

**MODEL-MODEL
PEMBELAJARAN SEJARAH
YANG MENGAKTIFKAN**

MODEL-MODEL PEMBELAJARAN SEJARAH YANG MENGAKTIFKAN

Drs. Cahyo Budi Utomo, M.Pd.

Hak Cipta © pada penulis dan dilindungi undang-undang penerbitan
Hak penerbitan pada unnes press
Dicetak oleh unnes press
Jalan Kelud Raya No. 2 Semarang 50232 Telp./Faks. 0248415032

Dilarang mengutip Sebagian atau seluruh buku ini dalam bentuk apapun
tanpa ijin dari penerbit

MODEL-MODEL PEMBELAJARAN SEJARAH YANG MENGAKTIFKAN

Drs. Cahyo Budi Utomo, M.Pd.

Cover : Harjono
Setