan memberi tumpuan dan perhatian terhadap apa yang sedang dilakukan, sehingga sangat mempengaruhi kebolehan seseorang untuk berusaha mencapai apa yang diimpikan selama ini. Dengan demikian, seberapa banyak usaha yang akan dilakukan untuk mencapai tujuan bergantung kepada kepercayaan diri seseorang itu.

Kepercayaan diri perlu dibentuk dan ditingkatkan. Fauzee (2004: 88) merangkum peningkatan kepercayaan diri dapat dilakukan dengan memperhatikan

beberapa sumber, di antaranya ialah: (1) *performance accomplishments* (penyempurnaan tugas), (2) *vicarious experience* (melihat pengalaman orang lain), (3) *verbal persuasion* (dorongan verbal), (4) *physiological states* (kekuatan jasmani dan emosi). Peningkatan kepercayaan diri memperhatikan 9 faktor, yaitu: (1) keberhasilan melakukan aktivitas, yaitu kegiatan yang berhasil dilakukan dengan baik untuk mencapai tujuan individu; (2) demonstrasi kebolehan, yaitu demonstrasi yang lebih aktif dibandingkan orang lain; (3) dukungan sosial dan masyarakat, yaitu dorongan positif dari kawan, guru, atau keluarga; (4) kesiapan fisik dan mental, yaitu kesiapan optimal untuk mencapai tujuan; (5) kepemimpinan guru, yaitu percaya dan yakin dengan keputusan dan kebolehan guru; (6) pengalaman *vicarious*, yaitu menambah keyakinan dengan memperhatikan orang lain yang berhasil; (7) lingkungan kondusif yang membuat rasa aman; (8) keinginan lingkungan, yaitu kesesuaian tindakan dengan harapan masyarakat; (9) persepsi sendiri, yaitu pandangan terhadap keadaan diri sendiri.

Fauzee (2004: 90-91) merangkum ada lima langkah untuk membentuk keyakinan diri, yaitu (1) menghapuskan alasan yang negatif yang senantiasa diberikan (*get rid of excuses*); (2) menggunakan gambaran sebagai kekuatan (*use picture power*); (3) jangan takut salah (*do not fear failure*); (4) mempertimbangkan penampilan (*consider your appearance*); (5) mengulang kembali keberhasilan yang lalu (*keep a record of past successes*). Langkah-langkah tersebut dapat dilihat dalam gambar sebagai berikut.



Gambar 8: Diagram Langkah Peningkatan Kepercayaan Diri
(Fauzee, 2004: 90-91)

Individu yang memiliki kompetensi ini biasanya: (1) terus berusaha mencapai tujuan walaupun ada halangan dan masalah; (2) bertindak dari harapan untuk berhasil bukan ketakutan atau gagal; (3) melihat masalah sebagai keadaan yang dapat diatasi bukan dari kekurangan personal.

2. Kompetensi Sosial

Kompetensi sosial mempunyai subkomponen yaitu kesadaran sosial dan kemahiran sosial. Goleman (2007: 83) menyebutkan definisi kompetensi sosial sebagai berikut.

*Sosial intelligence include “noncognitive” aptitudes – the talent, for instance, that lets a sensitive nurse calm a crying toddler with just the reassuring fouch, having to think for a moment about what to do.
... As the brain’s social real estate overlaps with its emotional centers.*

Kesadaran sosial memerlukan kompetensi diri seperti empati, orientasi untuk melayani orang lain, pengembangan orang lain, pelayanan sosial, dan kesadaran politik. Kemahiran sosial menyangkut tingkah laku antara lain pengaruh, komunikasi, kepemimpinan karismatik, pendorong perubahan, penanganan konflik, membina hubungan, kolaborasi dan kerja sama, berupaya kompak dalam tim (Michael, 2006: 41-45). Goleman (2007: 83) menyebutkan kompetensi sosial terdiri dari komponen sebagai berikut.

1. *Social awareness (refers to spectrum that runs from instantaneously sensing another’s inner state, to understanding her feelings and thoughts, to “getting” complicated sosial situations). Its includes: (a) primal empathy (feeling with others, sensing non-verbal emotional signal); (b) attunement (listening with full receptivity, attuning to a person); (c) empathyc accuracy (understanding another person’s thoughts, feelings, and intentions); (d) social cognition (knowing how the social world works).*
2. *Sosial facility (simply sensing how another feels, or knowing what they think or intend, does not guarantee fruitfull interactions, builds on social awareness to allow smooth, effective interactions. Its includes: (a) synchrony (interacting smoothly at the nonverbal level); (b) self-presentation (presenting ourself effectively); (c) influence (shaping the outcome of social interactions); (d) concern (caring about others’ needs and acting accordingly).*

Empati merupakan kemampuan memahami orang lain dengan cara ikut merasakan, memahami pandangan dan ikut mengambil bagian sesuai dengan kondisi mereka. Anak yang mempunyai empati peka pada emosi orang lain, bersedia mendengar, prihatin dan memahami perspektif pandangan orang lain, memahami perasaan orang lain dan keperluan orang lain serta bersedia membantunya. Kemampuan melakukan *orientasi* maksudnya kemauan mengenali dan memenuhi keperluan. Anak yang memiliki orientasi senang memahami keperluan dan menghasilkan prestasi yang diinginkan sekolah, memikirkan cara-cara untuk meningkatkan kepuasan sekolah, bersedia memberi bantuan, memahami kemauan orang lain dan memberi nasehat yang meyakinkan.

Kepedulian mengembangkan orang lain berarti kepedulian untuk mengupayakan orang lain berkembang. Anak yang memiliki kompetensi ini bersedia memuji dan memberi ganjaran untuk menghargai kekuatan, keberhasilan,

dan perkembangan orang lain; memberikan motivasi yang membina perkembangan orang lain, memberikan pertimbangan alternatif perkembangan orang lain; memberikan penerangan terhadap pandangan yang sempit dan bias. *Kesadaran membina hubungan baik dalam perkumpulan* berarti kemampuan untuk membaca arus emosi orang banyak dan peduli untuk menghubungkan dengan penguasa. Anak yang memiliki kesadaran ini cakap dalam membina hubungan dengan penguasa; mengikuti jaringan sosial yang ada; peka terhadap faktor-faktor yang mempengaruhi pandangan dan perilaku orang dan persaingan antarmereka; membaca dengan tepat situasi organisasi dan realitas luarnya.

Kompetensi *pelayanan sosial* berarti kemampuan membina peluang terhadap pelayanan berbagai sifat manusia. Anak yang memiliki kompetensi ini akan menghormati dan bergaul dengan berbagai orang yang memiliki latar belakang berbeda-beda; memahami berbagai pandangan yang berbeda-beda; memanfaatkan keberagaman sebagai kesempatan mewujudkan suasana di mana semua orang dapat berkembang; menentang ketidakadilan dan intoleransi.

Pengaruh merupakan aspek kemahiran sosial, yaitu kemampuan menggunakan taktik untuk mendapatkan keyakinan orang lain (Michael, 2006: 43). Seorang yang memiliki pengaruh mahir dalam mendapat keyakinan orang lain; menghasilkan karya yang dapat menarik perhatian orang; dapat menggunakan cara yang santun untuk mendapatkan persetujuan dan dorongan orang lain; dapat mengajar orang lain secara dramatis dan mengesankan. *Komunikasi* berarti kebolehan menyampaikan sinyal yang jelas, tepat dan meyakinkan. Anak yang pandai komunikasi dapat luwes; menghadapi dan menyelesaikan masalah dengan tulus; mendengar, memahami dan mensukseskan misi organisasi; memupuk komunikasi terbuka, dan bersedia menerima kenyataan baik maupun buruk.

Kepemimpinan yang karismatik adalah kemampuan individu dalam membimbing dan memberi inspirasi kepada orang lain. Anak yang memiliki kompetensi ini akan mampu mewujudkan minat untuk mencapai visi dan misi; bersedia memimpin bila perlu; mampu membimbing orang lain; dan menjadi teladan. Sebagai *dinamisator* anak akan menyadari perlunya perubahan terutama untuk mengatasi hambatan; mempelajari keadaan *status quo* dan menyakinkan perlunya perubahan; menyokong perubahan itu dan mencari dorongan orang lain; menjadi model perubahan untuk orang lain.

Kemampuan mengatasi konflik artinya kemampuan membuat perundingan dan menyelesaikan perselisihan dengan baik. Anak yang mempunyai kemampuan ini memiliki kepandaian berdiplomasi yang baik dalam mengatasi konflik; dapat mengambil tindakan yang bijak dalam menyelesaikan konflik; menggalakkan diskusi dan pembahasan. *Kemampuan membina hubungan* adalah kemampuan memupuk hubungan atau interaksi sosial. Anak ini punya kemampuan menyemai dan membina jaringan hubungan yang luas; memupuk hubungan yang saling menguntungkan; membina hubungan mesra dengan orang lain; mengekalkan kesetiakawanan antar rekan sejawat. Anak yang memiliki *kemampuan kerja sama* mampu berkolaborasi; memupuk iklim yang mesra dan kerja sama; memanfaatkan peluang untuk kerja sama. Kemampuan untuk *kompak sebagai tim* adalah

kemampuan untuk mewujudkan sinergi dalam usaha mencapai tujuan bersama kelompok. Anak yang mempunyai kompetensi ini akan menjadikan diri sebagai teladan dalam saling menghormati, saling membantu, dan kerjasama; melibatkan semua anggota secara aktif; membina identitas dan semangat menjadi komitmen bersama; menjaga nama baik bersama.

Ada beberapa komponen dalam kecerdasan emosional, yaitu mengorganisasikan kelompok, merundingkan pemecahan, hubungan pribadi, dan analisis sosial (Goleman, 2009: 166-167; Yatim Riyanto, 2009: 256-257). Melengkapi pengetahuan ini, Hare (1985: 21-23) menyebutkan interaksi sosial terdiri dari elemen-elemen sebagai berikut.

1. *Form*, yang terdiri dari *communications network*
2. *Process*, yang terdiri dari *task behavior (self oriented, stereotyped, real, involved, creative)* dan *social emotional behavior (upward dominant – downward submissive, positive – negative, serious – expressive, conforming – anti conforming)*
3. *Content* yang terdiri dari *values, norms, leadership, resources*.

Albrecht (2006: 29) menambahkan lima keterampilan sosial sebagai *Simply enumerate*, yaitu: *situational awareness, presence, authenticity, clarity, dan empathy*.

E. Peranan Kecerdasan Emosional dalam Kegiatan Belajar Siswa

Belajar berarti mengubah pengetahuan dan pemahaman secara terus menerus yang dilakukan oleh siswa melalui proses pemberian makna terhadap pengalamannya. Joko Nurkamto (2004: 104-105) merangkum kebermaknaan pengalaman tersebut memiliki dua sisi, yaitu intelektual dan emosional. Kebermaknaan intelektual dicapai melalui proses kognisi, sedangkan kebermaknaan emosional mengacu pada rasa memiliki pengalaman yang ditandai oleh lahirnya rasa bahwa isi pengalaman itu penting baginya untuk memotivasi belajar secara terus menerus. Demikian besar pengaruh emosi terhadap kegiatan belajar karena dalam kegiatan belajar manusia melibatkan kekuatan emosi dan pikirannya yang tidak dapat dipisahkan. Hal ini selaras dengan harapan pelaksanaan pendidikan yang memang harus dilakukan secara holistik dengan mengintegrasikan aspek intelektual, emosional, sosial, dan spiritual dalam kesatuan yang utuh (Sarwiji Suwandi, 2004: 27).

Goleman (terjemahan T. Hermaya, 2009: 38) menjelaskan bahwa EQ adalah prasyarat untuk kepiawaian IQ, maksudnya ialah IQ kita tidak akan berfungsi dengan baik jika bagian otak kita rusak akibat kecacatan emosi. Seterusnya Michael (2006: 56) memberi pernyataan sebagai berikut.

“People of high IQ flounder and those of moderate IQ do surprisingly well... Lack of emotional intelligence can sabotage the intellect and ruin careers”

Penilaian individu bukan saja didasarkan kepada kecerdasan intelektual (IQ), tetapi yang lebih penting ialah kecerdasan emosi (EQ). Hal ini disebabkan oleh emosi manusia yang merupakan respon terhadap pemikiran dan ide dalam otak. Pemikiran dan ide dalam otak tidak dapat dipisahkan dari respon badan yang menghasilkan emosi itu. Pemikiran atau ide, respon dan emosi yang saling berinteraksi disambungkan ke

thalamus (bagian otak). Di sini ide atau impuls dari semua organ anggota badan bersatu dan berinteraksi untuk menghasilkan sensasi yang disebut perasaan atau emosi.

EQ meninggalkan kesan yang mendalam dalam keseluruhan aspek dalam kehidupan seseorang, termasuk aspek kesehatan dan sosial. Goleman (2001: 22) menjelaskan juga bahwa ketika otak menerima tekanan atau ancaman, kapasitas saraf untuk berpikir rasional mengecil. Berdasarkan hal ini dapat diprediksi bahwa ketika siswa mulai tidak menyukai pengajarnya secara otomatis dapat diperkirakan akan tidak menyukai materi pelajarannya juga. *Human Resource Magezine* menyatakan sebagai berikut.

“.....success at work is 80 % dependent on emotional intellegence and only 20 % dependent on IQ” (dalam Michael, 2006: 3; Verina H. Secapramana, 1999: 1).

Sebaliknya jika siswa dalam situasi bahagia, kebahagiaan akan meningkatkan kegiatan di pusat otak yang menghambat perasaan negatif dan meningkatkan energi yang ada, dan menenangkan perasaan yang menimbulkan kerisauan. Keadaan ini akan mengisyaratkan tubuh secara menyeluruh dan menyiapkan antusiasme dalam menghadapi tugas-tugas dan berjuang mencapai sasaran-sasaran yang lebih besar (Goleman: 2005: 8). Berdasarkan hal itu, secara ekstrim OSHO (1999: 15) bahkan menyarankan agar dalam menemukan kesadarannya orang harus berani memisahkan perasaan dengan pikiran. Pikiran tidak boleh mendikte perasaan.

“Learner need to be receptive both to those with whom they are communicating.....responsive to person and the context of communication, and willing and able to place a certain value on the communicative act of interpersonal exchange. It could easily be claimed that no successful cognitive activity can be carried out without some degree of self esteem, self confidence, knowledge of yourself in your own capabilities for that activity” (Brown, 2000:144-155).

Berkaitan dengan respon terhadap sikap guru di atas, jelaslah bahwa guru harus selalu berusaha menjadi pengajar yang baik. Penelitian telah menunjukkan bahwa di antara kekuatan-kekuatan yang perlu ada pada seorang guru ialah kemampuan untuk menangani emosi negatif. Seorang guru yang ceria dan penuh kasih akan menghasilkan pelajar yang ceria dan pengasih (Michael, 2006: 9). Elemen utama adalah dengan menciptakan lingkungan yang suportif dan penuh kasih sayang dengan batas-batas yang jelas, juga disiplin dengan aturan dan prosedur yang jelas dan tidak menekan siswa (Muijs, 2008: 227). Kualitas guru akan menentukan tahap pencapaian kompetensi kecerdasan emosional (KKE) di kalangan pelajar melalui perwujudan suasana kelas yang mendorong perkembangan emosi secara sehat. Pengalaman pembelajaran baru dapat menghasilkan emosi tertentu jika mengaktifkan kegiatan belajar siswa (Michael, 2006: 56).

Seorang guru yang baik dan berhasil adalah guru yang dapat menangani emosi negatifnya dengan cara yang baik. Perkembangan harga diri dan motivasi di kalangan pelajar selain banyak dipengaruhi oleh ibu bapaknya, juga oleh tingkah laku guru, termasuk penguatan dan pujian terhadap usaha pelajar (Fauzee, 2004: 98). Hal ini

dikarenakan emosi tidak dapat dipisahkan dengan motivasi. Keduanya saling membantu karena dengan adanya emosi yang sesuai dan positif seperti suka dan gembira, akan membantu meningkatkan motivasi seseorang. Sebaliknya apabila berada dalam keadaan emosi yang tidak sehat dan negatif seperti sedih, emosi ini akan menghancurkan motivasi seseorang untuk belajar (Kassim, 2000: 14).

Keadaan sebaliknya terjadi jika guru memiliki kemampuan yang rendah dalam menangani emosi negatif. Guru yang senang melakukan kekerasan emosional akan mengakibatkan perasaan buruk yang berkepanjangan pada diri siswa. Siswa akan mengalami trauma psikologis yang akan terus menghantui pikiran/ perasaan, sehingga pikiran/ perasaannya akan terus terganggu, keyakinan menjadi hilang, merasa tidak berdaya, hak-hak pribadi terusik, sistem perlindungan diri akan punah, kesehatan tubuh menurun, penderitaan batin yang luar biasa terutama jika teringat pengalaman pahit sebelumnya (Kassim, 2000: 19-20).

Ada beberapa kategori tingkah laku guru (dan juga orang tua) yang negatif sehingga menyiksa emosi anak. Kassim (2000: 20) merangkum adanya 5 kategori tingkah laku guru, yaitu penolakan (*rejection*), pengasingan (*isolating*), menakuti (*terrorising*), sikap tidak peduli (*ignoring*) dan merasuki pikiran (*corrupting*). Penyiksaan ini merusakkan mental anak. Akibat kerusakan mental anak ini harga dirinya menjadi merosot yang pada gilirannya menyebabkan gairah belajar, respon menurun dan pencapaian akademik menjadi merosot (Kassim, 2000: 39).

Keadaan yang sama berlaku pula pada pelajar, pelajar yang mempunyai kemahiran menangani emosi, prestasinya lebih baik dalam semua ujian. Pelajar yang mempunyai KKE yang tinggi berpenampilan tenang, dapat menyelesaikan konflik antara mereka tanpa pertolongan orang dewasa, mereka lebih kooperatif, bersedia membantu, memiliki masa depan cerah dan kemauan empati yang tinggi. Mereka juga dapat melakukan introspeksi, mencoba-coba mengatasi masalah dan bersungguh-sungguh dalam proses pembelajaran. Orang-orang dengan kecakapan emosional yang berkembang baik juga cenderung puas dan efektif dalam kehidupannya, menguasai kebiasaan-kebiasaan pikiran yang meningkatkan produktivitas. Kecakapan di bidang ini akan memberi siswa kesempatan lebih baik untuk menggunakan kecerdasan potensial apapun yang dibawa oleh gen mereka (Hoerr, 2007: 109, 116). Jadi ada hubungan langsung antara kecerdasan emosi dan kelakuan konstruktif (Michael, 2006: 9). Berdasarkan hal ini, kecerdasan emosional dapat digunakan sebagai pendekatan psikologis dalam membangun dan membina kehidupan manusia.

Ciri-ciri anak yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi antara lain: (1) dapat mengenali perasaannya dan bukan perasaan orang lain atau situasi yang dihadapinya; (2) dapat membedakan pemikiran dan perasaan; (3) bertanggung jawab atas perasaannya sendiri; (4) menggunakan perasaannya untuk membantu membuat keputusan; (5) menghormati perasaan orang lain; (6) dapat merasa bertenaga bukan karena kemarahan; (7) memahami perasaan orang lain dengan menunjukkan empati, pertimbangan, dan menerima perasaan orang lain; (8) dapat berlatih untuk mendapatkan nilai positif daripada emosi negatif; (9) tidak menasihati, mengarahkan, mengkritik, mengadili atau menghardik orang lain; (10) tidak menghiraukan orang yang tidak menerima atau menghormati perasaannya (Michael, 2006: 21).

Di antara pelajar-pelajar yang baik, banyak juga yang memiliki kecerdasan emosi yang rendah, di antaranya karena mereka menghadapi masalah harga diri atau keyakinan diri. Ciri anak yang menghadapi masalah ini menurut Fauzee (2004: 100-101) antara lain adalah: (1) suka menggunakan perkataan yang menunjukkan rasa marah, (2) memamerkan diri mereka yang tidak bernilai, (3) perasaan takut pada kegagalan, (4) memamerkan penampilan tertentu misalnya postur yang bongkok, (5) senang berkumpul pada kelompok-kelompok orang yang alkoholik, murung, dan lain sebagainya. Masalah keyakinan diri ini dapat diatasi dengan beberapa hal, di antaranya ialah: (1) terapi berkumpul, dan (2) terapi tingkah laku kognitif. Dari interaksi dengan orang lain dapat membicarakan pengalaman mereka masing-masing dalam menghadapi masalah dan cara mengatasinya. Perbincangan dalam kelompok ini dapat membantu individu membentuk tingkah laku baru dan menguji ide baru. Terapi tingkah laku kognitif dapat dilakukan dengan menggunakan bahasa kiasan (*covert speech*) atau imageri visual untuk membimbing dan mengarahkan tingkah laku. Dengan penggunaan visual imageri yang positif seseorang dapat melihat gambaran pikiran tentang diri mereka yang berjalan dengan penuh keyakinan bahwa upayanya pasti berhasil. Terapi ini dapat meningkatkan gambaran diri yang positif karena dapat merangsang perasaan dan keyakinan diri. Self esteem ini penting diperhatikan karena membantu anak mengembangkan potensinya dan mendidik dalam hidupnya (Reigeluth, ed. 1999: 541)

BAB VI

BEBERAPA DIMENSI TEORETIK PENGEMBANGAN RPP BERBASIS PROSES-PRODUK DAN SIKLUS PENGALAMAN

A. Beberapa Dimensi Teoretik Pengembangan RPP Berbasis Siklus Pengalaman

Untuk pemberian pengalaman belajar bagi siswa, pengembangan RPP perlu memperhatikan beberapa dimensi (atau aspek) yang lebih dalam agar setiap aspek yang diperlukan untuk membangun (mengkonstruksi) pengetahuan, sikap, dan keterampilan dapat diraih oleh siswa secara holistik. Berorientasi pada taksonomi Bloom, dimensi-dimensi itu ialah kognitif (kognitif proses dan kognitif produk), afektif (pengembangan kepribadian dan keterampilan sosial), dan psikomotorik (psikomotorik proses dan psikomotorik produk). Bahasan secara ringkas dari dimensi-dimensi tersebut sebagai berikut.

1. Penyusunan Indikator

a. Dimensi Kognitif (Kegiatan Pikiran/ Penalaran/ Intelektual/ Proses Kognitif)

Keluaran aspek kognitif berkaitan dengan pengetahuan dan kemampuan intelektual. Dalam orientasinya terhadap *isi dan proses*, aspek ini meliputi kegiatan pikiran: mengingat, memahami, menganalisis, memecahkan masalah (Bloom dalam Burhan Nurgiantoro, 2001: 24).

Ranah kognitif terdiri dari tingkatan: (1) ingatan, (2) pemahaman, (3) penerapan, (4) analisis, (5) sintesis, (6) evaluasi. Tingkatan tersebut direvisi menjadi: *remember, understand, apply, analyze, evaluate, create* (Anderson dan Krathwohl; 2001: 64 – 91). Dimensi kognitif dapat diklasifikasi menjadi kognitif proses dan kognitif produk sebagai berikut.

1) Kognitif Proses

Kognitif proses merupakan keterampilan intelektual yang menjawab pertanyaan “*bagaimana*” sesuatu dikuasai atau *dipahami (comprehension/ reseptif/ decoding process/ pemaknaan/ proses menemukan pengetahuan)* oleh pikiran. Ada empat keterampilan untuk melakukan penguasaan atau pemahaman pikiran itu, yaitu (1) keterampilan mengenali (mengidentifikasi) dan menggunakan konsep (*concepts*); (2) keterampilan membedakan (*discrimination*); (3) keterampilan menggunakan aturan (*rules*); (4) keterampilan menggabungkan berbagai keterampilan untuk proses pemecahan masalah (Gagne dalam Burhan Nurgiantoro, 2001:22). Untuk menguasai “*gaya bahasa*”, misalnya, orang harus: (1) terampil membedakan simbol-simbol; (2) terampil mengenali konsep/ definisi simbol dan penggunaannya; (3) terampil mempergunakan simbol (untuk transkripsi fonetis); dan (4) menentukan sebuah novel tergolong konvensional atau tidak. Berdasarkan uraian ini, tataran proses pikiran dari ranah Bloom ialah *ingatan* sampai *analisis*.

Berdasarkan uraian itu, dapat diberikan contoh rumusan indikator kognitif proses dalam kotak sebagai berikut.

- Menjelaskan isi puisi yang dibaca secara lisan
- Mengomentari isi puisi yang dibaca.

(Sumber: contoh RPP SD hasil pelatihan program PPG tahun 2010)

2) Kognitif Produk

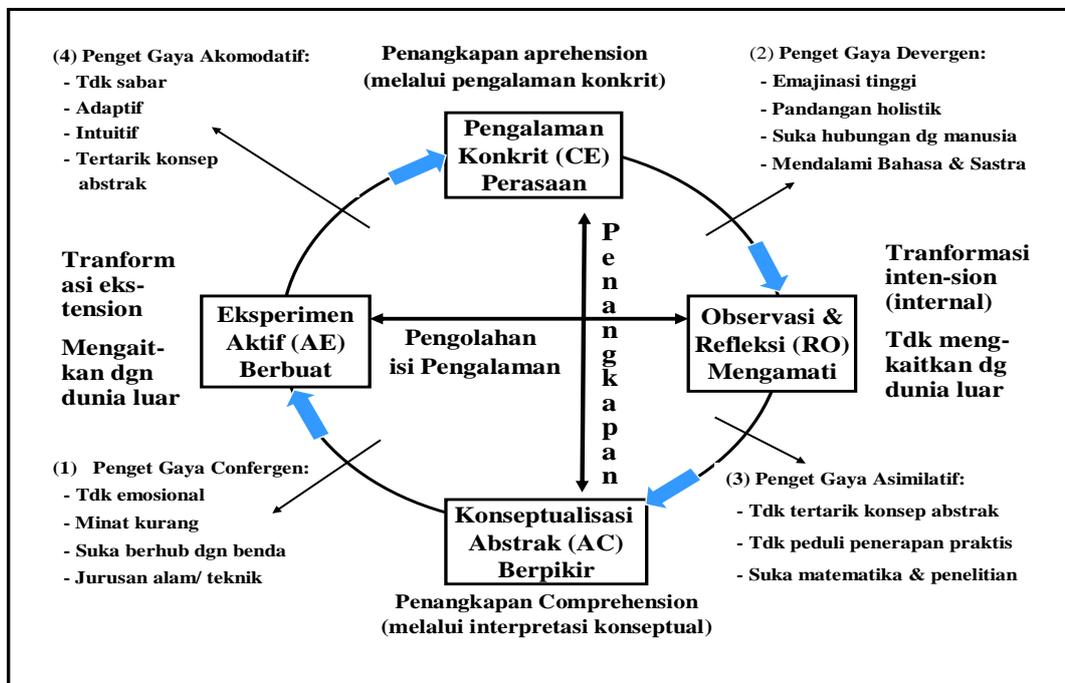
Kognitif produk adalah *produk (production/ encoding process/ mengkomunikasikan/ menemukan)* pemikiran-ide yang merupakan hasil dari kognitif proses. Karena wilayahnya masih berada pada ranah kognitif, produk pemikiran itu dapat berupa: (1) simpulan, asumsi, atau hipotesis; (2) generalisasi; (3) rumusan tentang prinsip, klasifikasi, dan lain sebagainya. Berdasarkan hal ini, tataran produk pikiran dari ranah Bloom ialah *sintesis* (menghasilkan pikiran yang asli dan kreatif) dan *evaluasi* (kreativitas).

Berdasarkan uraian itu, dapat diberikan contoh rumusan indikator kognitif produk dalam kotak sebagai berikut.

- Merumuskan isi puisi yang dibaca
- Menentukan/memilih topik/ bahan puisi yang akan ditulis.

(Sumber: contoh RPP SD hasil pelatihan program PPG tahun 2010)

Untuk memahami lebih lanjut tataran *kognitif proses* dan *kognitif produk*, dapat diingat kembali model belajar melalui pengalaman (David Kolb) yang siklusnya menghadirkan putaran strategi kognitif sebagai berikut.



(Kurtiss, 2008: 2; Kolb,1984:21)

Dari siklus di atas, diketahui adanya 4 urutan proses dalam belajar, yaitu: (1) *concrete, personal experience*; (2) *observation, reflection examination*; (3) *formulation of abstract concepts, rules, and principles*; (4) *personal theory and ideas to be tested in new situation*. Berdasarkan hal itu, kognitif tataran proses terletak pada siklus mengingat kembali skemata atau pengalaman konkret (apersepsi) sampai dengan observasi (penjelajahan dan identifikasi) dan refleksi. Kognitif tataran hasil terletak pada kegiatan konseptualisasi abstrak (pembuatan hipotesis). Masnur Muslich (2009: 77) menambah penjelasan bahwa “pertanyaan produktif dapat dijawab melalui pengamatan, percobaan, penyelidikan”. Produk berarti hasil. Kognitif tataran proses merupakan proses pergulatan untuk menemukan, sedangkan kognitif tataran hasil merupakan temuan pikiran.

b. Dimensi Afektif (Pengembangan Kepribadian dan Keterampilan Sosial)

Keluaran afektif berkaitan dengan nilai, perasaan, nada, sikap, emosi. Menurut Gagne dan Bloom (dalam Burhan Nurgiantoro, 2001:24), keluaran afektif yaitu proses orientasi yang berujung pada kesadaran menerima dan kecondongan terhadap nilai. Kesadaran dan kecondongan terhadap nilai ini dikelompokkan pada karakter personal dan keterampilan sosial. Berdasarkan hal ini, contoh orientasi karakter personal ini misalnya: kesediaan bertanggung jawab, ketekunan, ketelitian, disiplin, jujur. Contoh keterampilan sosial misalnya: toleran, suka, mencintai sastra, sikap terhadap buku bacaan (berminat atau tidak), mampu komunikasi dengan orang lain menggunakan bahasa yang santun, mau memperhatikan pendapat orang.

Kata kerja operasional tersebut dalam ranah afektif Bloom memiliki dimensi tingkatan. Tingkatan aspek ini menurut Bloom meliputi penerimaan, penganggapan, valuing, organisasi, dan karakterisasi nilai (Burhan Nurgiantoro, 2001: 25). Ditambah oleh adanya tingkatan ini menunjukkan bahwa seorang guru harus dapat melihat adanya spektrum yang luas pada ranah afektif yang dapat ditelusur dan digunakan dalam mempertimbangkan pengembangan RPP.

Untuk memahami lebih lanjut tataran pembentukan karakter personal dan keterampilan sosial, berdasarkan uraian teoretik dari bab V buku ini, dapat dijabarkan kembali inventori kecerdasan emosional dari Daniel Goleman sebagai berikut.

Tabel 6.1: Inventori Kecerdasan Emosional Daniel Goleman

Aspek		Kompetensi Emosional (Afektif)	
Karakter Personal	Kesadaran diri	1	Memiliki kesadaran emosi
		2	Memiliki kemampuan menilai diri sendiri dan terbuka terhadap penilaian orang lain
		3	Memiliki kepercayaan diri dalam setiap tindakan
	Menejemen diri	1	Mempunyai kontrol diri dalam setiap hal
		2	Sadar akan amanah
		3	Mempunyai ketekunan
		4	Mempunyai kekuatan menyesuaikan diri
		5	Mempunyai inovasi
	Motivasi diri	1	Memiliki motivasi untuk mencapai cita-cita
		2	Memiliki komitmen
		3	Memiliki Inisiatif
		4	Memiliki keyakinan berhasil (optimisme)
	Keterampilan Sosial	Empati	1
2			Kemauan melayani orang lain
3			Mendorong teman untuk lebih maju
4			Menghargai keberagaman
5			Kesadaran untuk membina hubungan baik
Kemahiran sosial		1	Keterampilan mempengaruhi orang lain
		2	Keterampilan berkomunikasi (menyampaikan dan menerima gagasan, mengkritik, menyanggah)
		3	Kepemimpinan
		4	Kemampuan sebagai motor perubahan
		5	Kemampuan mengatasi konflik
		6	Kemampuan membuat dan melestarikan hubungan
		7	Kemampuan berkolaborasi dan kerja sama
		8	Kemampuan membina kekompakan kelompok

(Michael A.J., 2006: 20)

Berdasarkan matrik di atas, aspek afektif dapat diklasifikasi menjadi dua tataran, yaitu:

- 1) Pembentukan karakter personal atau pengembangan kepribadian
Tataran pembentukan karakter personal atau pengembangan kepribadian meliputi subaspek kesadaran diri, manajemen diri, motivasi diri
- 2) Keterampilan Sosial
Tataran keterampilan sosial meliputi subaspek empati dan kemahiran sosial

Inventori kecerdasan emosional Daniel Goleman tersebut *mengilhami pengembangan RPP berbasis karakter* yang dibahas pada bab VII.

Berdasarkan uraian di atas, dapat diberikan contoh rumusan indikator afektif dalam kotak sebagai berikut.

- Mengembangkan perilaku karakter, meliputi:
 - a. Bekerja sama dengan baik
 - b. Menjadi ketua/anggota yang santun dan berempati ketika kerja kelompok.
 - c. Mengerti dan menghargai pendapat orang lain
 - d. Melaksanakan tugas dengan baik dan penuh tanggung jawab.
- Mengembangkan keterampilan sosial
 - a. Mampu berkomunikasi secara lisan
 - b. Mampu berkomunikasi secara tertulis (menulis puisi)

(Sumber: contoh RPP SD hasil pelatihan program PPG tahun 2010)

c. Dimensi Psikomotorik (Keterampilan jasmani/ otot)

Ranah psikomotor adalah segala sesuatu yang berhubungan dengan aktivitas otot, fisik, atau gerak-gerak anggota badan. Keluaran hasil belajar ranah psikomotor ini ialah keterampilan-keterampilan gerak tertentu yang diperoleh setelah mengalami peristiwa belajar. Ranah psikomotoris ini memiliki tingkatan, yaitu: (1) persepsi, (2) kesiapan, (3) respon terbimbing, (4) mekanisme, (5) respon nyata kompleks, (6) penyesuaian, (7) penciptaan (cf Suharsimi Arikunto, 2005: 122-123). Keterampilan ini dapat diukur melalui tes perbuatan (unjuk kerja) yang dilakukan dengan pengamatan.

Keterampilan reseptif dalam studi bahasa dilakukan melalui kegiatan *menyimak* dan *membaca*. Keterampilan produktif dilakukan melalui kegiatan *berbicara* dan *menulis*. Kegiatan menyimak dan membaca secara intelektual dapat dipahami sebagai proses kognitif. Hal ini karena dengan cara menyimak dan membaca, seseorang melakukan proses mengenali, mengidentifikasi, menjanging/ menyerap pengetahuan. Dalam melakukan kegiatan berbicara dan menulis seseorang perlu mengorganisasikan pikiran. Karena itu dalam tataran ini kegiatan berbicara dan menulis juga masuk wilayah strategi kognitif. Namun demikian, dalam tataran tertentu secara teknis keempat kegiatan ini termasuk kegiatan yang bersifat psikomotorik. Hal ini dikarenakan keempatnya memerlukan kemahiran yang dapat ditingkatkan melalui latihan

Berkaitan dengan *tataran psikomotorik*, dapat didata contoh kegiatan belajar bahasa sebagai berikut:

1. Kegiatan *membaca*: (1) membaca puisi; (2) deklamasi; (3) *story telling*; (4) membaca indah, teknis, (5) lafal bahasa; dan lain sebagainya.
2. Kegiatan *menyimak*: (1) menyimak konsentratif (dengan penuh perhatian); (2) menyimak dengan menjauhkan diri dari gangguan; (3) menyimak sekunder (menyimak radio sambil menulis surat), dan lain sebagainya.
3. Kegiatan *berbicara*: (1) berpidato; (2) wawancara; (3) bercerita dengan gambar; (4) diskusi; (5) mengucapkan lafal.

4. Kegiatan *menulis*: (1) menyusun alinea; (2) menulis berdasarkan rangsang visual; (3) menulis berdasarkan rangsang suara; (4) menulis dengan rangsang buku; (5) menulis laporan; (6) menulis surat; (7) menulis berdasarkan tema tertentu, dan aktifitas tulis-menulis lainnya (C.F. Henry Guntur Tarigan, 2008; Burhan Nurgiantoro, 2001:231-309)

Dari uraian itu, dapat diberikan contoh rumusan indikator psikomotorik “*dapat membaca indah secara tepat*”. Contoh lain dalam kotak sebagai berikut.

- Menuliskan kesan visual tentang benda tertentu yang dilihat/diamati di lingkungan sekolah
- Mengubah kesan visual terhadap benda-benda sekitar sekolah menjadi puisi.
- Menulis puisi dengan menggunakan pilihan kata yang tepat.
- Membaca indah puisi yang telah dibuat dengan ekspresif

(Sumber: contoh RPP SD hasil pelatihan program PPG tahun 2010)

d. Cara Praktis Pengembangan Indikator

Agar mahasiswa dapat melakukan latihan pengembangan indikator dengan mudah, bacalah rangkaian indikator pada model silabus yang diterbitkan oleh Depdiknas sebagai bahan inspirasi awal, kemudian *kembangkan (ditambah, diubah, atau dikurangi)*. Setelah dikembangkan: (1) merujuk urutan indikator pada silabus yang telah dikembangkan, identifikasi dan klasifikasikan sesuai kognitif proses, kognitif produk, pembentukan karakter, keterampilan sosial, dan psikomotorik. Setelah diklasifikasi, kembangkan lagi selaras dengan harapan yang ingin dicapai pada setiap ranah; (2) rumuskan indikator dengan mementingkan *aspek behavior (B = tingkah laku)*, dapat ditambah dengan kata “mampu atau dapat”.

2. Penyusunan Tujuan Pembelajaran

Ada beberapa catatan berkaitan dengan penyusunan tujuan pembelajaran.

- a. Tujuan pembelajaran hendaknya bersifat (1) operasional, (2) dapat diukur, dan (3) dapat diamati
- b. Menurut Baker (dalam Burhan Nurgiantoro, 2011: 27-28), tujuan harus memenuhi komponen **A, B, C, D** (A: *audience/* siswa; B: *behavior/* kemampuan/ keterampilan; C: *condition*, yaitu syarat atau keadaan sewaktu dilakukan penilaian; dan D: *degree*, yaitu ukuran yang menunjuk siswa telah dapat mencapai tujuan.

Contoh rumusan tujuan sebagai berikut.

(1) *Setelah berakhirnya kegiatan belajar-mengajar, siswa SMA kelas III dapat menyebutkan tema novel Tanah Gersang secara tepat*

A: siswa SMA kelas III

B: dapat menyebutkan tema novel Tanah Gersang

C: setelah berakhirnya kegiatan belajar-mengajar

D: secara tepat

(2) *Siswa SMP kelas III dapat menunjukkan gaya personifikasi dari sebuah wacana yang disediakan paling sedikit lima buah.*

A: siswa SMP kelas III

B: dapat menunjukkan gaya personifikasi

C: dari sebuah wacana yang disediakan

D: paling sedikit lima buah

(3) *Selesai kegiatan belajar-mengajar, siswa dapat menjelaskan alur novel tanpa ada yang salah*

A: siswa

B: dapat menjelaskan alur novel

C: selesai kegiatan belajar-mengajar,

D: tanpa ada yang salah

Memperhatikan uraian teoretis dan contoh-contoh di atas, berorientasi pada indikator yang telah rumuskan, dapat dikembangkan tujuan pembelajaran dalam kotak sebagai berikut.

- **Kognitif Proses**
 - a. Dengan diberikan puisi siswa dapat menjelaskan isi puisi yang dibaca dengan kata-kata sendiri dengan bahasa yang santun
 - b. Dengan diberikan puisi siswa dapat mengomentari isi puisi sesuai dengan isi puisi dengan bahasa yang santun.
- **Kognitif Produk**
 - a. Melalui kegiatan diskusi siswa dapat merumuskan isi puisi yang telah dibaca dengan bahasa yang baik dan benar.
 - b. Berdasarkan hasil pengamatan siswa mampu memilih topik atau bahan yang akan dijadikan puisi.
- **Mengembangkan perilaku karakter, meliputi:**
 - a. Melalui kerja kelompok, siswa mampu menjadi teman kerja yang menyenangkan ketika kerja berkelompok
 - b. Melalui kerja kelompok, siswa mampu menjadi ketua/anggota yang santun dan berempati
 - c. Melalui kerja kelompok, siswa mampu saling mengerti dan menghargai pendapat orang lain dengan baik
 - d. Melalui kerja kelompok, siswa mampu melaksanakan tugas dengan baik dan penuh tanggung jawab.
- **Mengembangkan keterampilan sosial**
 - a. Melalui kerja kelompok, siswa mampu berkomunikasi secara lisan dengan menggunakan dengan bahasa yang baik dan benar.
 - b. Melalui kerja kelompok, siswa mampu berkomunikasi secara tertulis (menulis puisi) dengan efektif

- **Psikomotor**

- a. Dengan mengamati objek yang ada di lingkungan sekolah siswa dapat menuliskan kesan visual tentang benda tertentu yang dilihat/diamati di lingkungan sekolah dengan menggunakan kata-kata konkret.
- b. Secara mandiri siswa mampu mengubah kesan visual terhadap benda-benda sekitar sekolah menjadi puisi.
- c. Dengan bimbingan guru siswa mampu menulis puisi dengan menggunakan pilihan kata yang tepat.
- d. Dengan diberikan teks puisi siswa mampu membacakan puisi dengan ekspresif

B. Pengembangan Kegiatan Pembelajaran Berbasis Siklus Pengalaman Belajar EEK

Mulai tahun 2007, berdasarkan permendiknas nomor 41 tahun 2007, pelaksanaan pendidikan-pembelajaran di Indonesia harus memperhatikan standar proses. Standar proses ini implementasinya pada penyusunan silabus, RPP, dan pelaksanaan pembelajaran di kelas. Dalam pelaksanaan ketiga kegiatan tersebut, guru harus perpedoman pada siklus belajar EEK yang terbentang dari kegiatan pendahuluan, kegiatan inti, dan kegiatan penutup. Gambaran standar proses menurut permendiknas nomor 41 tahun 2007 secara singkat sebagai berikut.

1. Kegiatan Pendahuluan

Dalam kegiatan pendahuluan, guru melakukan kegiatan-kegiatan antara lain sebagai berikut:

- a. menyiapkan peserta didik secara psikis dan fisik untuk mengikuti proses pembelajaran;
- b. menyampaikan KD yang akan disajikan saat itu
- c. mengajukan pertanyaan yang mengaitkan pengetahuan sebelumnya (skemata) dengan materi yang akan dipelajari (apersepsi);
- d. menjelaskan tujuan pembelajaran atau kompetensi dasar yang akan dicapai;
- e. menyampaikan cakupan materi dan penjelasan uraian kegiatan sesuai silabus.
- f. memberikan motivasi

2. Kegiatan Inti

Pelaksanaan kegiatan inti merupakan proses pembelajaran untuk mencapai KD yang dilakukan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik.

Dalam kegiatan inti guru melaksanakan pembelajaran dengan menggunakan metode-teknik-model pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik peserta didik dan mata pelajaran. Kegiatan inti dilakukan melalui siklus belajar *eksplorasi*, *elaborasi* dan *konfirmasi*.

a. Eksplorasi

Eksplorasi memiliki makna melakukan penjelajahan, penggalian, identifikasi untuk memperoleh pengetahuan lebih banyak. Dalam kegiatan eksplorasi, guru melakukan kegiatan-kegiatan sebagai berikut.

- 1) melibatkan peserta didik mencari informasi dari berbagai sumber yang luas dan dalam tentang materi yang dipelajari;
- 2) memfasilitasi peserta didik melakukan percobaan di laboratorium, studio, atau lapangan.
- 3) memfasilitasi terjadinya interaksi antara siswa dengan sumber belajar, lingkungan;
- 4) menggunakan beragam pendekatan pembelajaran, media pembelajaran, dan sumber belajar lain;
- 5) melibatkan peserta didik secara aktif dalam setiap kegiatan pembelajaran; dan

b. Elaborasi

Elaborasi memiliki makna melakukan proses pendalaman, pengamatan lebih tekun, perumitan, pengawinan antarfenomena atau konsep. Dalam kegiatan elaborasi, guru melakukan kegiatan-kegiatan sebagai berikut:

- 1) memfasilitasi peserta didik untuk menyajikan hasil kerja individual maupun kelompok;
- 2) membiasakan peserta didik membaca dan menulis yang beragam melalui tugas-tugas tertentu yang bermakna;
- 3) memfasilitasi peserta didik melalui pemberian tugas, diskusi, dan lain-lain untuk memunculkan gagasan baru baik secara lisan maupun tertulis;
- 4) memberi kesempatan berpikir, menganalisis, menyelesaikan masalah, dan bertindak tanpa rasa takut;
- 5) memfasilitasi peserta didik dalam pembelajaran kooperatif dan kolaboratif;
- 6) memfasilitasi peserta didik berkompetisi secara sehat untuk meningkatkan prestasi belajar;
- 7) memfasilitasi peserta didik membuat laporan eksplorasi yang dilakukan baik lisan maupun tertulis, secara individual maupun kelompok;
- 8) memfasilitasi peserta didik melakukan turnamen, festival, serta produk yang dihasilkan;
- 9) memfasilitasi peserta didik melakukan kegiatan yang menumbuhkan kebanggaan dan rasa percaya diri peserta didik.

c. Konfirmasi

Konfirmasi mengandung makna melakukan penegasan, pemastian, membenaran. Sesuai hal ini, dalam kegiatan konfirmasi, guru dapat melakukan kegiatan-kegiatan sebagai berikut.

- 1) memberikan umpan balik positif dan penguatan dalam bentuk lisan, tulisan, isyarat, maupun hadiah terhadap keberhasilan peserta didik,
- 2) melalui berbagai sumber memberikan konfirmasi terhadap hasil eksplorasi dan elaborasi peserta didik,

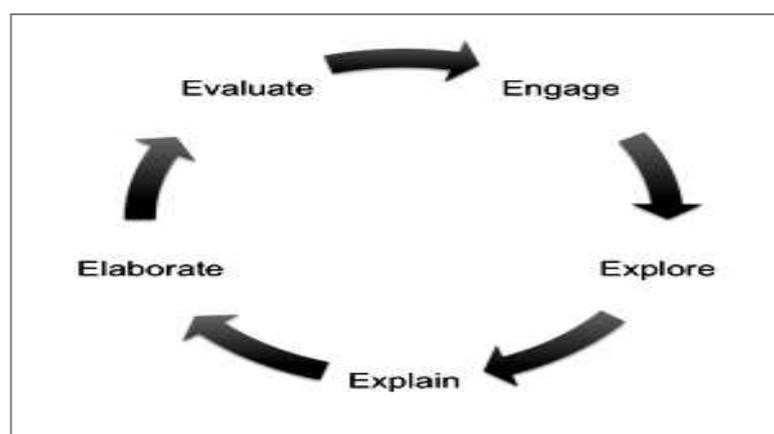
- 3) memfasilitasi peserta didik melakukan refleksi untuk memperoleh pengalaman belajar yang telah dilakukan,
- 4) memfasilitasi peserta didik untuk memperoleh pengalaman yang bermakna dalam mencapai kompetensi dasar:
 - a) berfungsi sebagai narasumber dan fasilitator dalam menjawab pertanyaan peserta didik yang menghadapi kesulitan, dengan menggunakan bahasa yang baku dan benar;
 - b) membantu menyelesaikan masalah;
 - c) memberi acuan agar peserta didik dapat melakukan pengecekan hasil eksplorasi;
 - d) memberi informasi untuk bereksplorasi lebih jauh;
 - e) memberikan motivasi kepada peserta didik yang kurang berpartisipasi aktif.

3. Kegiatan Penutup

Dalam kegiatan penutup, guru dapat melakukan kegiatan-kegiatan sebagai berikut.

- a. bersama-sama dengan peserta didik dan/atau sendiri membuat rangkuman/simpulan pelajaran;
- b. melakukan penilaian dan/atau refleksi terhadap kegiatan yang sudah dilaksanakan secara konsisten dan terprogram;
- c. memberikan umpan balik terhadap proses dan hasil pembelajaran;
- d. merencanakan kegiatan tindak lanjut dalam bentuk pembelajaran remedi, program pengayaan, layanan konseling dan/atau memberikan tugas baik tugas individual maupun kelompok sesuai dengan hasil belajar peserta didik;
- e. menyampaikan rencana pembelajaran pada pertemuan berikutnya.

Siklus belajar EEK seperti uraian di atas, dapat dipahami dengan menelusuri teori siklus belajar 5E Robert Karplus dan Lorschach di bawah ini.



Siklus 5E

(C.F. Robert Karplus dan Lorschach, 2002, dalam Made Wena, 2011: 170-177)

Sesuai dengan teorinya, masing-masing tahap siklus belajar 5E memiliki *operational verb* (kata kerja operasional) sebagai berikut.

1. Tahap *Engagement* (*Apersepsi*)

Tahap ini bertujuan mempersiapkan diri siswa agar terkondisi dalam menempuh fase berikutnya dengan jalan mengeksplorasi pengetahuan awal dan ide-ide mereka (*skemata*) serta untuk mengetahui kemungkinan terjadinya miskonsepsi pada pembelajaran sebelumnya. Dalam fase *engagement* ini minat dan keingintahuan (*curiosity*) pebelajar tentang topik yang akan diajarkan berusaha dibangkitkan. Pada fase ini pula pebelajar diajak membuat prediksi-prediksi tentang fenomena yang akan dipelajari dan dibuktikan dalam tahap eksplorasi.

2. Tahap *Exploration* (*Penggalian*)

Pada fase *exploration*, siswa diberi kesempatan untuk bekerja sama dalam kelompok-kelompok kecil tanpa pengajaran langsung dari guru untuk menguji prediksi, melakukan dan mencatat pengamatan serta ide-ide melalui kegiatan-kegiatan seperti praktikum dan telaah literatur. Kata kunci: *mengamati demonstrasi, observasi fenomena sekitar, membaca buku sumber, membaca, mendengar, mengamati, wawancara, observasi*, dan lain sebagainya.

Kata operasional yang lebih luas: membaca tentang, mendengar tentang, berdiskusi tentang, mengamati model (teks/ karya), mengamati demonstrasi, mengamati simulasi kasus, mengamati 2 perbandingan (yang salah dan yang benar), mencoba melakukan, membaca kasus (bedah kasus), *talk show*, berwawancara dengan lingkungan (menggali informasi), observasi terhadap lingkungan, mencoba melakukan kompetensi dengan kemampuan awalnya, mencoba bereksperimen, bernyanyi (berkaitan dengan konsep yang akan dibahas), bermain (berkaitan dengan konsep yang akan dibahas)

3. Tahap *Explanation* (*Penjelasan*)

Pada tahap ini guru harus mendorong siswa untuk menjelaskan konsep dengan kalimat mereka sendiri, meminta bukti dan klarifikasi dari penjelasan mereka, dan mengarahkan kegiatan diskusi. Pada tahap ini pebelajar menemukan istilah-istilah dari konsep yang dipelajari.

4. Tahap *Elaborate* (*Extention*)

Fase elaborasi berada pada titik *extention* (*pada siklus belajar melalui pengalaman*). Pada tahap ini guru membiasakan siswa *menerapkan konsep dan keterampilan dalam situasi baru* melalui kegiatan-kegiatan praktikum lanjutan, *problem solving*. Pada tahap akhir, dilakukan evaluasi terhadap efektivitas fase-fase sebelumnya dan juga evaluasi terhadap pengetahuan, pemahaman konsep, atau kompetensi pembelajar melalui *problem solving* dalam konteks baru yang mendorong pembelajar melakukan investigasi lebih lanjut.

Berdasarkan tahapan-tahapan dalam metode pembelajaran bersiklus seperti dipaparkan di atas, diharapkan siswa tidak hanya mendengar keterangan guru tetapi dapat berperan aktif untuk menggali dan memperkaya pemahaman mereka terhadap

konsep-konsep yang dipelajari. Berdasarkan uraian di atas, elaborasi dapat dimplementasikan dalam pembelajaran bidang-bidang sains maupun sosial.

Kata kunci: *menjelaskan temuan hasil, memasang contoh dan bukan contoh, diskusi, mencari bagian-bagian/ klasifikasi, mengurutkan, membandingkan, melakukan generalisasi, mengkombinasikan, menyusun dan mencari model hubungan*, dan lain sebagainya. Kata operasional yang lebih luas: secara diskusi/ mandiri, mengidentifikasi ciri, menemukan konsep, melakukan generalisasi, mencari bagian-bagian, mendeskripsikan persamaan dan perbedaan, memasukkan dalam kelompok yang mana (memilah-milah), membandingkan dengan dunia nyata atau pengetahuan yang telah dimiliki (analisis perbedaan dan persamaannya), menganalisis hasil eksperimen/ demonstrasi, meramalkan apa yang akan terjadi dari eksperimen, mengidentifikasi apakah ada perbedaan atau persamaan, mana model/ kriteria yang lebih baik, mengidentifikasi mana yang salah atau benar dan mengapa demikian, mengurutkan, mengelompokkan, mengkombinasikan, menyusun mana yang berhubungan dan mana yang tidak, mengubung-hubungkan (mencari model hubungan), memasang contoh dan bukan contoh (memanfaatkan model bandingan untuk elaborasi)

5. Tahap *Expantion* (Ekspansi)

Kata kunci tahap ekspansi ini ialah: *menerapkan temuan konsep lebih luas lagi*. Kata operasional yang lebih luas: memperluas contoh, mencoba dalam konteks lain, dari kelompok ke individu, memfasilitasi bacaan, memfasilitasi model, mengajak melakukan, mengajak mengevaluasi, membuat contoh salah dan contoh benar, mengevaluasi kasus (mengajak mengevaluasi yang telah dibuat)

6. Tahap *Confirmation* (Konfirmasi)

Pada fase konfirmasi guru memberikan umpan balik positif dan penguatan dalam bentuk lisan, tulisan, isyarat, maupun hadiah terhadap keberhasilan siswa. Kata kunci: mendapat penguatan dari berbagai sumber sehingga siswa mengetahui mana yang salah dan mana yang benar, simpulan akhir, menyimpulkan, memberikan balikan kepada siswa, menjelaskan mengapa salah, merumuskan yang salah, menegaskan yang benar, dan lain sebagainya.

Kata operasional yang lebih luas: menyimpulkan, memberikan balikan apa yang dikerjakan siswa, penjelasan mengapa salah, penjelasan mana yang benar dan yang salah, meluruskan yang salah, menegaskan yang benar, melanjutkan/ menambahkan yang kurang, mengangkat kasus yang salah dan yang benar - menjelaskan mengapa salah/ benar, menyimpulkan konsep, kriteria, prinsip, cara mencapai yang lebih baik, contoh dan bukan contoh, memperluas contoh yang benar dan yang salah, menjelaskan bagaimana seharusnya, menciptakan rubrik

7. Tahap *Evaluate* (Evaluasi)

Mengevaluasi hasil dan proses. Dalam tahap evaluasi dilakukan evaluasi terhadap efektivitas fase-fase sebelumnya dan juga evaluasi terhadap pengetahuan, pemahaman konsep, atau kompetensi pembelajar melalui *problem solving* dalam

konteks baru yang kadang-kadang mendorong pembelajar melakukan investigasi lebih lanjut

Berdasarkan uraian di atas, jika disimpulkan secara ringkas, dapat ditemukan kata-kata konkret dalam setiap tahap siklus kegiatan inti (EEK) sebagai berikut.

Kegiatan inti

1. Tahap Eksplorasi
 - a. Penjelasan konsep secara umum tentang pentingnya usaha bela negara
 - b. Kajian pustaka dengan menelaah dan mencari informasi tentang pentingnya usaha bela negara
2. Tahap Elaborasi
 - a. Melakukan diskusi kelompok
 - b. Membuat laporan
 - c. Setiap kelompok melakukan presentasi untuk ditanggapi kelompok lain
3. Tahap Konfirmasi
 - a. Memberikan umpan balik dan penguatan kepada siswa
 - b. Memberikan konfirmasi tentang hasil diskusi dan presentasi
 - c. Melakukan refleksi

Untuk mempermudah kegiatan belajar, ditawarkan strategi sederhana sebagai berikut. Bacalah rangkaian *kegiatan pembelajaran pada model silabus yang diterbitkan oleh Depdiknas* sebagai bahan inspirasi awal. Dari urutan kegiatan pembelajaran tersebut, kembangkan dengan memperhatikan siklus **EEK** menurut Permendiknas nomor 41 tahun 2007.

C. Pengawinan Siklus Belajar Eksplorasi-Elaborasi-Konfirmasi (EEK) dengan Syntax Model Pembelajaran

Penting untuk dicatat di sini bahwa langkah (siklus) pembelajaran di atas, dalam keperluan pengembangan kegiatan pembelajaran dapat diadaptasikan atau dikawinkan dengan *syntax* model pembelajaran yang dipakai guru.

Banyak model pembelajaran yang dapat dipakai, yaitu: *quantum teaching*, CTL/pakem/kontekstual, belajar mandiri, dan lain sebagainya masih banyak sekali. Disamping model-model di atas, ada model pembelajaran kooperatif yang populer dipraktikkan di sekolah dewasa ini. Menurut Anita Lie (2005: 55-73) *cooperative learning* memiliki banyak tipe, antara lain yaitu: *make a match*, bertukar pasangan, *think-pair-share*, *numbered heads together*, *two stay two stray*, keliling kelompok, kancing gemerincing, keliling kelas, lingkaran kecil lingkaran besar, tari bamboo, jigsaw, bercerita berpasangan. Menurut Joyce et al (2000: 30; 2009: 35) yang mengelompokkan pembelajaran kooperatif dalam *social family model* mengemukakan jenis *cooperative learning* menjadi: *patners in learning*, *group investigation*, *role playing*, dan *jurisprudential inquiry*. Slavin (terjemahan Nurulita, 2008: 11) mendata jenis-jenis model kooperatif, yaitu: STAD (pembagian pencapaian tim siswa), TGT

(turnamen tim), Jigsaw II (teka-teki II), CIRC (mengarang dan membaca terintegrasi yang kooperatif), TAI (belajar individu dalam tim), GI (investigasi kelompok).

Dari beberapa model tersebut, berikut disajikan contoh langkah pembelajaran yang merupakan adaptasi atau pengawinan model *experiential learning* dan **Sinektik** yang sudah memenuhi siklus EEK sebagai berikut. Dalam adaptasi, tiga istilah (eksplorasi, elaborasi, dan konfirmasi) tidak muncul lagi karena ketika guru menerapkan model pembelajaran, siklus belajarnya *telah include* (termasuk) dan *memenuhi standar ketiga siklus* yang dimaksud tersebut.

4. Syntax Model Pembelajaran Experiential Learning

Syntax model pembelajaran *experiential learning* dapat disajikan dalam tabel dibawah ini.

Tabel 1: Skenario Model Pembelajaran *Experiential Learning*

Tahap	<i>Syntax (langkah) Experiential Learning</i>	Skrenario Pembelajaran Apresiasi Prosa Fiksi
1	Mengidentifikasi pengalaman konkret yang telah dimiliki oleh anak didik (<i>concrete-personal experiences</i>)	Guru melakukan apersepsi dengan pertanyaan yang merangsang ingatan pengalaman apresiasi sastra siswa Atau guru meminta siswa membaca di kelas saat itu
2	Guru menambah <i>complementary materials</i> bagi hasil ingatan pengalaman anak	Guru mengarahkan ingatan siswa dan memberi penjelasan tambahan (materi)
3	Siswa melakukan <i>observasi dan refleksi</i> (kunjungan ke lapangan atau wacana untuk observasi dan merefleksi langkah yang telah dilakukan	(1) Siswa diberi kesempatan dan kebebasan menjelajahi sastra secara kritis untuk identifikasi dan klasifikasi persoalan dari karya sastra. (2) Siswa merefleksi/ mengevaluasi proses dan hasil identifikasi dan klasifikasi hasil penjelajahan
4	Siswa melakukan diskusi untuk mendapatkan respon tentang hasil observasi dan refleksi (<i>sharing experiences</i>)	Siswa mempresentasikan hasil kerja dan siswa yang lain memberikan respon secara aktif
5	Guru memberikan <i>debriefing</i> untuk pementapan.	Guru memberikan penjelasan dan meluruskan gagasan siswa
6	Siswa menyimpulkan konsep hasil diskusi (<i>forming abstrac concep</i>)	Siswa menyimpulkan hasil apresiasi sastra
7	Siswa mencoba konsep untuk memecahkan masalah baru (<i>testing in new situation</i>)	Guru memberi tugas pengayaan apresiasi sastra yang mirip dengan cara yang baru dilakukan siswa.

Catatan: *Syntax* ini dapat dilihat pada uraian bab V buku ini

5. Penerapan Model Pembelajaran *Experiential Learning* pada Silabus

Dari *syntax* model pembelajaran *Experiential Learning* dikembangkan silabus (pada kegiatan pembelajaran) sebagai berikut.

Standar Kompetensi: Membaca 15. Memahami teks drama dan novel remaja

Kompetensi Dasar	Materi Ajar	Kegiatan Pembelajaran	Indikator
15.1 Membuat sinopsis novel remaja Indonesia	Pembuatan sinopsis novel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siswa mengingat kembali pengetahuan dengan menjawab pertanyaan tentang ciri novel remaja, alur cerita, dan sinopsis 2. Siswa memperhatikan penjelasan tambahan dari guru mengenai ciri novel remaja, alur cerita, dan sinopsis 3. Secara individu siswa membaca (sinopsis) bagian novel secara kritis, mengidentifikasi dan klasifikasi alur cerita yang akan digali 4. Siswa merefleksi/ mengevaluasi alur yang baru saja dihasilkan dan dilanjutkan membuat sinopsis cerita secara berkelompok 5. Secara berkelompok siswa mempresentasikan hasil kerja, siswa yang lain memberikan respon secara aktif 6. Siswa memperhatikan komentar atau penjelasan dari guru proses dan hasil diskusi, serta menyimpulkan hasil apresiasi sastra 7. Guru memberikan tugas pengayaan kepada siswa menggunakan cara yang baru saja dilakukan siswa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mampu menganalisis kerangka novel yang dibaca • Mampu menyusun sinopsis cerita novel berdasarkan kerangka sinopsis • Mampu mengevaluasi dan merefleksi sinopsis cerita novel yang telah disusun

Catatan: Kolom selebihnya (dari model silabus) dipotong

6. Penerapan Model Pembelajaran *Experiential Learning* pada RPP

Dari *syntax* model pembelajaran *Experiential Learning* yang telah dikembangkan dalam silabus, disusun *RPP (bagian kegiatan inti)* sebagai berikut.

RENCANA PELAKSANAAN PEMBELAJARAN

Standar Kompetensi : Membaca 15. Memahami buku novel (asli atau terjemahan) dan antologi puisi

Kompetensi Dasar : 15.1. Menjelaskan alur cerita

Indikator : (1) menganalisis kerangka novel remaja yang dibaca
(2) Siswa mampu menyusun alur cerita (sinopsis)
(3) mampu mengevaluasi dan merefleksikan sinopsis cerita novel yang telah disusun

Materi Pokok : Pembuatan Sinopsis Novel

A. Strategi Pembelajaran

1. Model pembelajaran : *Experiential Learning*
2. Pendekatan : *Konstruktivistik*
3. Metode/ teknik : Tanya jawab, pemberian tugas, dan diskusi/ presentasi

B. Langkah-langkah Pembelajaran

Fase	Kegiatan	Waktu
Kegiatan awal	1. Pendahuluan: <ol style="list-style-type: none"> a) Mempersiapkan kelas agar kondusif b) Menyampaikan SK dan KD c) Menyampaikan tujuan pembelajaran d) Memberikan motivasi dengan menjelaskan pentingnya materi ini dan manfaatnya untuk memecahkan masalah dalam kehidupan sehari-hari. 2. Apersepsi: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ditunjukkan contoh novel remaja Indonesia 2. <i>Pancing ingatan/ pengalaman</i> siswa dengan pertanyaan: <ol style="list-style-type: none"> (a) Apa pengertian novel remaja (b) Bagaimana pelaku, corak bahasa, dan penulis novel remaja (c) Apa yang dimaksud alur, ada berapa jenis alur (d) Apa sinopsis dan bagaimana cara membuatnya 	5 menit
Kegiatan inti	1. Siswa memperhatikan <i>penjelasan tambahan</i> dari guru mengenai ciri novel remaja, alur cerita, dan sinopsis	5 menit
	2. Secara individu siswa <i>membaca</i> (sinopsis) bagian novel Lupus “Es Krim Gratis” <i>secara kritis, mengidentifikasi dan klasifikasi</i> alur cerita yang akan digali	20 menit
	3. Siswa <i>merefleksi/ mengevaluasi</i> alur yang baru saja dihasilkan dan dilanjutkan membuat sinopsis cerita secara berkelompok	10 menit
	4. Secara berkelompok siswa <i>mempresentasikan hasil</i>	20 menit

Fase	Kegiatan	Waktu
	<i>kerja</i> , siswa yang lain <i>memberikan respon</i> secara aktif	
	5. Siswa memperhatikan <i>komentar atau penjelasan dari guru</i> proses dan hasil diskusi	10 menit
	6. Siswa <i>menyimpulkan hasil apresiasi</i> sastra	5 menit
Kegiatan Akhir	Penutup. 1. Melalui tanya jawab, guru dan siswa <i>membahas simpulan</i> 2. Guru memberikan tugas pengayaan membuat sinopsis novel yang mirip <i>menggunakan cara yang baru saja</i> dilakukan siswa.	5 menit

3. Syntax Model Pembelajaran Sinektik

Syntax model pembelajaran sinektik dapat disajikan dalam tabel dibawah ini.

Tabel 2: Skenario Model Pembelajaran Sinektik

Ta-hap	Langkah (<i>Syntax</i>) Sinektik	Skrenario Pembelajaran Apresiasi Prosa Fiksi
1	<i>Mendeskripsikan kondisi nyata pada saat itu</i> Guru mengharapkan siswa mampu deskripsikan situasi / topik sebagaimana yang dilihat saat itu	Siswa mendeskripsikan cerita novel sebagaimana yang dilihat atau dibaca saat itu
2	<i>Analogi langsung</i> Siswa mengajukan analogi langsung, memilih salah satu, dan menjelaskan lebih lanjut	Siswa membuat alur cerita dengan mengajukan beberapa analogi langsung, memilih salah satu, dan menjelaskan lebih lanjut
3	<i>Analogi personal</i> Siswa melakukan analogi sebagaimana yang mereka pilih pada tahap kedua	Siswa melakukan analogi sebagaimana yang mereka pilih pada tahap kedua (dari 2/3 sudut pandang)
4	<i>Konflik kempaan</i> Siswa membuat deskripsi sesuai tahap I dan II, mengembangkan konflik kempaan, dan memilih salah satu	Siswa membuat sinopsis sesuai tahap I dan II, mengembangkan konflik kempaan, dan memilih salah satu
5	<i>Analogi langsung</i> Siswa mengembangkan dan menyeleksi analogi langsung lainnya sesuai kempaan	Siwa mengembangkan dan menyeleksi analogi langsung lainnya berdasarkan konflik kempaan
6	<i>Ujicoba terhadap tugas semula</i> Guru meminta siswa meninjau kembali tugas semula dan menggunakan analogi terakhir dan atau memasukkan pengalaman sinektik	Siswa meninjau kembali tugas semula dan menggunakan analogi terakhir dan atau memasukkan pengalaman sinektik

Catatan: *Syntax* ini dapat dilihat pada uraian bab V buku ini

4. Penerapan Model Pembelajaran Sinektik pada Penyusunan Silabus

Dari *syntax* model pembelajaran **Sinektik** dikembangkan silabus (pada kegiatan pembelajaran) sebagai berikut.

Standar Kompetensi: Membaca 15. Memahami teks drama dan novel remaja

Kompetensi Dasar	Materi Ajar	Kegiatan Pembelajaran	Indikator
15.1 Membuat sinopsis novel remaja Indonesia	Pembuatan sinopsis novel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siswa mengingat kembali pengetahuan dengan menjawab pertanyaan tentang ciri novel remaja, alur cerita, dan sinopsis 2. Siswa membaca dan mendeskripsikan cerita dari ringkasan novel sebagaimana yang dilihat saat itu 3. Siswa mengidentifikasi, mendata kerangka novel dan menyusun sinopsis dengan mengajukan beberapa analogi langsung, memilih salah satu, menjelaskan lebih lanjut 4. Siswa melakukan analogi personal sebagaimana yang mereka pilih pada tahap kedua 5. Siswa menetapkan sinopsis berdasarkan kerangka novel sesuai tahap I dan II, mengembangkan konflik kempaan, memilih salah satu 6. Siswa mengembangkan dan menyeleksi analogi langsung lainnya berdasarkan konflik kempaan 7. Siswa meninjau kembali tugas semula dan menggunakan analogi terakhir dan atau memasukkan pengalaman sinektik 8. Guru memberikan tugas pengayaan kepada siswa menggunakan cara yang baru saja dilakukan siswa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mampu menganalisis kerangka novel yang dibaca • Mampu menyusun sinopsis cerita novel berdasarkan kerangka sinopsis • Mampu mengevaluasi, merefleksi, dan memilih sinopsis cerita novel yang telah disusun

Catatan: Kolom selebihnya (dari model silabus) dipotong

5. Penerapan Model Pembelajaran Sinektik pada RPP

Dari *syntax* model pembelajaran **Sinektik** yang telah dikembangkan dalam silabus, disusun **RPP (bagian kegiatan inti)** sebagai berikut.

RENCANA PELAKSANAAN PEMBELAJARAN

Standar Kompetensi : Membaca 15. Memahami buku novel (asli atau terjemahan) dan antologi puisi

Kompetensi Dasar : 15.1. Menjelaskan alur cerita

Indikator : (1) menganalisis kerangka novel remaja yang dibaca
(2) Siswa mampu menyusun alur cerita (sinopsis)
(3) mampu mengevaluasi dan merefleksikan sinopsis cerita novel yang telah disusun

Materi Pokok : Pembuatan Sinopsis Novel

A. Strategi Pembelajaran

1. Strategi/ model pembelajaran: **Sinektik**
2. Pendekatan : **Konstruktivistik**
3. Metode/ teknik : Tanya jawab, pemberian tugas, dan diskusi/ presentasi

B. Langkah-langkah Pembelajaran

Fase	Kegiatan	Waktu
Kegiatan awal	1. Pendahuluan: a) Mempersiapkan kelas agar kondusif b) Menyampaikan SK dan KD c) Menyampaikan tujuan pembelajaran d) Memberikan motivasi dengan menjelaskan pentingnya materi ini dan manfaatnya untuk memecahkan masalah dalam kehidupan sehari-hari. 2. Apersepsi: 1. Ditunjukkan contoh novel remaja Indonesia 2. Pancing ingatan/ pengalaman siswa dengan pertanyaan: a. Bagaimana pelaku, corak bahasa, dan penulis novel remaja b. Apa yang dimaksud alur, ada berapa jenis alur c. Apa sinopsis dan bagaimana cara membuatnya	5 menit
Kegiatan inti	1. Siswa membaca dan <i>mendeskripsikan</i> cerita dari ringkasan novel sebagaimana yang dilihat saat itu	5 menit
	2. Siswa mengidentifikasi, mendata kerangka novel dan menyusun sinopsis dengan mengajukan <i>beberapa analogi langsung</i> , memilih salah satu, menjelaskan lebih lanjut	20 menit
	3. Siswa melakukan <i>analogi personal</i> sebagaimana yang mereka pilih pada tahap kedua	10 menit
	4. Siswa menetapkan sinopsis berdasarkan kerangka	20 menit

Fase	Kegiatan	Waktu
	novel sesuai tahap I dan II, mengembangkan <i>konflik kempaan</i> , memilih salah satu	
	5. Siswa mengembangkan dan <i>menyeleksi analogi langsung lainnya berdasarkan konflik kempaan</i>	10 menit
	6. Siswa meninjau kembali tugas semula dan <i>menggunakan analogi terakhir</i> dan atau memasukkan pengalaman sinektik	5 menit
Kegiatan Akhir	Penutup. 6. Melalui tanya jawab, guru dan siswa membahas simpulan 7. Guru memberikan tugas pengayaan membuat sinopsis novel yang mirip menggunakan cara yang baru saja dilakukan siswa.	5 menit

BAB VII

RELEVANSI INVENTORI KECERDASAN EMOSIONAL DALAM PENGEMBANGAN RPP BERBASIS KARAKTER DAN SIKLUS PENGALAMAN

A. Relevansi Kecerdasan Emosional (KKE) dalam Pengembangan RPP Berbasis Karakter

1. Relevansi KKE dalam Penyusunan RPP Berbasis Karakter

Dalam kerangka “pendidikan karakter (dan multi kultur)” yang merupakan tema pendidikan terakhir di tanah air, aspek kecerdasan emosional (yang masuk pada wilayah afektif) sangat relevan dijadikan sumber orientasi seluruh kegiatan pendidikan. Sesuai hal itu, menjadi lebih relevan lagi karena dalam dua-tiga tahun terakhir ini pemerintah (Depdiknas) mewajibkan guru agar selalu memasukkan karakter baik dalam penyusunan RPP maupun praktik pembelajaran di kelas, meskipun implementasinya masih perlu terus ditingkatkan kuantitas dan kualitasnya.

Didorong keinginan di atas, dewasa ini kecuali harus memperhatikan siklus eksplorasi, elaborasi, dan konfirmasi (EEK) sesuai Permendiknas nomor 41 tahun 2007, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) harus berbasis karakter. Tuntutan ini mengisyaratkan bahwa di samping guru harus menguasai teori belajar bersiklus EEK yang secara konstruktivistik berorientasi pada cara belajar melalui pengalaman (c.f. Robert Karplus & Lorsch, 2002, dalam Made Wena, 2011: 170-177), guru juga harus paham konsep dan ruang lingkup teori kecerdasan emosional. Guru tidak dibenarkan hanya memburu aspek kognitif-intelektual, tetapi harus mengembangkan daya afektif siswa. Hal ini karena secara afektif siswa harus memiliki kepribadian dan sekaligus keterampilan sosial.

Memperhatikan uraian tersebut, sesuai dengan relevansinya di atas, guru perlu mengimplementasikan aspek-aspek kecerdasan emosional baik dalam perumusan indikator yang mementingkan *behavior (B)*, perumusan tujuan yang harus mengandung unsur *audience, behavior, condition, de gree (A,B,C,D)*, penyusunan LKS, lembar pengamatan proses belajar kelompok, maupun implementasinya di kelas. Guru juga perlu memahami kata kerja operasional (*operational verb*) setiap sub aspek (kompetensi), mendalami dan merenungkan ketepatan penggunaannya. Guru harus teliti mengidentifikasi kata kerja operasional tersebut, sehingga dapat menempatkan dengan tepat apakah cocok untuk karakter ataukah keterampilan sosial. Pada ranah kognitif dan psikomotor juga demikian, guru harus teliti membedakan apakah suatu kompetensi itu masuk kognitif proses ataukah kognitif hasil, psikomotorik proses atau psikomotorik produk.

Untuk memahami lebih lanjut tataran karakter dan keterampilan sosial yang dimaksud di atas, mahasiswa calon guru dapat membaca kembali tabel inventori kecerdasan emosional Daniel Goleman yang disajikan pada bab terdahulu (bab V). Frasa-frasa pada kolom kompetensi pada tabel inventori kecerdasan emosional tersebut dapat dijadikan sumber inspirasi untuk perumusan indikator pembelajaran, tujuan pembelajaran, skenario pembelajaran (yang kooperatif), penyusunan LKS

(yang memandu proses belajar secara kooperatif), lembar pengamatan (yang mengamati implementasi karakter), dan lain sebagainya.

Pada paragraf di atas disinggung istilah “skenario yang kooperatif”. Maksud dari pernyataan ini ialah bahwa dalam penyusunan RPP, semuanya (rumusan indikator, rumusan tujuan, skenario, LKS, rubrik lembar pengamatan, dan seterusnya) seyogyanya diformat dalam kerangka (skenario) pembelajaran kooperatif. Hal ini selaras dengan paradigma pembelajaran yang selama ini berlaku di sekolah yaitu pembelajaran Pakem atau CTL. Salah satu tugas guru dalam CTL ialah membentuk skenario pembelajaran dengan menciptakan “*learning community*”, yaitu skenario pembelajaran yang mengedepankan aktivitas diskusi atau kerja kelompok kooperatif. Melalui komunikasi yang terjadi pada diskusi kelompok itulah, karakter dan keterampilan sosial dibangun.

Tugas guru dalam pendidikan karakter tidaklah memberikan ceramah tentang karakter, meskipun dalam situasi tertentu mungkin perlu, tetapi tugas guru yang utama ialah menciptakan skenario sesuai indikator dan tujuan pendidikan karakter (aspek afektif) yang ingin dicapai. Pada awal pelajaran guru memberikan apersepsi dan arahan kegiatan belajar sesuai *content* pelajaran (pelajaran bahasa Indonesia) hari itu, memberikan contoh dan teladan, membimbing dan mengontrol perilaku siswa. Sesuai dengan uraian ini, dapat disimpulkan ilustrasinya bahwa tugas utama guru di kelas ialah melaksanakan pembelajaran sesuai mata pelajarannya, tugas keduanya ialah membangun karakter yang menjwai pelaksanaan pelajaran hari itu di kelas. Oleh karena diformat dalam kerangka pembelajaran kooperatif, dan karena karakter itu adalah jiwa yang menyertai proses pembelajaran, maka guru di akhir penyusunan RPP membuat “rubrik pengamatan proses belajar kelompok”.

2. Uraian Singkat dan Contoh Penyusunan RPP Berbasis Karakter

Untuk memberikan contoh, perlu disajikan di sini adaptasi materi pelatihan instruktur PPG tahun 2010 sebagai berikut.

(1) Penyusunan Indikator Pembelajaran

Secara *behavioral* indikator pembelajaran mementingkan komponen **B** (*behavior*). Oleh karena mementingkan tingkah laku, indikator disusun menggunakan kata kerja yang operasional dan dapat diamati. Setelah mengamati silabus dan menemukan SK dan KD, secara kontekstual dan proporsional tetapkan karakter yang cocok dibangun melalui SK dan KD tersebut.

Berikut disampaikan contoh rumusan indikator jenjang SD kelas VI (untuk SK menulis: mengungkapkan pikiran, perasaan, informasi, dan fakta secara tertulis dalam bentuk ringkasan, laporan dan puisi bebas. Berbicara: memberikan informasi dan tanggapan secara lisan. KD menulis: menulis puisi bebas dengan pilihan kata yang tepat. Berbicara: menanggapi (mengkritik/memuji) sesuatu hal disertai alasan dengan menggunakan bahasa yang santun) sebagai berikut.

1. Mengembangkan perilaku karakter, meliputi:
 - a. Bekerja sama dengan baik
 - b. Menjadi ketua/anggota yang santun dan berempati ketika kerja kelompok.
 - c. Mengerti dan menghargai pendapat orang lain
 - d. Melaksanakan tugas dengan baik dan penuh tanggung jawab.
2. Mengembangkan keterampilan sosial
 - a. Mampu berkomunikasi secara lisan
 - b. Mampu berkomunikasi secara tertulis (menulis puisi)

(2) Penyusunan Tujuan Pembelajaran

Tujuan pembelajaran afektif harus juga bersifat (1) operasional, (2) dapat diukur, dan (3) dapat diamati. Menurut Baker (dalam Burhan Nurgiantoro, 2011: 27-28), tujuan harus memenuhi komponen **A, B, C, D** (A: *audience*/ siswa; B: *behavior*/ kemampuan/ keterampilan; C: *condition*, yaitu syarat atau keadaan sewaktu dilakukan penilaian; dan D: *de gree*, yaitu ukuran yang menunjukkan siswa telah dapat mencapai tujuan. Tujuan dikembangkan sesuai indikator yang telah dipilih oleh guru. Linier dengan indikator diberikan contoh rumusan tujuan sebagai berikut.

1. Mengembangkan perilaku karakter, meliputi:
 - a. Melalui kerja kelompok, siswa mampu menjadi teman kerja yang menyenangkan ketika kerja berkelompok
 - b. Melalui kerja kelompok, siswa mampu menjadi ketua/anggota yang santun dan berempati
 - c. Melalui kerja kelompok, siswa mampu saling mengerti dan menghargai pendapat orang lain dengan baik
 - d. Melalui kerja kelompok, siswa mampu melaksanakan tugas dengan baik dan penuh tanggung jawab.
2. Mengembangkan keterampilan sosial
 - a. Melalui kerja kelompok, siswa mampu berkomunikasi secara lisan dengan menggunakan dengan bahasa yang baik dan benar.
 - b. Melalui kerja kelompok, siswa mampu berkomunikasi secara tertulis (menulis puisi) dengan efektif

(3) Unsur-unsur Lain

Seperti kebiasaan, sesuai dengan indikator dan tujuan pembelajaran selanjutnya ditetapkan: (1) materi ajar; (2) pendekatan, metode, teknik, model; (3) kegiatan pembelajaran sesuai *syntax* model pembelajaran yang digunakan; (4) sumber belajar; (4) teknik penilaian; dan (5) daftar pustaka. Di samping itu, buatlah lampiran RPP: (1) LKS, (2) kunci jawaban LKS, (3) rubrik penilaian hasil. Pendidikan karakter dilaksanakan guru secara implisit melalui instrumen-instrumen yang diadakan ini.

(4) Format Penilaian Proses

Oleh karena pendidikan karakter dilaksanakan implisit melalui *proses* pembelajaran, untuk mengamati hasilnya dibuat rubrik yang contohnya sebagai berikut.

Contoh Lembar Pengamatan Perilaku Berkarakter

Petunjuk: Amatilah diskusi, berilah tanda conteng pada setiap aspek yang muncul ! Kemudian, berikan nilai untuk setiap aspek penilaian dengan skor sebagai berikut.

Nilai 4 jika indikator yang diharapkan muncul dengan jelas/sering.

Nilai 3 jika muncul namun tidak sering.

Nilai 2 jika muncul tetapi beberapa kali, jarang, atau kadang-kadang saja.

Nilai 1 jika muncul namun sedikit sekali.

Nilai 0 jika indikator tidak pernah muncul.

NO	Nama Siswa	Aspek Pengamatan Kerja Sama						Skor	Nilai Akhir
		A	B	C	D	E	F		
1									
Dst									

Keterangan:

A = Mampu memberi bantuan kepada semua anggota

B = Mampu menjadi teman kerja yang menyenangkan

C = Mampu menjadi ketua/anggota diskusi yang santun dan berempati

D = Mampu untuk saling mengerti dan menghargai

E = Mampu melaksanakan tugas dengan baik

NA (Nilai Akhir) = Jumlah x 5

Contoh Lembar Pengamatan Keterampilan Sosial

Petunjuk: Amatilah siswa dalam melakukan komunikasi secara lisan baik dengan teman maupun dengan guru ketika berdiskusi dan selama proses pembelajaran, lalu isilah rubrik ini.

No	Nama Siswa	Aspek yang Diamati								Skor
		Kebahasaan				Non Kebahasaan				
		1	2	3	4	1	2	3	4	
1										
dst										

Aspek Komunikasi:

A. Kebahasaan

1. Menggunakan lafal dan intonasi yang tepat
2. Memilih kata yang tepat dan sesuai

3. Menggunakan kalimat yang benar dan efektif
4. Memberikan penjelasan yang sistematis dan logis

B. Aspek Nonkebahasaan

1. Mendengarkan dan memperhatikan lawan bicara
2. Tidak memotong pembicaraan dan menanggapi pembicaraan setelah dipersilakan
3. Tidak berbicara ketika orang lain sedang berbicara
4. Bersikap sopan dan menunjukkan perhatian kepada lawan bicara

B. Keadaan Masa Transisi

Sampai dewasa ini RPP berbasis karakter belum dilaksanakan secara sempurna di sekolah. Guru-guru yang alumni PLPG pun, masih diberikan kelonggaran untuk merumuskan indikator dan tujuan aspek afektif secara terpadu dengan aspek kognitif dan psikomotor, belum terpisah seperti RPP model PPG. Namun demikian, struktur RPP tetap harus lengkap. Mari kita terus perbaiki kesalahan dan tingkatkan kualitas.

BAB VIII PROBLEMATIKA PEMBELAJARAN

A. Pendahuluan

Pasal 3 *undang-undang nomor 20 tahun 2003* menyebutkan bahwa pendidikan yang diselenggarakan berfungsi untuk mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Sesuai dengan uraian tujuan diselenggarakan pendidikan tersebut, maka semua komponen yang seharusnya mendukung memiliki kewajiban untuk berperan aktif sesuai dengan tugas pokok dan fungsi (tupoksi) masing-masing secara maksimal, tidak dapat dilaksanakan secara setengah-setengah. Komponen-komponen pendukung tersebut antara lain ialah *guru* yang melaksanakan tugas, *siswa* sebagai penyambut dan peserta pendidikan, *pembina sekolah* sebagai pelaksana manajemen yang mengelola semua sumber (penetapan kebijakan, penyediaan sarana-prasarana, pengelolaan keuangan, sikap-perilaku positif, dan lain sebagainya). Komponen-komponen lainnya masih banyak.

Guru memegang peran yang penting. Meskipun siswa-siswanya pinter sundhul langit sekalipun, kalau tidak ada guru “sebagai pengelola (manajer) pembelajaran yang membuat jalan (skenario) setiap kegiatan belajar siswa dengan metode-strateginya”, kegiatan belajar siswa pasti tidak dapat berjalan dengan baik dan optimal. Sebaliknya, sekalipun gurunya yang *huebat*, titel akademiknya *pating trempel* sekalipun, tanpa kehadiran siswa yang motivasi belajarnya tinggi dan berperan serta aktif dalam pembelajaran, dijamin pelajarannya tidak akan berjalan dengan optimal. Kejadian kedua ini bisa menyebabkan gurunya setres dan pendarahan otak.

Berkaitan dengan kehadiran guru, pasal 40 ayat 2 *undang-undang nomor 20 tahun 2003* menegaskan bahwa guru berkewajiban menciptakan sistem pembelajaran yang bermakna, menyenangkan, dialogis, kreatif, dan dinamis. Hal ini mengharuskan guru kreatif membuat suasana kelas dan pembelajaran menjadi nyaman dan menyenangkan, sehingga pembelajaran bermakna yang ditunggu-tunggu siswa segera terwujud. Pengaruh guru sangat penting dalam lingkup pembelajaran. Berkaitan dengan siswa, pasal 12 ayat 2 *undang-undang nomor 20 tahun 2003* menyatakan bahwa setiap peserta didik berkewajiban menjaga norma-norma pendidikan untuk menjamin keberlangsungan proses dan keberhasilan pendidikan.

Dalam praktik sehari-hari sering ditemukan banyak masalah baik pada aspek guru, siswa, pembina sekolah, sarana-prasarana, lingkungan belajar, dan lain sebagainya, sehingga mengakibatkan proses dan hasil pembelajaran tidak seperti apa yang diharapkan. Ada kesenjangan antara harapan (*das solen*) dan kenyataan (*das sein*). Jika ditelaah dengan teori sistem, ada beberapa sub-sistem yang kurang sempurna, sehingga sistem total tidak dapat berjalan dengan sehat dan optimal. Sistem “*a set of part united by some form of intaction*” (Soenarwan, 1991: 1-8). Kesatuan ini bersifat utuh (*wholeness*), masing-masing komponen memiliki fungsi yang tidak dapat dipisah-pisahkan. Karena merupakan

kesatuan, maka jika salah satu bagian tidak berfungsi, keseluruhan sistem itu akan terganggu kerjanya. Bagian yang tidak berfungsi itu harus diperbaiki atau diganti. Kesenjangan ini menyebabkan problema atau persoalan yang jika tidak segera diatasi akan menimbulkan kesulitan yang lebih besar.

B. Pengertian Problematika Pembelajaran

Problematika memiliki kata dasar *problem* yang berarti masalah. Meminjam metodologi penelitian, masalah muncul karena adanya kesenjangan antara harapan dan kenyataan. Kesenjangan yang merupakan masalah tersebut disebabkan oleh banyak faktor. Di bawah ini disajikan beberapa pandangan mengenai konsep problematika sebagai berikut. Jamaluddin (2003:41) berpendapat bahwa problematik atau “rangkaiannya masalah” selalu ada dalam setiap pembelajaran, termasuk dalam pembelajaran bahasa dan sastra. Hal ini berkaitan erat dengan masalah faktor-faktor yang mempengaruhi proses dan hasil pembelajaran. Tanpa melihat pemisahan ragam faktor-faktor yang mempengaruhi proses belajar-mengajar seperti yang telah dikemukakan terdahulu, pembahasan tentang problematik pembelajaran bahasa dan sastra akan secara langsung difokuskan pada aspek-aspek dominan yang sering mengemuka sebagai suatu rangkaian masalah. Aspek-aspek tersebut berhubungan dengan faktor guru dan siswa, cara pandang masyarakat, sarana dan prasarana pembelajaran, metode dan pendekatan yang digunakan, sistem evaluasi, serta dialektikan seputar muatan dan pesan kurikulum yang berlaku.

Dari pengertian tentang problematika dan pembelajaran yang telah disebutkan di atas, maka dapat ditarik simpulan bahwa pengertian problematika pembelajaran adalah kendala atau persoalan dalam proses belajar mengajar yang harus dipecahkan agar tercapai tujuan secara maksimal.

C. Problematika Pembelajaran Bahasa Indonesia

1. Problema Faktor Guru dan Pemangku Kepentingan

Uraian dari faktor guru lebih banyak menyoroti *persoalan yang bersifat metodologis* dalam pengambilan strategi pembelajaran oleh guru. Persoalan ini dibentangkan sebagai berikut.

Sampai desawa ini kualitas proses dan hasil pendidikan masih belum sesuai dengan harapan. Menurut Depdiknas (2007: 5), kondisi yang belum optimal di atas disebabkan oleh beberapa hal, antara lain: (1) pendidikan diselenggarakan untuk kepentingan penyelenggara bukan untuk siswa; (2) pembelajaran yang diselenggarakan bersifat pemindahan isi (*content transmission*). Tugas pengajar hanya sebagai penyampai pokok bahasan. Mutu pengajaran menjadi tidak jelas karena yang diukur hanya daya serap sesaat yang diungkap lewat penilaian hasil belajar yang artifisial. Pengajaran tidak diarahkan kepada partisipatori total dari siswa; (3) aspek afektif cenderung terabaikan; (4) diskriminasi penguasaan wawasan terjadi akibat anggapan bahwa yang di pusat mengetahui segalanya dibanding dengan yang di daerah, cabang, maupun ranting; (5) pengajar selalu mereduksi teks yang ada dengan harapan tidak salah melangkah. Teks dan buku acuan dianggap segalanya, jika telah menyampaikan isi buku acuan berhasil dia.

Selaras dengan kondisi tersebut, Bambang Yulianto (2009: 1) menyebutkan bahwa penyebab rendahnya mutu pendidikan antara lain karena belum efektifnya proses pembelajaran. Proses pembelajaran selama ini masih berorientasi pada penguasaan teori dan hafalan sehingga kemampuan belajar siswa terhambat. Di samping itu, penerapan metode pembelajaran yang berorientasi pada guru mengabaikan hak-hak dan kebutuhan, pertumbuhan serta perkembangan siswa sehingga proses pembelajaran yang menyenangkan, mengasyikkan, dan mencerdaskan tidak optimal. Muatan belajar yang terlalu terstruktur dan sarat beban juga mengakibatkan proses pembelajaran di sekolah steril dari keadaan dan perubahan lingkungan fisik dan sosial.

Ada banyak faktor yang menyebabkan terjadinya problem pembelajaran. Sumardi (dalam Jamalludin, 2003: 45) menginventarisasi masalah yang dipandang sebagai faktor-faktor signifikan yang menjadi penyebab kurang berhasilnya pembelajaran bahasa Indonesia. Faktor-faktor tersebut antara lain:

- a. Guru lebih banyak menekankan teori dan pengetahuan bahasa daripada mengutamakan keterampilan berbahasa.
- b. Bahan pelajaran tidak relevan dengan kebutuhan siswa untuk dapat berkomunikasi baik secara lisan maupun tertulis, tetapi lebih berkisar pada pembahasan tentang unsur-unsur bahasa seperti fonologi, morfologi dan sintaksis, serta kurang menekankan pada keterampilan menggunakan unsur-unsur tersebut.
- c. Proses belajar-mengajar lebih banyak didominasi oleh guru, kurang memberi kesempatan kepada siswa untuk berperan serta.
- d. Struktur bahasa dibahas secara terpisah, kurang integratif dan kurang menekankan kebermaknaan, struktur bahasa yang diajarkan lepas dari konteks sosial budayanya.
- e. Sistem penilaian dalam bentuk berbagai macam tes lebih banyak menekankan aspek kognitif, kurang menuntut keterampilan berbahasa secara integratif.

Selaras dengan uraian tersebut, St.Y. Slamet (2010: 3-3) menjelaskan bahwa (a) pembelajaran bahasa Indonesia masih berpusat pada tata bahasa, siswa lebih banyak disuapi dengan keterangan-keterangan guru, siswa tidak banyak diberikan latihan yang cukup untuk meningkatkan keterampilan berbahasa melainkan diberikan materi yang bersifat hafalan; (b) berceramah merupakan cara mengajar yang paling banyak digemari guru alasannya untuk mengejar target materi yang akan keluar pada ujian akhir (UN) yang soalnya banyak bersifat hafalan dan teoretis; (c) karena gramatikal sentris, maka pelajaran menjadi kering dan membosankan. Seharusnya yang diberikan adalah gramatika terapan.

Menyikapi kejadian di atas, seharusnya guru harus mendemonstrasikan atau menggunakan bahasa secara autentik untuk tujuan yang bermakna, guru harus menciptakan kegiatan yang merangsang siswa menggunakan kemahiran berbahasa secara terpadu, guru harus selalu memahami dan membina kemahiran berbahasa siswa, guru harus melatih kemandirian berbahasa siswa (Pappas, 1990:60)

Umaedi (2003:45) menyatakan bahwa (1) pembelajaran di masa lampau lebih menekankan pencapaian target ; (2) yang dicapai adalah hasil bukan proses; (3) yang dipentingkan adalah banyaknya materi ajar, bukan mendalamnya materi ajar. Suparno (1997:35) menambahkan bahwa (a) guru masih cenderung memberikan penjelasan tentang bahasa, bukan pelatihan keterampilan berbahasa secara integrative dan komunikatif; (b) sebagian besar guru belum memiliki penguasaan yang memadai tentang taksonomi kemahiran berbahasa Indonesia (c) kelas yang besar berakibat guru mengikuti dinamika kelas bukan guru menciptakan dinamika kelas; (d) guru kurang menggunakan sumber lain selain buku teks; (e) masih banyak guru yang kebakuan bahasanya kurang ideal.

Masalah pertama yang menjadi faktor penyebab gagalnya pembelajaran di sekolah bertolak dari serangkaian asumsi yang keliru atau kesalahtafsiran dalam memandang bahasa dan pembelajarannya. Menurut Jamaluddin (2003:46) ada empat kekeliruan asumsi yang dapat dikemukakan.

- a. Bahasa Indonesia tidak perlu dipelajari dan diajarkan di sekolah karena sudah menjadi bagian yang tak terpisahkan dalam kehidupan bahasa Indonesia.
- b. Pembelajaran bahasa Indonesia yang diformalkan di sekolah merupakan suatu pemborosan dan hanya menambah beban pelajaran bagi para siswa.
- c. Masalah bahasa hanya menjadi urusan para ahli bahasa atau lembaga yang berwenang di bidangnya, bukan merupakan urusan para siswa atau masyarakat pada umumnya.
- d. Menjadi ahli bahasa bukanlah bidang profesi yang menjanjikan bagi masa depan, terutama secara material.

2. Problema Faktor Siswa

Dalam kaitannya dengan *life skill*, lulusan sekolah sampai dewasa ini tidak *global market likes*, lulusan yang tidak disukai pasar global. Dalam proses pendidikan, banyak aspek belajar di luar keterampilan hidup (*skill to learning a living*) yang bernilai abadi untuk mengatasi persoalan yang lebih kompleks hilang begitu saja (Anwar, 2006: 7).

Minat baca para siswa rendah. Masyarakat dewasa ini lebih mementingkan ekonomi dan politik dengan pengutamaan efisiensi, rasio, kekuasaan, ketertiban dan keamanan, sehingga belajar menjadi kesibukan yang tak berarti. Bangsa Indonesia sebenarnya juga membaca, tetapi sayangnya yang dibaca kebanyakan bacaan yang tidak mewakili perkembangan kebudayaan bangsanya. Masyarakat bersikap *eskapistis*, yaitu cenderung menghindari kenyataan dengan mencari hiburan dan ketenteraman di alam khayal. (B. Rahmanto dalam Hasan Alwi, eds., 1998: 775).

Menambah data keterpurukan ini, Asep Yudha Wirajaya (dalam F.X. Sawardi, eds., 2006: 124) mengatakan bahwa biasanya siswa hanya menunggu perintah dari guru. Mereka jarang memiliki inisiatif sendiri. Bahkan sering ketika perintah diberikan, banyak siswa yang merasa kesulitan untuk mengungkapkan ide atau gagasan mereka. Sifat-sifat tersebut menunjukkan bahwa kebanyakan siswa hanya memiliki kecerdasan emosional yang rendah. Siswa kurang memiliki kesadaran diri, pengaturan diri, motivasi diri yang diperlukan untuk penyelesaian

tugas (Casmisi, 2007: 9). Padahal kecerdasan emosional itu memiliki peran sangat penting untuk mencapai kesuksesan di sekolah.

Generasi sekarang lebih banyak mengalami kesulitan emosional daripada generasi sebelumnya: lebih kesepian dan pemurung, lebih berangasan dan kurang menghargai sopan santun, lebih gugup dan mudah cemas, lebih impulsif dan agresif (Verina H. Secapramana; 1999: 2). Di tengah kecenderungan hidup manusia yang condong kepada gaya hidup *hedonis*/ sekularis yang ditandai dengan anak mengagungkan kesenangan akan popularitas dan kecukupan hidup yang layak ini, mengakibatkan anak kurang memiliki tekad besar untuk mengembangkan kemampuan inteletiknya (Casmisi, 2007: 18). Selain itu, kegiatan belajar juga sering dikalahkan oleh banyaknya aktivitas les privat komputer, les musik dan lain sebagainya.

Semua jawaban terhadap kesulitan tugas telah disediakan di internet. Siswa tinggal *search engine* melalui google, mencopy, dan membubuhkan nama sendiri mengganti nama slinya dari internet. Merespon keprihatinan terhadap sikap siswa di zaman hedonis (memuja kepada kebudayaan daging) dan serba ada ini, guru harus hati-hati ketika menggunakan internet sebagai media ajar. Guru harus ekstra teliti untuk membedakan mana pekerjaan siswa yang asli dan plagiat. Guru harus paham bahwa plagiarisme adalah merupakan kejahatan akademik yang tidak dapat dibiarkan. Jika perlu siswa wajib mengunggah tugas-tugasnya ke internet pada portal yang disediakan sekolah untuk memperkecil plagiarisme tersebut. Siswa juga perlu diajarkan bagaimana tatakrama akademik mengutip yang benar, yang bukan plagiarisme. Selanjutnya, bagi siswa yang melakukan plagiarsisme harus diberikan sanksi yang tegas.

Biang keladi yang sering ditunjuk sebagai penyebab keterpurukan tersebut berkisar pada guru, tiadanya minat siswa, minimnya buku, alokasi waktu yang kurang, tes masuk perguruan tinggi, dan kurikulum.

D. Beberapa Faktor Penyebab Problematika Pembelajaran

Beberapa ahli memberikan pendapat tentang faktor-faktor yang dapat menjadi sebab timbulnya problem pembelajaran. Herman Hudoyo (1990:10) menyatakan faktor-faktor yang mempengaruhi proses dan hasil pembelajaran dapat dirumuskan yaitu siswa, pengajar, prasarana dan sarana, isi pelajaran, metode, media. Menurut Slameto (2003:54) yang menyebabkan problem adalah faktor internal (faktor di dalam pribadi siswa) dan faktor eksternal (faktor di luar pribadi siswa). Dua faktor tersebut dapat diuraikan sebagai berikut.

a. Faktor intern, ini terdiri dari:

- 1) faktor fisik meliputi kesehatan jasmani, keadaan indera, keadaan anggota badan;
- 2) faktor psikis meliputi intelegensi, daya khayal, logika, perhatian, minat, bakat, motif, kematangan, dan kesiapan;
- 3) faktor kelelahan, meliputi kelehan jasmani dan rohani.
- 4) Teknik dan pendekatan belajar

b. Faktor ekstern, terdiri dari:

- 1) faktor keluarga, meliputi cara orang tua mendidik, relasi antar anggota keluarga, keadaan ekonomi keluarga, pengertian orang tua, dan latar belakang kebudayaan;
- 2) faktor lingkungan sekolah meliputi metode mengajar, kurikulum, relasi guru dengan siswa, relasi siswa dengan siswa, disiplin sekolah, keadaan gedung, dan metode belajar;
- 3) faktor masyarakat, meliputi kegiatan siswa dalam masyarakat, teman bergaul, dan bentuk kehidupan masyarakat.

Dari beberapa pendapat di atas, problema pembelajaran dapat dirumuskan secara sistemik dalam diagram sebagai berikut.



Diagram Problem Pembelajaran Secara Sistemik

E. Motivasi Sebagai Faktor Penting Pembelajaran

1. Pengertian Motivasi Belajar

Menurut asal katanya, motivasi berasal dari bahasa Latin *movere* (motif) yang berarti menggerakkan. Motif dapat diartikan sebagai daya upaya yang mendorong seseorang melakukan sesuatu. Berawal dari kata motif maka motivasi adalah daya penggerak yang telah menjadi aktif atau dapat dikatakan juga serangkaian usaha untuk menyediakan kondisi-kondisi tertentu sehingga seseorang mau dan ingin melakukan sesuatu dan bila ia tidak suka maka akan berusaha untuk meniadakan atau mengelakkan perasaan itu (Sardiman, 1992:73). Menurut Abdul

Rachman Abror (1993:114), motivasi berarti pemberian atau penimbulkan motif atau hal menjadi motif. Tegasnya motivasi adalah motif atau hal yang sudah menjadi aktif pada saat tertentu, terutama bila kebutuhan untuk mencapai tujuan terasa sangat mendesak. Atkinson (dalam Abdul Rachaman Abror, 1993:114) menjelaskan bahwa motivasi mengacu faktor-faktor yang menggerakkan dan mengarahkan tingkah laku. Martin Handoko (2002: 9) mengartikan motivasi itu sebagai suatu tenaga atau faktor yang terdapat dalam diri manusia, yang menimbulkan, mengarahkan dan mengorganisasikan tingkah lakunya. Motivasi merupakan salah satu komponen yang amat penting dalam pembelajaran dan merupakan sesuatu yang sulit diukur. Motivasi adalah kontrol batiniah dari tingkah laku seperti yang dimiliki oleh kondisi-kondisi fisiologis, minat-minat, kepentingan-kepentingan, sikap-sikap dan opini-opini.

Berelson dan Steiner (1983: 177-178) mengemukakan mengemukakan: "*a motive is an inner that energizer, activities or move (hence motivation), and that direct or channels behavior to ward goals*" (motif pada hakikatnya merupakan terminologi umum yang memberikan makna, daya dorong, keinginan, kebutuhan serta kemauan). Mc. Donald (dalam Oemar Hamalik, 2008: 159) mendefinisikan motivasi sebagai berikut: *motivation is anergy change within the person characterized by affective arousal and anticipatory goal reaction* (motivasi adalah perubahan energi dalam diri (pribadi) seseorang yang ditandai dengan timbulnya perasaan dan reaksi untuk mencapai tujuan)

Belajar menurut Soemanto (1990:90) adalah suatu proses untuk mendapatkan pengetahuan atau pengalaman sehingga mampu mengubah tingkah laku itu menjadi tetap, tidak berubah lagi dengan motivikasi yang sama. Belajar adalah tindakan atau perilaku siswa yang kompleks sebagai tindakan, maka belajar hanya dialami oleh siswa sendiri. Siswa adalah penentu terjadinya atau tidak terjadinya proses belajar (Dimiyati dan Muljiono, tt:7). Jika dipadukan dua pengertian itu, maka motivasi belajar adalah merupakan faktor psikis yang bersifat non intelektual. Peranannya yang khas adalah dalam hal penumbuhan gairah, merasa senang dan semangat untuk belajar (Sardiman, 1992:75).

2. Beberapa Teori Motivasi

Motivasi berdasarkan teori kebutuhan Abraham Maslow (dalam Nasution, 2000:75) mempunyai tingkatan-tingkatan dari terendah sampai tertinggi. Tingkatan itu ialah: (1) kebutuhan fisiologis seperti lapar, haus, kebutuhan akan istirahat, dan sebagainya; (2) kebutuhan akan keamanan (*security*), yakni rasa terlindungi, bebas dari takut dan kecemasan; (3) kebutuhan akan cerita dan kasih, rasa diterima dan dihargai dalam suatu kelompok (keluarga, sekolah, teman sebaya); (4) kebutuhan untuk mewujudkan diri sendiri, yakni mengembangkan bakat dengan usaha mencapai hasil dalam bidang pengetahuan, sosial, pembentukan pribadi.

Ada enam teori motivasi, yaitu teori kognitif, teori hedonisme, teori insting, teori psikoanalisis, teori keseimbangan, dan teori dorongan (dalam Gino, 1994:83). Berdasarkan hal tersebut di atas, di bawah akan diuraikan secara singkat mengenai keenam teori tersebut.

a. Teori Kognitif

Teori kognitif adalah suatu proses yang mementingkan cara berpikir *insting, reasoning*, menggunakan logika induktif dan deduktif. Dengan demikian menurut pandangan teori ini manusia adalah makhluk rasional. Berdasarkan rasionya manusia bebas memilih dan menentukan apa yang akan dia perbuat. Tingkah laku manusia semata-mata ditentukan oleh kemampuan berpikirnya. Makin intelegen dan berpendidikan makin baik pula perbuatannya, dan secara sadar pula akan melakukan perbuatan-perbuatan untuk memenuhi keinginan dan kebutuhannya.

b. Teori Hedonisme

Jika teori kognitif menekankan rasio, dalam teori hedonisme rasio tidak dihiraukan. Teori ini menyatakan bahwa segala perbuatan manusia entah disadari ataupun tidak disadari, entah itu timbul dari kekuatan dalam ataupun kekuatan luar, pada dasarnya mempunyai tujuan yang satu, yaitu mencari hal-hal yang menyenangkan dan menghindari hal-hal yang menyakitkan. Meskipun orang dapat menyatakan dengan lembaga macam alasan yang bagus, namun pada dasarnya segala perbuatannya hanya mempunyai satu tujuan, yaitu mencari hal-hal yang menyenangkan.

c. Teori Insting

Menurut teori ini setiap orang telah membawa kekuatan biologis sejak lahir. Kekuatan biologis inilah yang membuat seseorang bertindak menurut cara tertentu. Kekuatan instingtif seolah-olah telah memaksa seseorang untuk berbuat sesuatu dengan cara tertentu, untuk mengadakan pendekatan kepada rangsang dengan cara tertentu.

Teori ini sangat bertentangan dengan teori rasionalis. Kalau teori rasionalis menekankan fungsi pikiran manusia sebagai penentu tingkah laku, teori instingtif malah menyatakan bahwa pikiran manusia dikuasai oleh insting atau dengan kata lain pikiran manusia dikembalikan oleh insting.

d. Teori Psikoanalitis

Teori psikoanalisis merupakan pengembangan dari teori insting. Dalam teori ini diakui adanya kekuatan bawaan dalam diri setiap manusia. Kekuatan bawaan inilah menyebabkan dan mengarahkan tingkah laku manusia. Salah satu contoh yang menunjukkan hal tersebut misalnya anak yang merasa jengkel, ia akan menggigit tangannya sendiri atau memukul kepalanya sendiri. Ini menunjukkan bahwa insting manusia telah bekerja sejak anak masih kecil.

e. Teori Keseimbangan

Teori keseimbangan menyakini bahwa tingkah laku manusia terjadi karena adanya ketidakseimbangan dalam diri manusia. Dengan kata lain manusia ingin mempertahankan adanya keseimbangan yang telah ada dalam dirinya. Sebagai contoh orang yang telah lama berada di bawah terik matahari akan merasa panas,

suhu tubuhnya naik, sehingga terjadi hal yang tidak seimbang (disequilibrium). Maka segera ia berjalan mencari tempat yang teduh agar suhu tubuhnya menjadi normal kembali atau terjadi keseimbangan lagi. Demikian seterusnya di mana terjadi ketidakseimbangan di dalam diri manusia, maka segeralah orang bertindak untuk mengembalikan keadaan menjadi seimbang lagi.

f. Teori Dorongan

Pada prinsipnya teori dorongan tidak berbeda dengan teori keseimbangan hanya penekanannya yang berbeda. Teori keseimbangan menekankan adanya keadaan tidak seimbang yang menimbulkan suatu kebutuhan yang harus dipenuhi, sedangkan teori dorongan menekankan pada hal yang mendorong terjadinya tingkah laku. Bahkan teori keseimbangan berdasar pada dorongan.

3. Fungsi Motivasi

Menurut Nasution (2004:76) motivasi mempunyai tiga fungsi, yakni: (1) mendorong manusia untuk berbuat, sebagai penggerak atau motor yang melepaskan energi; (2) menentukan arah perbuatan yang hendak dicapai; (3) menyeleksi perbuatan, yakni menentukan perbuatan-perbuatan apa yang harus dijalankan, yang serasi guna mencapai tujuan itu, dengan menyampingkan perbuatan-perbuatan yang tak bermanfaat bagi tujuan itu. Seorang yang betul-betul bertekad menang dalam pertandingan, tak akan menghabiskan waktunya bermain kartu sebab tidak serasi dengan tujuan.

Dalam bahasa sehari-hari motivasi dinyatakan dengan hasrat, keinginan, maksud, tekad, kemauan, dorongan, kebutuhan, kehendak, cita-cita, keharusan, kesediaan, dan sebagainya.

4. Jenis-jenis Motivasi

Para ahli ilmu jiwa telah mencoba mengelompokkan motif dalam berbagai jenis sesuai dengan sudut tinjauan masing-masing.

a. Menurut Woodworth dan Marquis (dalam Abdul Rachman Abror, 1993:119-120), motif dibedakan menjadi tiga macam, yaitu:

1) Motif-motif kebutuhan organis (*organic needs*)

Motif kebutuhan organis yaitu motif-motif yang didasarkan atas kebutuhan jasmaniah, yang meliputi kebutuhan-kebutuhan untuk makan, minum, bernafas, seksual, berbuat, dan istirahat,

2) Motif-motif darurat (*emergency motives*)

Motif darurat meliputi motif-motif untuk melepaskan diri dari bahaya, melawan, berusaha, mengajar dan menangkap. Motif-motif ini, seperti halnya dengan motif-motif yang berdasarkan atas kebutuhan-kebutuhan organis. Pada mulanya bersifat bawaan atau tidak dipelajari (*unlearned motives*), namun kemudian berkembang karena pengaruh dari belajar,

3) Motif-motif objektif (*objective motives*)

Motif objektif mencakup motif-motif untuk melakukan eksplorasi, manipulasi, dan menaruh minat. Motif-motif ini diarahkan untuk dapat berhubungan

dengan luar secara efektif (sosial dan non sosial). Kedua jenis motif yang terakhir ini bergantung pada hubungan individu dengan lingkungannya.

Selain pembagian di atas, motif juga dapat dibedakan menjadi dua macam, yaitu:

1) Motif bawaan

Motif bawaan yaitu motif-motif yang dibawa sejak lahir, tanpa dipelajari. Misalnya motif-motif untuk makan, minum, bekerja, istirahat, seksual. Dan motif-motif ini sering disebut motif-motif yang diisyaratkan secara biologis, atau ada pula yang menyebutnya dengan "*physiological drives*",

2) Motif-motif yang dipelajari

Motif yang dipelajari yaitu motif-motif yang timbul karena dipelajari, misalnya motif untuk belajar suatu cabang ilmu pengetahuan, motif untuk mengejar suatu kedudukan dalam masyarakat. Motif-motif ini sering disebut dengan motif-motif yang diisyaratkan secara sosial atau dalam pergaulan, oleh karenanya ada pula yang menyebutnya dengan istilah "*affiliative needs*". Dalam hubungannya dengan kegiatan belajar mengajar, hal ini dapat membantu dalam usaha mencapai prestasi.

b. Winkel (1999:94) menerangkan bahwa berdasarkan atas fungsinya, motif dapat dibedakan menjadi dua macam, yaitu:

1) Motif-motif ekstrinsik

Motif ekstrinsik yaitu motif-motif yang baru berfungsi kalau memperoleh rangsangan dari luar. Misalnya, siswa tekun belajar guna menghindari hukuman, untuk memperoleh hadiah yang dijanjikan, dan sebagainya. Dengan demikian, motif atau motivasi ekstrinsik dalam kaitannya dengan belajar berasal dari luar diri siswa. Yang tergolong ke dalam motivasi bentuk ini antara lain belajar demi memenuhi kewajiban, belajar demi menghindari hukuman, belajar demi memperoleh hadiah material, belajar demi menambah gengsi sosial, pujian dari orang yang penting, belajar demi tuntutan jabatan yang ingin dipegang menurut persyaratan golongan.

2) Motif-motif intrinsik,

Motif intrinsik yaitu motif-motif yang berfungsinya tanpa dirangsang dari luar. Jadi, dalam motif jenis ini telah ada kesadaran akan kebutuhan dan berupaya untuk memenuhinya. Sekalipun demikian pada awal terbentuknya motif-motif intrinsik ini biasanya dibentuk oleh orang lain seperti orang tua atau guru dalam rangka menyadarkan atau menanamkan kesadaran itu sehingga timbul minat dan perasaan senang akan kegiatan yang akan dilakukan. Oleh sebab itu, masalah motif dan motivasi itu sebenarnya berkaitan dengan unsur-unsur minat. Dalam motif-motif intrinsik, misalnya siswa belajar semata-mata ingin mengetahui atau mendalami seluk beluk suatu masalah ingin menjadi orang yang terdidik atau ingin menjadi ahli dalam studi tertentu dan sebagainya.

5. Motivasi Belajar

Perbuatan belajar sekurang-kurangnya dipengaruhi oleh delapan faktor yaitu: (1) faktor pengetahuan tentang kegunaan belajar; (2) faktor kebutuhan untuk belajar; (3) faktor kemampuan melakukan kegiatan belajar; (4) faktor kesenangan terhadap ide melakukan kegiatan belajar; (5) faktor pelaksanaan kegiatan belajar; (6) faktor hasil belajar; (7) faktor kepuasan terhadap hasil belajar; dan (8) faktor karakteristik pribadi dan lingkungan terhadap proses pembuatan keputusan (Haris Mudjiman, 2011: 48). Serupa dengan pernyataan tersebut, E. Mulyasa (2002: 92) menambah faktor yang mempengaruhi motivasi belajar, yaitu: (1) tingkat intelegensi, (2) tingkat kebutuhan belajar, (3) minat dan, (4) sifat pribadi. Keempat hal tersebut saling mendukung dan perlu ditumbuhkan sehingga tercipta semangat belajar atau melakukan aktivitas untuk mencapai tujuan yaitu pemenuhan kebutuhan.

Motivasi belajar dapat ditingkatkan melalui berbagai cara. Nasution (2004:78-83) mendaftar bermacam-macam cara dalam guru memberikan motivasi belajar tersebut sebagai berikut.

a. Memberi angka

Banyak murid belajar untuk mencapai angka baik dan untuk itu berusaha dengan segenap tenaga. Angka itu bagi mereka merupakan motivasi yang kuat. Akan tetapi ada pula yang belajar untuk naik kelas saja. Angka itu harus benar-benar menggambarkan hasil belajar anak. Namun belajar semata-mata untuk mencapai angka tidak akan memberi hasil-hasil belajar yang sejati dan tidak mendorong seseorang belajar sepanjang umur.

b. Memberi Hadiah

Hadiah juga tidak selalu merupakan motivasi. Hadiah untuk gambar yang terbaik, tidak menarik bagi mereka yang tak mempunyai bakat menggambar. Tidak banyak orang berusaha untuk menjadi walikota, walupun jabatan itu terbuka bagi semua orang. Kalau hadiah itu rasanya tidak bisa dicapai, maka tidak akan membangkitkan motivasi. Hadiah memang dapat membangkitkan motivasi bila sikap orang mempunyai harapan untuk memperolehnya. Bagi pelajar, hadiah juga dapat merusak oleh sebab itu menyimpangkan anak dari tujuan belajar yang sebenarnya.

c. Menciptakan Saingan

Saingan sering digunakan sebagai alat untuk mencapai prestasi yang lebih tinggi di lapangan industri, perdagangan, dan lain-lain. Di sekolah persaingan sering mempertinggi hasil belajar baik persaingan individual maupun persaingan antar kelompok. Sikap anak-anak berlainan terhadap persaingan.

d. Hasrat untuk Belajar

Tanpa suatu hasrat atau maksud ada juga dipelajari hal-hal tertentu, mengingat nama-nama, warna-warna, situasi-situasi tertentu tanpa suatu maksud yang disengaja untuk menghafalnya (*incidental learning* atau belajar secara

kebetulan). Akan tetapi hasil belajar akan lebih baik apabila anak ada hasrat atau tekad untuk mempelajari sesuatu. Tentu kuatnya tekad tergantung pada bermacam-macam faktor, antara lain nilai tujuan pelajaran itu bagi anak.

e. Ego- Involvement

Seorang merasa ego-involvement atau keterlibatan diri bila ia merasa pentingnya suatu tugas, dan menerimanya sebagai suatu tantangan dengan mempertaruhkan harga dirinya. Kegagalan akan berarti berkurangnya harga dirinya. Itu sebabnya, ia akan berusaha dengan segenap tenaganya untuk mencapai hasil baik untuk menjaga harga dirinya. Ego-involved artinya bahwa harga diri anak itu terlibat dalam tugas itu.

f. Sering Memberi Ulangan

Murid-murid lebih giat belajar, apabila tahu akan diasakan ulangan atau tes dalam waktu singkat. Akan tetapi bila ulangan terlampau sering dilakukan, misalnya setiap hari, maka pengaruhnya tidak berarti lagi. Agaknya ulangan sekali dua minggu lebih merangsang murid-murid untuk belajar dengan giat dari pada ulangan setiap hari. Tentu saja harus diberitahukan lebih dulu akan diadakannya ulangan itu. Tes tiba-tiba (*surprise test*) dalam hal ini tidak berfaedah.

g. Mengetahui Hasil

Melihat grafik kemajuan, mengetahui hasil baik pekerjaan memperbesar kegiatan belajar. Sukses mempertinggi usaha dan memperbesar minat. Orang suka melakukan pekerjaan dalam hal mana diharapkannya memperoleh sukses. Karena itu bawalah anak dari sukses yang satu kepada sukses yang satu lagi.

h. Kerja Sama

Bersama-sama melakukan suatu tugas, bantu-membantu dalam menunaikan suatu tugas, mempertinggi kegiatan belajar. Kerjasama dilakukan dalam metode proyek akan tetapi dalam mata pelajaran biasanya dapat dicari pokok-pokok yang dapat memupuk hubungan sosial yang sehat.

i. Tugas yang “Challenging”

Memberi anak-anak kesempatan memperoleh sukses dalam pelajaran, tidak berarti bahwa mereka harus diberi pekerjaan yang mudah saja. Tugas yang sulit yang mengandung tantangan bagi kesanggupan anak akan merangsangnya untuk mengeluarkan segenap tenaganya. Tentu saja tugas itu selalu batas kesanggupan anak. Menghadapkan anak dengan problem-problem merupakan motivasi yang baik.

j. Pujian

Pujian sebagai akibat pekerjaan yang diselesaikan dengan baik merupakan motivasi yang baik. Pujian yang tak beralasan dan tak karuan serta terlampau

sering diberikan akan hilang artinya. Dalam percobaan-percobaan ternyata bahwa pujian lebih bermanfaat dari pada hukuman atau celaan. Guru hendaknya mencari hal-hal pada setiap anak yang dapat dipuji, seperti tulisannya, ketelitian, tingkah laku, dan sebagainya. Pujian memupuk suasana yang menyenangkan dan mempertinggi harga diri anak.

k. Teguran dan Kecaman

Digunakan untuk memperbaiki anak yang membuat kesalahan, yang malas dan kekelakuan tak baik namun harus dengan hati-hati dan bijaksana agar jangan merusak harga diri anak.

l. Sarkasme dan Celaan dan Hukuman

Celaan dan hukuman (hukuman badan, pengasingan), hanya akan merusak anak. Cara ini sering dilakukan oleh guru yang tak layak disebut pendidik yang menjadikan siswa menjadi korban dari *frustrated personality*.

m. Standart atau Taraf Aspirasi (*Level of Aspiration*)

Tingkat aspirasi ditentukan oleh tingkat sosial orang tua dalam masyarakat. Taraf itu menentukan tingkat tujuan yang harus dicapai oleh anak. Adakalanya keadaan ini efektif tetapi kadang-kadang dapat pula merusak.

n. Menumbuhkan Minat

Pelajaran berjalan lancar bila ada minat. Anak-anak malas, tidak belajar, gagal karena tidak adanya minat.

o. Suasana yang Menyenangkan

Anak-anak harus merasa aman dan senang dalam kelas sebagai anggota yang dihargai dan dihormati.

p. Tujuan yang Diakui dan Diterima Baik oleh Murid

Motivasi selalu mempunyai tujuan kalau tujuan itu berarti dan berharga bagi anak, ia akan berusaha untuk mencapainya. Guru harus berusaha agar anak-anak jelas mengetahui tujuan setiap pelajaran. Tujuan yang menarik bagi anak merupakan motivasi yang terbaik.

Beberapa petunjuk singkat yang dapat dipergunakan guru dalam memberikan motivasi belajar kepada siswa sebagai berikut.

- a. Usahakan agar tujuan pelajaran jelas dan menarik motif mempunyai tujuan. Makin jelas tujuan makin kuat motivasi.
- b. Guru sendiri harus antusias mengenai pelajaran yang diberikannya.
- c. Ciptakan suasana yang menyenangkan, senyum yang menggembirakan suasana.
- d. Usahakan agar anak-anak turut serta dalam pelajaran anak-anak ingin aktif.
- e. Hubungkan pelajaran dengan kebutuhan anak.

- f. Pujian dan hadiah lebih berhasil dari hukuman dan celaan. Sebaiknya biarlah hasil baik dalam pekerjaan merupakan hadiah bagi anak.
- g. Pekerjaan dan tugas harus sesuai dengan kematangan dan kesanggupan anak.
- h. Mengetahui hasil baik menggiatkan usaha murid.
- i. Hasil buruk, apalagi bila terjadi berulang ulang mematahkan semangat.
- j. Hargailah pekerjaan murid.
- k. Berilah kritik dengan senyuman, janganlah anak mendapatkan kesan bahwa guru marah kepadanya, tetapi hanya kecewa atas hasil pekerjaannya atau perbuatannya

6. Prinsip-prinsip Motivasi

Prinsip-prinsip motivasi menurut Muhamad Surya (2004:65-66) adalah sebagai berikut.

a. Prinsip Kompetisi

Yang dimaksud dengan prinsip kompetisi adalah persaingan secara sehat, baik intern maupun antar pribadi. Kompetisi inter pribadi atau *self competition* adalah kompetisi dalam diri pribadi masing-masing dari tindakan atau unjuk kerja dalam dimensi tempat dan waktu. Kompetisi antar pribadi adalah persaingan antara individu yang satu dengan yang lain. Dengan persaingan secara sehat dapat ditimbulkan motivasi untuk bertindak secara sehat dan lebih baik.

b. Prinsip Pemacu

Dorongan untuk melakukan berbagai tindakan terjadi ada pemacu tertentu. Pemacu ini dapat berupa informasi, nasehat, amanat, peringatan, percontohan dan sebagainya. Dalam hal ini, motivasi teratur untuk mendorong selalu melakukan berbagai tindakan dan unjuk kerja yang sebaik mungkin. Hal ini dapat dilakukan melalui konsultasi pribadi, nasehat atau amanat dalam upacara, ceramah keagamaan, bimbingan, pembinaan dan sebagainya.

c. Prinsip Ganjaran dan Hukuman

Ganjaran yang diterima oleh seseorang dapat meningkatkan motivasi untuk melakukan tindakan yang menimbulkan ganjaran itu. Setiap unjuk kerja yang baik apabila diberikan ganjaran yang memadai, cenderung akan meningkatkan motivasi.

d. Kejelasan dan Kedekatan Tujuan

Makin jelas dan makin dekat suatu tujuan maka akan makin mendorong seseorang untuk melakukan tindakan. Sehubungan dengan prinsip ini maka seyogyanya setiap siswa memahami tujuan belajarnya secara jelas.

e. Pemahaman Hasil

Dalam uraian di atas, telah dikemukakan bahwa hasil yang dicapai seseorang akan merupakan balikan dari upaya yang telah dilakukannya dan itu semua dapat memberikan motivasi untuk melakukan tindakan selanjutnya. Perasaan sukses yang ada pada diri seseorang akan mendorongnya untuk selalu memelihara dan meningkatkan unjuk kerjanya lebih lanjut.

f. Pengembangan Minat

Minat dapat diartikan sebagai rasa senang atau tidak senang dalam menghadapi suatu objek. Prinsip dasarnya ialah bahwa motivasi seseorang cenderung akan meningkat apabila yang bersangkutan memiliki minat yang besar dalam melakukan tindakannya.

g. Lingkungan yang Kondusif

Lingkungan kerja yang kondusif baik lingkungan fisik, sosial, maupun psikologi dapat menumbuhkan dan mengembangkan motif untuk bekerja dengan baik dan produktif. Untuk itu dapat diciptakan lingkungan fisik yang sebaik mungkin, misalnya kebersihan ruangan, tata letak, fasilitas dan sebagainya.

h. Keteladanan

Perilaku pengajar atau guru secara langsung atau tidak langsung mempunyai pengaruh terhadap perilaku siswa yang baik yang sifatnya positif maupun negatif. Perilaku guru dapat meningkatkan motivasi belajar parasiswa dan sebaliknya dapat menurunkan motivasi belajar.

DAFTAR PUSTAKA

- Anwar. 2006. *Pendidikan Kecakapan Hidup*. Bandung: Alfabeta
- Bambang Yulianto. 2009. "Mengkreasi Pembelajaran: Model Pembelajaran Berbasis Masalah" *Makalah* disampaikan pada seminar regional Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia IKIP PGRI Madiun, Senin 14 Desember 2009
- Casmini. 2007. *Emotional Parenting*. Yogyakarta: P-Idea
- Depdiknas. 2007. *Metode Pembelajaran Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka
- Gino. 1989. *Belajar dan Pembelajaran I*. Surakarta: Universitas Sebelas Maret.
- Hasan Alwi (Eds). 1998. *Bahasa Indonesia Menjelang Tahun 2000: Risalah Kongres Bahasa VI*. Jakarta: Depdiknas
- Herman Hudoyo. 1990. *Pengembangan Kurikulum Matematika dan Pelaksanaannya di Depan Kelas*. Surabaya: Usaha Nasional.
- Jamaluddin. 2003. *Problematik pembelajaran Bahasa dan Sastra*. Yogyakarta: Adicita.
- Pappas, Christine C., Barbara Z. Kiefer, Linda S. Levstik. 1990. *An Integrated Language Perspective in the Elementary School: Theory into Action*. Toronto: Longman.
- Sawardi, F.X. 1997. "Seputar Pembelajaran Prosa di SLTP" Dalam *Widyaparwa, Jurnal Ilmiah Bahasa dan Sastra Balai Penelitian Bahasa Yogyakarta*, Nomor 49 Oktober 1997. (Pp. 53-70)
- Slamet, St.Y., 2010. *Problematika Berbahasa Indonesia*. Salatiga: Widyasari Press.
- Slameto. 2003. *Belajar dan Faktor-faktor yang Mempengaruhinya*, Jakarta: Rineka Cipta
- Sunarwan. 1991. *Pendekatan Sistem dalam Pendidikan*. Surakarta: UNS Press
- Suparno. 2000. "Mutu Pengajaran Bahasa Indonesia di Sekolah" dalam *Bahasa Indonesia dalam Era Globalisasi*. Alwi, Hasan, Dendy Sugono, Abdul Rozak Zaidan ed. Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Departemen Pendidikan Nasional.
- Umaedi. 2003. *Pendekatan Kontekstual*. Jakarta: Dirjen PLP Depdiknas.
- Verina H. Secapramana, 1999: *Emotional Intelligence*. (dalam <http://secapramana.tripod.com/>. Diunduh tanggal 31 Oktober 2008)

BAB IX

MOTIVASI SEBAGAI BASIS BELAJAR

1. Motivasi

a. Pengertian Motivasi

Menurut asal katanya, motivasi berasal dari bahasa Latin *movere* (motif) yang berarti menggerakkan. Motif dapat diartikan sebagai daya upaya yang mendorong seseorang melakukan sesuatu. Berawal dari kata motif maka motivasi adalah daya pengerak untuk menjadi aktif atau dapat dikatakan juga serangkaian usaha untuk menyediakan kondisi-kondisi tertentu sehingga seseorang mau dan ingin melakukan sesuatu dan bila ia tidak suka maka akan berusaha untuk meniadakan atau mengelakkan perasaan itu (Sardiman, 1992:73). Brown (1994: 152) menyatakan bahwa motivasi sebagai suatu penggerak dari dalam, dorongan, emosi, atau hasrat yang menggerakkan seseorang pada suatu tindakan tertentu. Senada dengan itu, Suryabrata (1998: 70) menyatakan bahwa motivasi merupakan keadaan pribadi orang yang mendorong individu untuk melakukan aktivitas tertentu guna mencapai suatu tujuan. Dalam motivasi terkandung keinginan yang mengaktifkan, menggerakkan, menyalurkan dan mengarahkan sikap dan perilaku individu dalam belajar (Dimiyati dan Mudjiono, 1999: 80)

Motivasi merupakan dorongan mental yang dapat menggerakkan dan mengarahkan perilaku seseorang untuk mencapai tujuan. Hal itu sesuai dengan pendapat Krech, Cruth Field, and Ballachey (1962: 69) bahwa motivasi didasari oleh adanya keinginan dan tujuan, yang dapat memberikan arahan dan ketepatan seseorang dalam bertindak atau melakukan sesuatu, termasuk di dalamnya implikasi dalam penentuan proses kognitif. Berelson dan Steiner (1983: 177-178) mengemukakan mengemukakan: *"a motive is an inner that energizer, activities or move (hence motivation), and that direct or channels behavior to ward goals"* (motif pada hakikatnya merupakan terminologi umum yang memberikan makna, daya dorong, keinginan, kebutuhan serta kemauan). Mc. Donald (dalam Oemar Hamalik, 2008: 159) mendefinisikan motivasi sebagai berikut: *motivation is anergy change within the person characterized by affective arousal and anticipatory goal reaction* (motivasi adalah perubahan energi dalam diri (pribadi) seseorang yang ditandai dengan timbulnya perasaan dan reaksi untuk mencapai tujuan). Keinginan dan tujuan seseorang selalu berkembang dan berubah sesuai dengan kondisi dan situasi masing-masing.

Menurut Prayitno (1989: 8) motivasi berkaitan dengan kebutuhan. Berkaitan dengan hal itu, Davidoff (1987: 287) mengatakan bahwa kebutuhan adalah tuntutan yang harus dipenuhi karena adanya kekurangan. Adanya motivasi menunjukkan adanya suatu keadaan dalam diri seseorang akibat suatu kebutuhan. Dan motivasi inilah yang mengaktifkan atau membangkitkan perilaku yang biasanya tertuju pada pemenuhan kebutuhan tadi. Ini berarti bahwa seseorang akan terdorong melakukan aktivitas tertentu apabila dirasakan ada kebutuhan yang harus dipenuhinya. Sebelum kebutuhan tersebut terpenuhi, seseorang tidak akan merasa puas. Perasaan inilah yang mendorong untuk melakukan aktivitas guna mencapai tujuan. Dengan demikian, kebutuhan merupakan sumber motivasi.

Berdasarkan gambaran di atas, maka dapat dinyatakan bahwa komponen utama motivasi ada tiga, yakni (1) kebutuhan, (2) dorongan, dan (3) tujuan (Dimiyati dan Mudjiono, 1999: 80). Kebutuhan muncul apabila terjadi ketidakseimbangan antara yang dimiliki dengan yang diharapkan. Dorongan merupakan kekuatan moral (yang berupa keinginan, perhatian,

kemauan dan cita-cita) yang berorientasi pada pemenuhan harapan atau pencapaian tujuan. Tujuan, dalam hal ini sebagai pemberi arah pada perilaku manusia. Tanpa adanya motivasi, aktivitas kehidupan tidak akan berlangsung secara memadai. Gie (1983: 9) menambahkan bahwa tanpa motivasi tertentu, semangat belajar seorang siswa rendah karena tidak merasa memiliki suatu kepentingan yang harus diperjuangkan dengan jalan belajar tersebut.

Senada dengan hal di atas, Winkel (1991: 93) menyatakan bahwa motivasi berkait erat dengan (1) penghayatan suatu kebutuhan, (2) dorongan untuk memenuhi kebutuhan, dan (3) pencapaian tujuan yang memenuhi kebutuhan tersebut. Menurutnya, kaitan tersebut merupakan “lingkaran motivasi” yang memiliki tiga rantai dasar yakni: (1) timbulnya kebutuhan yang dihayati dan dorongan untuk memenuhi kebutuhan tersebut; (2) bertingkah laku tertentu sebagai upaya untuk mencapai tujuan, yang tiada lain adalah pemenuhan kebutuhan tersebut. Tujuan dalam hal ini dapat dinilai sebagai sesuatu yang positif, yang ingin dicapai. Selain itu, tujuan dapat dinilai sebagai sesuatu yang negatif, yang harus dihindari; dan (3) tujuan yang telah tercapai menyebabkan seseorang menjadi puas dan lega.

Berkaitan dengan kebutuhan, Maslow (1994: 43) membedakan kebutuhan pokok manusia menjadi lima tingkat, yaitu (1) kebutuhan fisiologis; (2) kebutuhan dalam keselamatan; (3) kebutuhan akan rasa memiliki dan rasa cinta; (4) kebutuhan akan harga diri; dan (5) kebutuhan akan perwujudan diri. Kebutuhan fisiologis berkenaan dengan kebutuhan pokok manusia, seperti sandang dan perumahan. Kebutuhan akan keselamatan berkenaan dengan penilaian yang mantap, diterima oleh orang lain, memiliki harga diri, merasa diorbankan oleh masyarakatnya. Kebutuhan akan perwujudan diri berkenaan dengan kebutuhan individu untuk menjadi sesuatu yang sesuai dengan kemampuannya.

Selain berkaitan dengan kebutuhan, motivasi juga berkait dengan rangsangan (hadiah-hukuman) dan kebiasaan seseorang. Dimiyati dan Mudjiono (1999: 82) menyatakan bahwa intensitas hadiah atau hukuman mempengaruhi intensitas dan kualitas tingkah laku. Selanjutnya, kebiasaan bekerja yang baik seperti menyelesaikan tugas secara baik, rapi dan tepat waktu, serta kerja keras akan dapat memperkuat motivasi. Sebaliknya kebiasaan bekerja yang kurang baik seperti menyelesaikan tugas asal selesai, ceroboh, santai akan sangat mengganggu motivasi.

Menyimpulkan beberapa pernyataan di atas, Sardiman (2001: 83) dan Purwanto (2000: 70) menyatakan bahwa fungsi motivasi ada tiga, yaitu (1) mendorong manusia untuk berbuat sesuatu; (2) menentukan arah perbuatan untuk mencapai tujuan yang telah dirumuskan; (3) menyeleksi perbuatan, yakni menentukan perbuatan-perbuatan yang harus dikerjakan guna mencapai tujuan. Bertolak pada kedua pendapat di atas dapat dinyatakan bahwa motivasi merupakan motor penggerak dari setiap kegiatan yang dilakukan untuk mencapai tujuan. Pendapat ini sesuai dengan pernyataan Udin S. dan Rosita (1997: 112) yang mengungkapkan bahwa (1) motivasi mendukung manusia untuk berbuat atau bertindak, berfungsi sebagai penggerak yang memberikan energi atau kekuatan kepada seseorang untuk melakukan sesuatu; (2) motivasi dapat menentukan arah perbuatan, yakni ke arah perwujudan suatu tujuan atau cita-cita, motivasi mencegah penyelewengan dari jalan yang lurus untuk mencapai tujuan; (3) motivasi menyeleksi perbuatan, artinya menentukan perbuatan – perbuatan yang harus dilakukan, yang serasi guna mencapai suatu tujuan dengan mengesampingkan perbuatan yang tidak atau kurang bermanfaat. Motivasi merupakan suatu energi penggerak, pengarah dan memperkuat tingkah laku (Prayitno, 1989: 8)

Berkaitan dengan kegiatan pendidikan, motivasi sangat penting dalam proses belajar mengajar. Hal ini ditegaskan oleh Winkel (1991: 92) yang menyatakan bahwa motivasi belajar memegang peranan penting dalam memberikan gairah atau semangat dalam belajar. Siswa-mahasiswa yang bermotivasi kuat memiliki energi banyak untuk melakukan kegiatan belajar sehingga mencapai prestasi maksimal. Sebagaimana dikatakan Soeharto dkk (1995: 112) fungsi motivasi dalam proses belajar mengajar sangat banyak, antara lain (a) menyediakan kondisi yang optimal bagi terjadinya belajar, (b) menggiatkan semangat belajar, (c) menimbulkan atau menggugah minat belajar, (d) mengikat perhatian siswa agar senantiasa terikat pada kegiatan belajar, (e) membantu siswa agar mampu dan mau menemukan serta memilih jalan atau tingkah laku yang sesuai untuk mendukung pencapaian tujuan belajar maupun tujuan hidupnya dalam jangka panjang. Hal senada diungkapkan oleh Tabrani, Kusdinar, dan Arifin (1994: 123) yang menyatakan bahwa fungsi motivasi adalah (1) mendorong timbulnya kekuatan atau perbuatan belajar, (2) mengarahkan aktivitas belajar peserta didik, dan (3) menggerakkan seperti mesin bagi mobil. Besar kecilnya motivasi akan menentukan cepat lambatnya suatu perbuatan.

Berdasarkan beberapa pendapat tersebut di atas, dapat disimpulkan bahwa motivasi adalah dorongan, semangat yang berasal dari dalam diri seseorang untuk mencapai suatu tujuan yang diharapkan.

b. Beberapa Teori Motivasi

Ada enam teori motivasi, yaitu teori kognitif, teori hedonisme, teori insting, teori psikoanalisis, teori keseimbangan, dan teori dorongan (dalam Gino, 1994:83). Berdasarkan hal tersebut di atas, di bawah akan diuraikan secara singkat mengenai keenam teori tersebut.

1. Teori Kognitif

Teori kognitif adalah suatu proses yang mementingkan cara berpikir *insting, reasoning*, menggunakan logika induktif dan deduktif. Dengan demikian menurut pandangan teori ini manusia adalah makhluk rasional. Berdasarkan rasionya manusia bebas memilih dan menentukan apa yang akan dia perbuat. Tingkah laku manusia semata-mata ditentukan oleh kemampuan berpikirnya. Makin intelegen dan berpendidikan makin baik pula perbuatannya, dan secara sadar pula akan melakukan perbuatan-perbuatan untuk memenuhi keinginan dan kebutuhannya.

2. Teori Hedonisme

Jika teori kognitif menekankan rasio, dalam teori hedonisme rasio tidak dihiraukan. Teori ini menyatakan bahwa segala perbuatan manusia entah disadari ataupun tidak disadari, entah itu timbul dari kekuatan dalam ataupun kekuatan luar, pada dasarnya mempunyai tujuan yang satu, yaitu mencari hal-hal yang menyenangkan dan menghindari hal-hal yang menyakitkan. Meskipun orang dapat menyatakan dengan lembaga macam alasan yang bagus, namun pada dasarnya segala perbuatannya hanya mempunyai satu tujuan, yaitu mencari hal-hal yang menyenangkan.

3. Teori Insting

Menurut teori ini setiap orang telah membawa kekuatan biologis sejak lahir. Kekuatan biologis inilah yang membuat seseorang bertindak menurut cara tertentu. Kekuatan instingtif seolah-olah telah memaksa seseorang untuk berbuat sesuatu dengan cara tertentu, untuk mengadakan pendekatan kepada rangsang dengan cara tertentu. Teori ini sangat bertentangan dengan teori rasionalis. Kalau teori rasionalis menekankan fungsi pikiran

manusia sebagai penentu tingkah laku, teori instingtif malah menyatakan bahwa pikiran manusia dikuasai oleh insting atau dengan kata lain pikiran manusia dikembalikan oleh insting.

4. Teori Psikoanalitis

Teori psikoanalisis merupakan pengembangan dari teori insting. Dalam teori ini diakui adanya kekuatan bawaan dalam diri setiap manusia. Kekuatan bawaan inilah menyebabkan dan mengarahkan tingkah laku manusia. Salah satu contoh yang menunjukkan hal tersebut misalnya anak yang merasa jengkel, ia akan menggigit tangannya sendiri atau memukul kepalanya sendiri. Ini menunjukkan bahwa insting manusia telah bekerja sejak anak masih kecil.

5. Teori Keseimbangan

Teori keseimbangan menyakini bahwa tingkah laku manusia terjadi karena adanya ketidakseimbangan dalam diri manusia. Dengan kata lain manusia ingin mempertahankan adanya keseimbangan yang telah ada dalam dirinya. Sebagai contoh orang yang telah lama berada di bawah terik matahari akan merasa panas, suhu tubuhnya naik, sehingga terjadi hal yang tidak seimbang (diseguilibrium). Maka segera ia berjalan mencari tempat yang teduh agar suhu tubuhnya menjadi normal kembali atau terjadi keseimbangan lagi. Demikian seterusnya di mana terjadi ketidakseimbangan di dalam diri manusia, maka segeralah orang bertindak untuk mengembalikan keadaan menjadi seimbang lagi.

6. Teori Dorongan

Pada prinsipnya teori dorongan tidak berbeda dengan teori keseimbangan hanya penekanannya yang berbeda. Teori keseimbangan menekankan adanya keadaan tidak seimbang yang menimbulkan suatu kebutuhan yang harus dipenuhi, sedangkan teori dorongan menekankan pada hal yang mendorong terjadinya tingkah laku. Bahkan teori keseimbangan berdasar pada dorongan.

Menurut Soekamto (1992: 42-48), ada beberapa teori motivasi yang mendasari manusia melakukan sesuatu. Teori motivasi tersebut meliputi (1) teori dorongan, (2) teori insentif, (3) teori motivasi berprestasi, (4) teori motivasi kompetensi, dan (5) teori motivasi kebutuhan Maslow.

1. Teori Dorongan.

Teori ini menyatakan bahwa tingkah laku seseorang didorong oleh adanya suatu kebutuhan untuk mencapai tujuan. Pencapaian tujuan yang tepat sangat menyenangkan dan memuaskan. Apabila tujuan telah tercapai, intensitas dorongan akan menurun.

2. Teori Insentif.

Teori ini menyatakan bahwa ada suatu karakteristik tertentu pada tujuan yang dapat menyebabkan terjadinya tingkah laku. Tujuan yang memotivasi tingkah laku disebut insentif. Insentif merupakan hal-hal yang disediakan oleh lingkungan (guru) dengan tujuan dapat merangsang siswa bekerja lebih baik dan lebih keras. Adapun bentuk insentif tersebut dapat merupakan upah, bonus, liburan dan lain-lain.

3. Teori Motivasi Berprestasi.

Teori ini menjelaskan bahwa seseorang mempunyai motivasi untuk bekerja karena adanya kebutuhan untuk berprestasi. Dalam hal ini motivasi merupakan fungsi dari 3 variabel, yang meliputi (a) harapan melakukan tugas dengan berhasil, (b) persepsi tentang nilai tugas, dan (c) kebutuhan untuk sukses.

4. Teori Motivasi Kompetensi.

Teori ini menyatakan bahwa setiap orang mempunyai keinginan untuk menunjukkan kompetensi dengan cara menaklukkan lingkungannya. Motivasi merupakan dorongan internal ke tingkah laku yang membawanya ke arah kemampuan dan penguasaan.

5. Teori Motivasi Kebutuhan Maslow.

Teori ini menjelaskan bahwa kebutuhan manusia itu bersifat hierarkhis dan dikelompokkan menjadi dua, yaitu kebutuhan defisiensi dan kebutuhan pengembangan. Kebutuhan defisiensi adalah kebutuhan fisiologis, keamanan, dicintai, diakui dalam kelompoknya, dan harga diri. Kebutuhan pengembangan meliputi kebutuhan aktualisasi diri, keinginan untuk mengetahui dan memahami, serta kebutuhan estetis.

Berkaitan dengan hal di atas, Krech, Crutchfield and Ballackey mengutip teori Maslow (1994: 76-77) yang menyatakan bahwa kebutuhan manusia berkembang secara berurutan/ sequensial, yakni mulai dari kebutuhan-kebutuhan ‘lebih rendah’ hingga kebutuhan – kebutuhan yang ‘lebih tinggi’. (Maslow menggunakan istilah ‘*need*’ untuk menggantikan istilah ‘*want*’ kebutuhan). Adapun kebutuhan tersebut mencakup lima hal, yakni (1) kebutuhan fisiologis (*physiological needs*), contoh lapar, haus, (2) kebutuhan keamanan (*safety needs*), contoh keamanan, order, (3) kebutuhan cinta dan kerinduan (*belongingsness and love needs*), contoh kasih sayang, identifikasi, (4) kebutuhan akan penghargaan (*esteem needs*), contoh harga diri, keberhasilan, (5) kebutuhan aktualisasi diri (*need for self-actualization*), contoh : keinginan pemenuhan diri sendiri. Lebih lanjut Maslow menjelaskan bahwa ‘*lower need*’ haruslah terpenuhi secara memadai sebelum ‘*higher need*’ berikutnya mendesak untuk dipenuhi dalam perjalanan hidup seseorang. Dengan demikian, dapat dinyatakan bahwa ketika kebutuhan-kebutuhan yang lebih rendah telah terpenuhi, kebutuhan baru yang lebih tinggi mendesak untuk dipenuhi, demikian berlangsung secara terus menerus.

Selain hal di atas Sukardjono (1995: 53) mengelompokkan teori motivasi menjadi tiga, yakni : (1) teori petunjuk atau preskripsi, (2) teori isi, dan (3) teori proses. Teori petunjuk mengungkapkan “bagaimana motivasi” seseorang dengan cara coba-coba. Teori proses berkait dengan “bagaimana perilaku dimulai dan dilaksanakan”, sedangkan teori isi atau teori kebutuhan berkait dengan “apa penyebab perilaku” seseorang. Tokoh teori isi yang terkenal adalah Maslow, Hezberg, dan McClelland. Adapun jawaban atas pertanyaan “bagaimana perilaku dimulai dan dilaksanakan” dan “apa penyebab perilaku” terfokus pada (1) kebutuhan-kebutuhan, motif- motif atau dorongan yang memperkuat seseorang untuk melakukan kegiatan, dan (2) hubungan orang dengan faktor internal (insentif) yang mendorong dan mempengaruhi seorang untuk beraktivitas. Dengan kata lain, teori ini menitikberatkan pada pentingnya faktor internal individu yang menimbulkan perilaku dan faktor eksternal, yang menyebabkan perilaku positif untuk mencapai tujuan yang lebih tinggi.

Kebutuhan fisiologis merupakan kebutuhan yang paling mendasar mengingat semua orang memerlukannya dan tanpa pemenuhan dari kebutuhan-kebutuhan tersebut, seseorang tidak dapat dikatakan hidup secara normal lagi. Kebutuhan akan rasa aman diartikan sebagai rasa aman baik secara fisik maupun secara psikis termasuk pemerolehan perlakuan adil dalam pekerjaan. Kebutuhan sosial berkaitan dengan kebutuhan akan pengakuan keberadaan dan penghargaan atas harkat dan martabat seseorang. Kebutuhan sosial ini biasanya tercermin

dalam bentuk (a) perasaan diterima oleh orang lain yang memotivasi seseorang untuk berbuat sesuatu dengan lebih baik, (b) perasaan akan jati diri yang khas dengan segala kekurangan dan kelebihan akan memotivasi seseorang untuk bekerja, berusaha, belajar dengan lebih baik, (c) perasaan ingin maju, akan memotivasi seseorang meraih prestasi yang lebih baik, (d) perasaan diikutsertakan memotivasi seseorang berbuat sesuatu yang lebih baik karena merasa dirinya diorbankan oleh masyarakat di sekitarnya. Selain itu, pemenuhan akan harga diri dan aktualisasi diri sangat penting bagi seseorang. Pemenuhan akan hak-hak seseorang dan pemberian kesempatan untuk menjadi sesuatu yang sesuai dengan kemampuannya akan memotivasi orang tersebut untuk bekerja, belajar dan berusaha dengan lebih baik daripada orang yang tidak diberi peluang dan tidak dipenuhi haknya.

c. Jenis-jenis Motivasi

Jenis motivasi sangat banyak, tergantung dari dasar tinjauannya.

1. Motivasi Intrinsik-Ekstrinsik

Motivasi ditinjau dari sumbernya dapat digolongkan menjadi dua, yakni motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik (Dimiyati dan Mudjiono, 1999: 90). Motivasi intrinsik adalah motivasi yang timbul dari dalam dirinya sendiri. Hal tersebut sesuai dengan pandangan kaum kognitif psikologis yang menyatakan bahwa sumber dorongan motivasi bukan terletak di luar, tetapi terletak di dalam diri siswa secara natural. Demikian pula Thornburgh (dalam Prayitno, 1989: 10) berpendapat bahwa motivasi intrinsik merupakan keinginan bertindak yang disebabkan faktor pendorong dari dalam diri internal individu.

Edward Deci (dalam Brown, 1994: 155-156) menambahkan aktivitas yang bermotivasi secara intrinsik adalah aktivitas-aktivitas yang di dalamnya tidak dipengaruhi oleh adanya hadiah-hadiah. Seseorang kelihatannya terikat dalam aktivitas-aktivitas untuk kebaikan dirinya sendiri dan tidak disebabkan oleh aktivitas-aktivitas yang membawa hadiah ekstrinsik. Perilaku yang termotivasi secara intrinsik ditujukan untuk menghasilkan konsekuensi-konsekuensi pemberian hadiah tertentu bagi dirinya, yang berupa perasaan-perasaan kompetensi dan aktualisasi diri.

Di dalam proses belajar mengajar, motivasi intrinsik lebih menguntungkan karena dapat bertahan lebih lama (Soekanto, 1992: 42). Selain itu, Tabrani, Kusdinar, dan Arifin (1994: 103) menjelaskan bahwa di dalam usaha-usaha pendidikan baik formal, non formal maupun informal motivasi yang timbul dari diri peserta didik itulah yang lebih baik. Hal ini diperkuat pendapat Crookes, S Climidt, dan Maslow yang menyatakan bahwa motivasi intrinsik secara jelas superior daripada motivasi ekstrinsik (Brown, 1994: 156).

Motivasi intrinsik ini dapat diketahui dari keaktifan dalam mengerjakan tugas karena merasa butuh dan menginginkan tujuannya tercapai. Menurut Grage dan Berlin, siswa yang memiliki motivasi intrinsik aktivitasnya lebih baik daripada siswa yang memiliki motivasi ekstrinsik (dalam Prayitno, 1989: 11). Siswa yang bermotivasi intrinsik menunjukkan keterlibatan dan aktivitas yang tinggi dalam belajar. Purwanto, (2000: 10) memperkuat pendapat ini. Menurutnya, motivasi yang paling baik terutama dalam hal belajar adalah motivasi intrinsik. Dengan motivasi intrinsik pembelajar akan aktif belajar dan bekerja menekuni berbagai materi tanpa suruhan atau paksaan orang lain. Meskipun demikian, tidak berarti bahwa motivasi ekstrinsik itu buruk dan tidak

diperlukan. Bahkan sering terjadi pada awalnya dibangun motivasi ekstrinsik dengan penguatan-penguatan hadiah, pengaturan situasi dan kondisi yang kondusif dan akhirnya berkembang menjadi motivasi intrinsik. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa motivasi intrinsik dan ekstrinsik saling memperkuat dan melengkapi.

Sebaliknya, motivasi ekstrinsik adalah motivasi yang bersumber pada lingkungan di luar diri yang bersangkutan. Hal ini sesuai dengan pandangan kaum behavioris yang menjelaskan bahwa motivasi merupakan subjek dari prinsip kondisioning (Soeharto, 1995: 111). Menurut Brown (1994: 156) perilaku-perilaku yang termotivasi secara ekstrinsik dilakukan dalam antisipasi suatu hadiah dari luar maupun dari dalam dirinya sendiri. Adapun bentuk hadiah ekstrinsik dapat berupa uang, pujian, derajat dan bahkan jenis-jenis umpan balik positif yang lain. Selain itu, perilaku-perilaku yang diawali hanya semata-mata untuk menghindari hukuman juga termasuk termotivasi secara ekstrinsik.

2. Motivasi Bawaan-Dipelajari

Ditinjau dari dasar pembentukannya, motivasi dibedakan menjadi dua, yakni (1) motivasi bawaan dan (2) motivasi yang dipelajari (Sardiman, 2001: 84-85). Motivasi bawaan adalah motivasi yang dibawa sejak lahir, seperti dorongan untuk makan, minum, bekerja, seksual. Motivasi tersebut sering disebut motivasi yang dinyatakan secara biologis, yang oleh Frandsen disebut sebagai motif *physiological drives*. Motivasi yang dipelajari adalah motivasi yang timbul sebagai akibat belajar, seperti dorongan untuk mempelajari ilmu pengetahuan, dorongan untuk mengajarkan sesuatu di masyarakat. Motif seperti ini dapat disebut sebagai motif yang disyaratkan secara sosial, yang oleh Frandsen diistilahkan sebagai *affiliative needs*. Dengan kemampuan berhubungan, kerja sama di dalam masyarakat akan tercapailah suatu kepuasan diri. Berkait dengan hal itu, seseorang perlu mengembangkan sifat ramah, kooperatif, membina hubungan baik dengan orang lain, terlebih lagi dengan orang tua dan gurunya. Dalam proses pembelajaran, hal tersebut dapat menopang meraih prestasi.

3. Motivasi Organik-Darurat-Objektif

Ditinjau dari sifat kebutuhan, Woodworth, Marquis dan Sardiman (2001: 86) membagi motivasi menjadi tiga, yakni (1) motivasi organik, yakni kebutuhan yang bersifat primer, seperti makan, minum, seksual (2) motivasi darurat, yakni kebutuhan yang sifatnya mendadak, seperti dorongan untuk menyelamatkan diri, membolos atau menghindar dari suatu bahaya, (3) motivasi objektif, yaitu motivasi yang menyangkut kebutuhan untuk melakukan eksplorasi, manipulasi maupun menaruh minat. Davidoff (1987: 4) membagi jenis motivasi menjadi lima, yakni (1) dorongan dasar, (2) motivasi sosial, (3) motivasi untuk rangsangan indera, (4) motivasi pertumbuhan, dan (5) motivasi berprestasi.

Dorongan dasar merupakan motivasi yang mengaitkan tindakan tertentu untuk mencapai pemuasan kebutuhan yang berkaitan dengan kelangsungan hidup fisik makhluk hidup, seperti dorongan untuk memperoleh oksigen, air, makanan, seks dan menghindar dari sakit (Davidoff, 1987: 4). Motivasi sosial merupakan kebutuhan yang dapat dipuaskan dengan mengadakan kontak antara sesama manusia. Motivasi itu muncul ketika dalam diri seseorang timbul kebutuhan untuk dicintai, diterima, disetujui, dan dihargai oleh orang lain. Dan pada dasarnya perilaku manusia itu mengarah pada pemuasan motivasi sosial tersebut.

Motivasi untuk rangsangan indera berkenaan dengan kebutuhan untuk merangsang diri sendiri misalnya dengan cara berkhayal, bersiul dan bersenandung. Jika rangsangan diri sendiri itu ditinggalkan, kegiatan rutin terasa sangat berat sebagai beban. Dengan demikian, akan muncul perasaan murung, mudah tersinggung, dan dirasa diperlakukan sebagai mesin. Motivasi pertumbuhan digunakan untuk menjelaskan mengapa orang mempunyai dorongan menguasai keterampilan atau keinginan untuk sukses dalam mengerjakan suatu pekerjaan. Kalangan ahli jiwa beranggapan bahwa tentunya ada kebutuhan dasar yang mendorong ke arah terbentuknya kemampuan dan mengaktualisasikan potensi yang dimilikinya.

Motivasi berprestasi merupakan kebutuhan untuk mengejar keberhasilan, mencapai cita-cita, atau keberhasilan dalam melaksanakan tugas-tugas yang sukar. Motivasi ini menekankan pada kompetisi persaingan dengan orang lain untuk memperoleh prestasi yang baik.

4. Motivasi Psikologis-Praktis-Pembentukan-Kesusilaan-Sosial

Otto Wilman dalam Pasaribu dan Simanjuntak (1983: 21) membagi jenis motivasi menjadi enam, yaitu (1) motivasi psikologis merupakan dorongan yang spontan juga membutuhkan minat yang spontan agar dapat menjadi hal yang positif; (2) motivasi praktis mengatakan bahwa semua pengetahuan dan kecekatan mempunyai nilai praktis; (3) motivasi pembentukan kepribadian mengungkapkan bahwa pengetahuan dan kecakapan dapat membentuk kepribadian manusia dalam segi estetis dan intelektualistis; (4) motivasi kesusilaan mendorong individu belajar secara sosial; (5) motivasi sosial yaitu mempelajari segala sesuatu yang layak dikerjakan dalam hidup untuk belajar supaya mengabdikan kepada Tuhan dan menghargai manusia sebagai umatnya.

d. Motivasi Berprestasi

Prestasi adalah hasil yang dicapai atas pekerjaan yang dilakukan yang menunjukkan kecakapan seseorang. Dari pengertian di atas maka prestasi dapat diartikan sebagai capaian hasil yang terbaik dan maksimal dari sebuah usaha, pekerjaan yang dilakukan dengan sungguh-sungguh. Prestasi merupakan kebutuhan seseorang, karena orang yang berhasil dalam bisnis dan industri adalah orang yang memiliki dorongan untuk berprestasi atas penyelesaian tugas segala sesuatu. Motivasi berprestasi merupakan kekuatan yang menggerakkan usaha untuk berhasil (Dimiyati dan Mudjiono, 1999 : 82).

Morgan et al (1986: 304) menyatakan bahwa motivasi berprestasi merupakan motivasi untuk memenuhi kebutuhan dan sukses dalam mengerjakan tugas. Pendapat senada dikemukakan oleh Haditono (1979: 8) yang mengungkapkan bahwa motivasi berprestasi adalah kecenderungan untuk berusaha keras mencapai prestasi dalam standar mutu yang baik. Mengenai standar mutu yang baik atau disebut standar mutu keunggulan meliputi tiga hal, yakni (1) keunggulan dalam melaksanakan tugas, (2) keunggulan prestasi dibanding dengan prestasi sebelumnya dan (3) keunggulan dibandingkan dengan orang lain.

Motivasi berprestasi menurut McMelland (dalam Dimiyati dan Mudjiono, 1999: 82) merupakan salah satu kebutuhan dasar setiap orang, di samping kebutuhan akan kekuasaan, dan kebutuhan berafiliasi. Kebutuhan berprestasi terwujud dalam keberhasilan seseorang dalam melakukan tugas-tugas yang dibebankan kepadanya. Kebutuhan akan kekuasaan tercermin pada keinginan untuk menguasai orang lain, sedangkan kebutuhan berafiliasi berkenaan dengan terwujudnya situasi bersahabat dengan orang lain.

Motivasi berprestasi menurut McClelland disebut “*n-ach*” singkatan dari *need for achievement* (kebutuhan berprestasi). Kebutuhan berprestasi ditandai adanya kerja keras, keinginan yang kuat, dan keuletan dalam mencapai prestasi (1981: 122). Prestasi yang diinginkan bisa bersifat spesifik, misalnya seseorang ingin menghasilkan suatu karya atau suatu ciptaan. Prestasi yang diinginkan itu bisa pula mengacu pada status pribadi, misalnya seseorang ingin menjadi pengusaha yang berhasil atau sukses. Selain itu, prestasi yang diinginkan bisa bersifat umum dan altruistik (agung), misalnya seseorang ingin hidupnya bermanfaat bagi umat manusia. Mc.Clelland (1981: 276) menambahkan bahwa individu atau orang yang memiliki motivasi berprestasi tinggi akan terdorong untuk mendalami permasalahan mereka secara lebih intensif dan lebih awal daripada individu yang memiliki motivasi rendah. Berkait dengan itu, Sardiman (2001:83) menyatakan bahwa motivasi akan selalu menentukan intensitas usaha belajar bagi siswa. Hal tersebut sesuai dengan pendapat Prayitno (1989: 67) yang menyatakan bahwa motivasi berprestasi merupakan dorongan untuk berhasil atau sukses dalam belajar pada umumnya orang yang mempunyai *n-ach* tinggi ingin menyelesaikan tugas dan meningkatkan penampilannya.

Motivasi berprestasi berhubungan dengan pola tindakan dan perasaan yang berkaitan dengan kerja keras atau perjuangan yang bertujuan untuk mencapai prestasi yang tinggi termasuk di dalamnya prestasi menulis laporan. Motivasi berprestasi merupakan salah satu faktor yang cukup besar pengaruhnya terhadap kemampuan menulis laporan. Sebagaimana dikatakan Akhadiah (2001: 26) kerap kali kegagalan dalam membaca terjadi karena rendahnya motivasi. Seseorang yang memiliki motivasi berprestasi tinggi akan tekun dan giat melakukan aktivitas membaca tanpa didorong ataupun disuruh orang lain, sedangkan yang memiliki motivasi rendah akan enggan membaca.

Ada beberapa indikator motivasi berprestasi. Gani (1999: 34) menyatakan bahwa seseorang yang memiliki motivasi berprestasi dapat ditandai dengan adanya (1) usaha yang konsisten; (2) kecenderungan untuk terus bekerja meskipun tidak diawasi; (3) kesediaan mempertahankan kegiatan secara sukarela ke arah penyelesaian tugas. Menurut Worel dan Stillwell (dalam Soekamto, 1992 : 41) siswa yang memiliki motivasi berprestasi tinggi akan (1) memperlihatkan minat, perhatian, dan ingin ikut serta; (2) bekerja keras serta memberikan waktu pada usaha tersebut; dan (3) terus bekerja sampai tugas terselesaikan.

Sukardjono (1995: 54) menambahkan karakteristik orang yang berorientasi pada prestasi, antara lain (1) menyukai pengambilan resiko yang wajar, menyukai tantangan, bertanggung jawab akan hasil yang dicapai; (2) cenderung menetapkan tujuan-tujuan yang layak dengan resiko yang telah diperhitungkan; (3) mempunyai kebutuhan yang kuat akan umpan balik tentang segala sesuatu yang telah dikerjakan; dan (4) mempunyai ketrampilan dalam merencanakan tujuan jangka panjang. Sardiman (2001: 81-82) juga mengungkapkan ciri-ciri seseorang yang memiliki motivasi berprestasi, yakni (1) tekun menghadapi tugas, (2) ulet menghadapi kesulitan, (3) menunjukkan minat terhadap bermacam-macam masalah, (4) lebih senang bekerja mandiri, (5) cepat bosan pada tugas-tugas yang rutin, (6) dapat mempertahankan pendapatnya, (7) tidak mudah melepaskan hal yang diyakini, (8) senang mencari dan memecahkan berbagai masalah. Agar dapat mencari dan memecahkan berbagai masalah, seseorang yang memiliki motivasi berprestasi sering mempelajari hal-hal baru, membaca berbagai buku, dan aktif bertanya mengenai hal-hal yang berkaitan dengan bidangnya. Ambo Enre Abdullah (dalam Azwar, 1999: 150) menunjukkan bahwa seseorang yang memiliki motivasi berprestasi dapat ditunjukkan melalui indikator sebagai berikut : (1)

melakukan sesuatu dengan baik, (2) melakukan sesuatu dengan sukses, (3) mengerjakan sesuatu dan menyelesaikan tugas-tugas yang memerlukan usaha dan ketrampilan, (4) ingin menjadi penguasa yang terkenal dalam bidang tertentu, (5) mengerjakan sesuatu pekerjaan yang sukar dengan baik, dan (6) melakukan sesuatu yang lebih baik dari orang lain.

Dari uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa seseorang yang memiliki motivasi berprestasi berupaya keras untuk mengerjakan tugas secara tuntas, tanpa harus diawasi sehingga dapat mencapai prestasi belajar yang tinggi, dapat menyamai bahkan melebihi prestasi orang lain. Berani mengandung resiko, penuh tantangan tetapi sudah diperhitungkan secara matang sehingga dapat menghindari segala bentuk kegagalan dalam mencapai keberhasilan. Bertanggung jawab akan hasil yang telah dicapai berkaitan dengan upaya menjaga nama baik lingkungan tempat belajar.

e. Fungsi Motivasi Berprestasi dalam Pengajaran

Menurut Nasution (2004: 76) motivasi mempunyai tiga fungsi, yakni: (1) mendorong manusia untuk berbuat, sebagai penggerak atau motor yang melepaskan energi; (2) menentukan arah perbuatan yang hendak dicapai; (3) menyeleksi perbuatan, yakni menentukan perbuatan-perbuatan apa yang harus dijalankan yang serasi guna mencapai tujuan itu, dengan menyampingkan perbuatan-perbuatan yang tak bermanfaat bagi tujuan itu. Seorang yang betul-betul bertekad menang dalam pertandingan, tak akan menghabiskan waktunya bermain kartu sebab tidak serasi dengan tujuan. Motivasi merupakan hasrat, keinginan, maksud, tekad, kemauan, dorongan, kebutuhan, kehendak, cita-cita, keharusan, kesediaan, dan sebagainya. Mempertegas fungsi motivasi tersebut, Lynn & Cassidy (1989: 271) menyatakan bahwa ada tujuh indikator seseorang yang memiliki motivasi berprestasi, yakni 1) memiliki etos kerja (*work ethic*), (2) gigih (*acquisitiveness*), (3) dominan (*dominance*), (4) sempurna (*excellence*), (5) bercita-cita (*status aspiration*), (6) berdaya saing (*competitiveness*), dan (7) ahli (*mastery*).

Ada beberapa tingkatan kualitas kegiatan apresiasi sebagai indikator tinggi rendahnya keterlibatan motivasi berprestasi dalam kegiatan apresiasi tersebut, yaitu (1) tingkat menggemari, ditandai dengan adanya rasa tertarik pada buku-buku sastra dan berkeinginan membacanya; (2) tingkat menikmati, ditandai dengan mulainya tumbuh pengertian karena sudah mulai menikmati karya sastra; (3) tingkat mereaksi, ditandai dengan adanya keinginan untuk menyatakan pendapat tentang cipta sastra yang dinikmati, misalnya dengan menulis resensi, berdebat dalam diskusi, dan lain sebagainya; (4) tingkat produksi, ditandai dengan mulainya memproduksi cipta sastra, membuat ulasan sastra, melakukan kritik, membuat pertunjukan, dan lain sebagainya.

Dalam melakukan apresiasi terhadap karya sastra agar tingkatan apresiasinya meningkat, pembaca sebagai penghayat mengedepankan faktor afektif, yaitu merupakan realitas rasa yang secara nyata ada pada diri pembaca (Herman J. Waluyo, 2002: 61). Ada faktor emosional dalam realitas rasa pada diri pembaca ketika menghayati/ mengapresiasi sastra. Dalam kegiatan apresiasi sastra ada totalitas aktualisasi diri yang puncak atau *peak experience*. “*One lives (peak experience) through a moment of feeling self actualized which is a brief period in an individual’s life when he or she function completely, and feels self-confident, strong, and self-assured*” (Rockler, 1988: 119).

Sastra adalah seni yang banyak memainkan aspek-aspek subjektif. Dalam pembelajaran apresiasi sastra, muara akhir kegiatannya tertuju kepada ranah afektif. Faktor emosi merupakan unsur terdepan bertalian dengan apresiasi sastra. Ketika disambut pembaca, pembaca tidak dapat meninggalkan emosi dalam menghayati/ mengapresiasi karya sastra.

Berdasarkan uraian di atas, maka dapat ditegaskan bahwa motivasi yang berada dalam wilayah emosi atau afektif jelaslah sangat berperan atau berpengaruh dalam kegiatan apresiasi sastra. Motivasi berprestasi jelaslah berpengaruh terhadap prestasi belajar cerita pendek. Hal ini disebabkan karena motivasi berprestasi (1) mendorong timbulnya kelakuan atau suatu perbuatan. Tanpa motivasi maka tidak akan timbul suatu perbuatan seperti belajar; (2) berfungsi sebagai pengarah. Artinya mengarahkan perbuatan pencapaian tujuan yang diinginkan; (3) motivasi berfungsi sebagai penggerak. Ia berfungsi sebagai mesin bagi mobil. Besar kecilnya motivasi berprestasi akan menentukan cepat atau lambatnya suatu pekerjaan.

f. Motivasi Belajar

Perbuatan belajar sekurang-kurangnya dipengaruhi oleh delapan faktor yaitu: (1) faktor pengetahuan tentang kegunaan belajar; (2) faktor kebutuhan untuk belajar; (3) faktor kemampuan melakukan kegiatan belajar; (4) faktor kesenangan terhadap ide melakukan kegiatan belajar; (5) faktor pelaksanaan kegiatan belajar; (6) faktor hasil belajar; (7) faktor kepuasan terhadap hasil belajar; dan (8) faktor karakteristik pribadi dan lingkungan terhadap proses pembuatan keputusan (Haris Mudjiman, 2011: 48). Serupa dengan pernyataan tersebut, E. Mulyasa (2002: 92) menambah faktor yang mempengaruhi motivasi belajar, yaitu: (1) tingkat intelegensi, (2) tingkat kebutuhan belajar, (3) minat dan, (4) sifat pribadi. Keempat hal tersebut saling mendukung dan perlu ditumbuhkan sehingga tercipta semangat belajar atau melakukan aktivitas untuk mencapai tujuan yaitu pemenuhan kebutuhan.

Motivasi belajar dapat ditingkatkan melalui berbagai cara. Nasution (2004:78-83) mendaftar bermacam-macam cara dalam guru memberikan motivasi belajar: memberi angka, memberi hadiah, menciptakan saingan, hasrat untuk belajar, ego- involvement, sering memberi ulangan, mengetahui hasil, kerja sama, tugas yang “challenging”, pujian, teguran dan kecaman, sarkasme dan celaan dan hukuman, standart atau taraf aspirasi (*level of aspiration*), menumbuhkan minat, suasana yang menyenangkan, tujuan yang diakui dan diterima baik oleh murid.

Beberapa petunjuk singkat yang dapat dipergunakan guru dalam memberikan motivasi belajar kepada siswa sebagai berikut.

1. Usahakan agar tujuan pelajaran jelas dan menarik motif mempunyai tujuan. Makin jelas tujuan makin kuat motivasi.
2. Guru sendiri harus antusias mengenai pelajaran yang diberikannya.
3. Ciptakan suasana yang menyenangkan, senyum yang menggembirakan suasana.
4. Usahakan agar anak-anak turut serta dalam pelajaran anak-anak ingin aktif.
5. Hubungkan pelajaran dengan kebutuhan anak.
6. Pujian dan hadiah lebih berhasil dari hukuman dan celaan. Sebaiknya biarlah hasil baik dalam pekerjaan merupakan hadiah bagi anak.
7. Pekerjaan dan tugas harus sesuai dengan kematangan dan kesanggupan anak.
8. Mengetahui hasil baik menggiatkan usaha murid.
9. Hasil buruk, apalagi bila terjadi berulang ulang mematahkan semangat.

10. Hargailah pekerjaan murid.
11. Berilah kritik dengan senyuman, janganlah anak mendapatkan kesan bahwa guru marah kepadanya, tetapi hanya kecewa atas hasil pekerjaannya atau perbuatannya

g. Prinsip-prinsip Motivasi dalam Belajar

Depdiknas (2003) dalam Rahim (2008: 20) mengemukakan beberapa prinsip motivasi dalam belajar antara lain (1) kebermaknaan; (2) pengetahuan dan keterampilan prasarat; (3) modal; (4) komunikasi terbuka; (5) keaslian dan tugas yang menantang, latihan yang tepat dan aktif; (6) kondisi dan konsekuensi yang menyenangkan; (7) mengembangkan beberapa kemampuan; (8) melibatkan sebanyak mungkin indra.

Prinsip-prinsip motivasi menurut Muhamad Surya (2004:65-66) adalah sebagai berikut.

1. Prinsip Kompetisi

Yang dimaksud dengan prinsip kompetisi adalah persaingan secara sehat, baik intern maupun antar pribadi. Kompetisi inter pribadi atau *self competition* adalah kompetisi dalam diri pribadi masing-masing dari tindakan atau unjuk kerja dalam dimensi tempat dan waktu. Kompetisi antar pribadi adalah persaingan antara individu yang satu dengan yang lain. Dengan persaingan secara sehat dapat ditimbulkan motivasi untuk bertindak secara sehat dan lebih baik.

2. Prinsip Pemacu

Dorongan untuk melakukan berbagai tindakan terjadi ada pemacu tertentu. Pemacu ini dapat berupa informasi, nasehat, amanat, peringatan, percontohan dan sebagainya. Dalam hal ini, motivasi teratur untuk mendorong selalu melakukan berbagai tindakan dan unjuk kerja yang sebaik mungkin. Hal ini dapat dilakukan melalui konsultasi pribadi, nasehat atau amanat dalam upacara, ceramah keagamaan, bimbingan, pembinaan dan sebagainya.

3. Prinsip Ganjaran dan Hukuman

Ganjaran yang diterima oleh seseorang dapat meningkatkan motivasi untuk melakukan tindakan yang menimbulkan ganjaran itu. Setiap unjuk kerja yang baik apabila diberikan ganjaran yang memadai, cenderung akan meningkatkan motivasi.

4. Kejelasan dan Kedekatan Tujuan

Makin jelas dan makin dekat suatu tujuan maka akan makin mendorong seseorang untuk melakukan tindakan. Sehubungan dengan prinsip ini maka seyogyanya setiap siswa memahami tujuan belajarnya secara jelas.

5. Pemahaman Hasil

Dalam uraian di atas, telah dikemukakan bahwa hasil yang dicapai seseorang akan merupakan balikan dari upaya yang telah dilakukannya dan itu semua dapat memberikan motivasi untuk melakukan tindakan selanjutnya. Perasaan sukses yang ada pada diri seseorang akan mendorongnya untuk selalu memelihara dan meningkatkan unjuk kerjanya lebih lanjut.

6. Pengembangan Minat

Minat dapat diartikan sebagai rasa senang atau tidak senang dalam menghadapi suatu objek. Prinsip dasarnya ialah bahwa motivasi seseorang cenderung akan meningkat apabila yang bersangkutan memiliki minat yang besar dalam melakukan tindakannya.

7. Lingkungan yang Kondusif

Lingkungan kerja yang kondusif baik lingkungan fisik, sosial, maupun psikologi dapat menumbuhkan dan mengembangkan motif untuk bekerja dengan baik dan produktif. Untuk itu dapat diciptakan lingkungan fisik yang sebaik mungkin, misalnya kebersihan ruangan, tata letak, fasilitas dan sebagainya.

8. Keteladanan

Perilaku pengajar atau guru secara langsung atau tidak langsung mempunyai pengaruh terhadap perilaku siswa yang baik yang sifatnya positif maupun negatif. Perilaku guru dapat meningkatkan motivasi belajar parasiswa dan sebaliknya dapat menurunkan motivasi belajar.

h. Faktor-faktor yang Mempengaruhi Motivasi Belajar

Motivasi belajar dapat dipengaruhi oleh berbagai macam faktor. E. Mulyasa (2002: 92) berpendapat bahwa motivasi belajar siswa dipengaruhi oleh empat hal yaitu: (1) Tingkat intelegensi, (2) Tingkat kebutuhan belajar, (3) Minat dan, (4) Sifat pribadi. Keempat hal tersebut saling mendukung dan perlu ditumbuhkan sehingga tercipta semangat belajar atau melakukan aktivitas untuk mencapai tujuan yaitu pemenuhan kebutuhan.

Winkel (1996: 18) berpendapat bahwa faktor-faktor motivasi belajar dapat disebut faktor situasional. Faktor situasional ini terkait dengan pribadi siswa, pribadi guru, struktur jaringan hubungan sosial di sekolah, sekolah sebagai institusi pendidikan. Faktor pribadi siswa mencakup hal-hal seperti: taraf intelegensi, daya motivasi, kemampuan berbahasa, kecepatan belajar, sikap terhadap tugas-tugas, perasaan dalam belajar, kondisi mental dan fisik.

Haris Mudjiman (2011: 48) berpendapat bahwa perbuatan belajar, seperti halnya perbuatan-perbuatan sadar dan perbuatan-perbuatan paksaan pada umumnya, selalu didahului oleh proses pembuatan keputusan-keputusan untuk berbuat atau tidak berbuat. Apabila kekuatan motivasinya cukup kuat, ia akan memutuskan untuk melakukan perbuatan belajar. Sebaliknya, apabila kekuatan motivasinya tidak cukup kuat, ia akan memutuskan untuk tidak melakukan perbuatan belajar. Selanjutnya beliau berpendapat sekurang-kurangnya ada delapan faktor yang diperkirakan berpengaruh terhadap pembentukan motivasi belajar yaitu: (1) Faktor pengetahuan tentang kegunaan belajar, (2) Faktor kebutuhan untuk belajar, (3) Faktor kemampuan melakukan kegiatan belajar, (4) Faktor kesenangan terhadap ide melakukan kegiatan belajar, (5) Faktor pelaksanaan kegiatan belajar, (6) Faktor hasil belajar, (7) Faktor kepuasan terhadap hasil belajar, dan (8) Faktor karakteristik pribadi dan lingkungan terhadap proses pembuatan keputusan. Hubungan hipotesis ke delapan faktor tersebut disajikan secara skematis berikut ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdul Majid. 2008. *Perencanaan Pembelajaran: Mengembangkan Standar Kompetensi Guru*. Bandung: Rosda
- Abdul Azis Wahab. 2008. *Metode dan Model-Model Mengajar*. Bandung: Alfabeta
- Albrecht, Karl. 2006. *Social Intelligence: The New Science of Success*. San Francisco: Jossey Bass
- Allen, Harold B. 1965. *Teaching English as Second Language*. New York: McGraw Hill Book Company
- Amir Achsin. 1984. *Belajar Melalui Pengalaman (Experiential Learning)*. Jakarta: Direktorat Jendral Pendidikan, Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan.
- Amran Halim. 1974. *Ujian Bahasa*. Jakarta: Depdikbud
- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. 2001: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Anita Lie. 2005. *Pembelajaran Kooperatif*. Jakarta: Grasindo
- Anwar. 2006. *Pendidikan Kecakapan Hidup*. Bandung: Alfabeta
- Aunurrahman. 2009. *Belajar dan Pembelajaran*. Bandung: Alfabeta
- Ausebel, David. 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Baharuddin & Esa Nur Wahyuni. 2007. *Teori Belajar & Pembelajaran*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media
- Bambang Yulianto. 2009. "Mengkreasikan Pembelajaran: Model Pembelajaran Berbasis Masalah" *Makalah* disampaikan pada seminar regional Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia IKIP PGRI Madiun, Senin 14 Desember 2009
- Baxter, Andy. 1997. *Evaluating Your Student*. London: Richmond Publishing.
- Brennan, Robert L (Eds). 2006. *Educational Measurement Fourth Edition*. Westport USA: Praeger Publishers
- Brumfit, C.J. 1971. *Wider Reading for Better Reading: An Alternative Approach to Teaching Literature*. Hongkong: Oxford University Press
- Brown, Gillian & Jule, George. 1996. *Analisis Wacana – Terj. Oleh I. Soetikno*. Jakarta: Gramedia

- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching Fourth Edition*. San Francisco State University: Longman
- _____. 2008. *Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa*. Terjemahan Noor Cholis. Jakarta: Kedutaan Besar Amerika Serikat
- Carter, Ronald & Long, Michael N. 1997. *Teaching Literature*. New York: Produced through Longman Singapura
- Chauhan, S. S., 1979. *Innovation in Teaching and Learning Process*. New Delhi: Vikas Publishing House PVT.
- Culatta, Richard. 2009. *Behaviorist Learning Theory* (dalam <http://www.innovativelearning.com/teaching/behaviorism.html>. Diunduh tanggal 11 Januari 2010)
- Depdikbud. 1993. *Landasan, Program, Pengembangan Kurikulum*. Jakarta: Pusat Kurikulum Nasional
- Depdiknas 2003. *Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia*. Jakarta: Direktorat Pendidikan Menengah Umum
- _____. 2006. *Model Kurikulum KTSP*. Jakarta: Cipta Jaya
- _____. 2007. *Metode Pembelajaran Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka
- Dilworth, J.B. 1992. *Operations Management: Design, Planing and Control for Manufacturing*.
- Duffy, Thomas M., Joost Lowyck, David H. Jonassen (eds). 1992. *Designing Environments for Constructive Learning*. Hongkong: Published in Cooperation with NATO Scientific Affairs Division.
- Fauzee, Mohd Sofian Omar. 2004. *Aspek-aspek Psikologis dalam Membina Motivasi dan Estim Kendiri*. Shah Alam: Karisma Publications SDN BHD
- Fernandes, Jacobus, T. Tirtawijaya, Kasurianto. 1989. *Strategi Belajar Mengajar Bahasa Indonesia*. Surabaya: Jurusan Pendidikan Bahasa dan sastra Indonesia
- Gagne, Robert M. & L. Briggs, 1979. *Principles of Instruction Design, Second Edition*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Goleman, Daniel. 2001. *Kecerdasan Emosi Untuk Mencapai Puncak Emosi*. (Terjemahan T. Hermaya). Jakarta: Gramedia Pustaka Utama
- _____. 2005. *Kecerdasan Emosi Untuk Mencapai Puncak Emosi*. (Terjemahan T. Hermaya). Jakarta: Gramedia Pustaka Utama
- _____. 2007. *Sosial Intelligence: The New Science of Human Relationsship*. London: Arrow Books
- _____. 2009. *Kecerdasan Emosional*. (Terjemahan T. Hermaya). Jakarta: Gramedia Pustaka Utama

- Gordon, W. J. J. 1980. *Synectics*. New York: Macmillan
- Hamzah B. Uno. 2009. *Orientasi Dalam Psikologi Pembelajaran*. Jakarta: Bumi Aksara
- Hare, A Paul. 1985. *Sosial Interaction as Drama*. Beverly Hills London New Delhi: Sage Publications
- Haris Mudjiman, 2007. *Belajar Mandiri*. Surakarta: UNS Press
- Henry Guntur Tarigan. 2008. *Menyimak Sebagai Suatu Keterampilan Bahasa*. Bandung: Angkasa
- Herman J. Waluyo, 1986. *Teori dan Pengajaran Sastra*. Surakarta: Modul Kuliah FKIP UNS
- _____. 2002. *Pengkajian Sastra Rekaan*. Salatiga: Widyasari Press.
- Hoerr, Thomas R. 2007. *Buku Kerja Multiple Intelligences*. Terjemahan Ary Nilandari. Bandung: Kaifa
- Horton, Paul B. dan Hunt, Chester L. 1996. *Sosiologi Jilid 1* Terjemahan Aminudin Ram dan Tita Sobari. Jakarta: Erlangga
- Imam Syafi'i. 1990. *Bahasa Indonesia Profesi*. Malang: IKIP Malang
- Iskandarwassid & Dadang Sunendar. 2008. *Strategi Pembelajaran Bahasa*. Bandung: Rosda
- Joyce, Bruce, Marsha Weil, & Emily Calhoun. 2000. *Models of Teaching*. USA: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data
- _____. 2009. *Model of Teaching: Model-Model Pengajaran Edisi 8* (Terjemahan Achmad Fawaid & Ateilla Mirza). Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Joko Nurkamto. 2004. "Peningkatan Profesionalisme Guru Melalui Reflective Teaching" dalam *Bahasa dan Sastra: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya Program Pasca Sarjana UNS Tahun 2 Nomor 3 Oktober 2004*. (P.102)
- Kassim, Kasmini. 2000. *Penderaan Emosi Kanak-kanak: Trauma Terselindung*: Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kelly, Curtis. 1997. *David Kolb, The Theory of Experiential Learning and ESL* (dalam The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 9) September 1997. (P. 2)
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Kolb, David A., Irwin M. Rubin, Joyce Osland. 1991. *Organizational Behavior: An Experiential Approach*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

- Koentjaraningrat. 1993. *Masalah Kesukubangsaan dan Integrasi Nasional*. Jakarta: UI Press
- Made Wena. 2011. *Strategi Pembelajaran Inovatif Kontemporer*. Jakarta: Bumi Aksara
- Masnur Muslich. 2009. *KTSP: pembelajaran berbasis Kompetensi dan Kontekstual*. Jakarta: Bumi Aksara
- McKeachie, Wilbert J. 1987. *Teaching Tips. Ninth Edition (Chapter 12)*. Toronto: D.C. Health and Company
- Medsker, Karen L., Kristina M. Holdsworth. 2001. *Models and Strategies for Training Design*. USA: A Publication of the International Society for Performance Improvement
- Mergel, Brenda. 1998. *The Instructional Design and Learning Theory* (dalam <http://www.usask.ca/educations/coursework/802papers/mergel/brenda.htm> Diunduh tanggal 11 Januari 2010)
- Michael, A.J. 2006. *Kompetensi Kecerdasan Emosional*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman SDN BHD
- Moody, H.L.B. 1979. *The Teaching of Literature*. London: Longman
- Muijs, Daniel & Reynolds, David. 2008. *Effective Teaching: Teori dan Aplikasi*. Terjemahan Helly Prajitno Soetjipto. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Nasution, S. 1986. *Berbagai Pendekatan dalam Proses belajar dan Mengajar*. Jakarta: Bina Aksara.
- Neill, James. 2004. *Experiential Learning Cycle* (dalam <http://www.wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm>. Diunduh tanggal 31 Oktober 2008)
- Oller, John W. 1979. *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman
- Oemar Hamalik. 2011. *Proses Belajar Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara
- OSHO. 2008. *Emotional Learning*. Terjemahan Ahmad Kahfi. Yogyakarta: Baca.
- Patalsigh, Shreyashi. 2008. "Impact Synectics Model of Teaching in Life Science to Develop Creativity Pupils". *Ejiaiaer E-journal*. Vol 20. No: 3-4. (Pp.1-2).
- Paul Suparno. 1997. *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*. Yogyakarta: Kanisius
- Paulina Panen, Dina Mustafa, Mestika Sekarwinahyu. 2005. *Konstruktivisme Dalam Pembelajaran*. Jakarta: Pusat Antar Universitas
- Rahmanto, B. 1998. *Metode Pengajaran Sastra*. Yogyakarta: Kanisius

- Ratna Wilis Dahar. 1989. *Teori-teori Belajar*. Jakarta: Erlangga
- Reigeluth, Charles M. Ed. 1999. *Instructional-Design Theories and Models Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and Method in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riris K. Toha Sarumpaet. 1995. "Kurikulum 1994: Pengajaran Sastra". Dalam *Jurnal Ilmiah Widya Parwa Balai Bahasa Yogyakarta*. Nomor 44, Maret 1995.
- Samsuri. 1980. *Analisa Bahasa*. Jakarta: Erlangga
- Sartono Kartodirdjo. 1996. "Identitas Nasional dan Pembangunan Bangsa". *Makalah pada Internship Dosen-dosen Filsafat Pancasila di Pusat Studi Pancasila UGM Tanggal 08-18 September 1996*. Yogyakarta: Dirjen Dikti.
- Sarwiji Suwandi. 2004. "Penerapan Pendekatan Kontekstual Dalam Mengimplementasikan Kurikulum Berbasis Kompetensi.". Dalam *Retorika, Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia PPS UNS*, Volume 2 No. 2 Maret 2004
- _____. 2011. *Model-model Asesmen dalam Pembelajaran*. Surakarta: Yuma Pustaka
- Sheela, M.s. Talawar. 1992. *Synectis Model of Teaching* (dalam <http://www.flipkart.com/synectics-model-teaching-talawar-sheela/8126120967-ou23fl8gxd>. Diunduh tanggal 23 Januari 2010)
- Slavin, Robert E. 2008. *Cooperative Learning* (Terjemahan Nurulita). Bandung: Nusa Media
- Smith, Mark K. 1996. *David A. Kolb On Experiential Learning* (dalam <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>. Diunduh tanggal 31 Oktober 2008)
- _____. 2008. "David Kolb's Learning Styles Model and Experiential Learning Theory (http://discoveryhealth.queendom.com/questions/eiq_abridged1.html). Diunduh tanggal 20 Oktober 2008
- Sri Utari Subyakto-Nababan. 1993. *Metodologi Pengajaran Bahasa*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama
- Standridge, Melissa. 2007. *From Emerging Perspectives on Learning*. (<http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Behaviorism>. Diunduh tanggal 14 Januari 2010)
- Stronge, James H. 2006. *Evaluating Teaching*. California: Corwin Press A Sage Publications Company
- Suciati, Ibrahim, Refni Delfi, Siti Julaeha. 2007. *Belajar Pembelajaran*. Jakarta: Penerbit Universitas Terbuka

- Suharsimi Arikunto. 1996. *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara
- Suria Sumantri, Jujun S. 1990. *Filsafat Ilmu*. Jakarta: Sinar Harapan.
- Suryabrata, Sumadi. 1993. *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: Rajawali
- Suryaman. 2004. “Penerapan Model Pembelajaran Suatu Inovasi di Perguruan Tinggi (Tantangan Umum Pendidikan Tinggi)” Dalam *Jurnal Pendidikan IKIP PGRI Madiun*. Volume 10, no 1, hlm 1-114. Juni 2004.
- Suwardi Endraswara, 2005. *Metode dan Teori Pengajaran Sastra*. Yogyakarta: Buana
- Sawardi, F.X. 1997. “Seputar Pembelajaran Prosa di SLTP” Dalam *Widyaparwa, Jurnal Ilmiah Bahasa dan Sastra Balai Penelitian Bahasa Yogyakarta*, Nomor 49 Oktober 1997. (Pp. 53-70)
- Toho Cholik Mutohir. 2010. *Pendidikan Karakter di Perguruan Tinggi* (Orasi Ilmiah Disampaikan pada Dies Natalis ke-35 IKIP PGRI Madiun tanggal 5 Juni 2010)
- Treffinger, Donald J. 1980. *Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented*. California: Ventura County Superintendent of School Office.
- Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang *Sistem Pendidikan Nasional*
- Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 Tentang *Guru dan Dosen*
- Umaedi. 2003. *Pendekatan Kontekstual*. Jakarta: Dirjen PLP Depdiknas.
- Utami Munandar. 2009. *Kreativitas dan Keberbakatan: Strategi Mewujudkan Potensi Kreatif dan Bakat*. Jakarta: Gramedia
- _____. 2009. *Pengembangan Kreativitas Anak Berbakat*. Jakarta: Rineka Cipta
- Verina H. Secapramana, 1999: *Emotional Intelligence*. (dalam <http://secapramana.tripod.com/>. Diunduh tanggal 31 Oktober 2008)
- Walker, David. 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page, London/Nichols Publishing Company
- Wardani, I.G.A.K. 1981. *Pengajaran Sastra*. Jakarta: P3G.
- Wardani, I.G.A.K. dan Raka Joni. 2000. “Penilaian Hasil Belajar Melalui Pengalaman”. *Cakrawala Pendidikan* (Jurnal LPPM Universitas Negeri Yogyakarta), Juni 2000, Th XIX No. 3. (Pp. 117 – 125)
- Witherington. 1987. *Educational Psychology*. Bandung: Jemmars
- Yatim Riyanto. 2010. *Paradigma Baru Pembelajaran*. Jakarta: Kencana Predana Media Group
- Zahorik, John A. 1995. *Constructivist Teaching*. Bloomington Indiana: Phi-Delta Kappa Educational Foundation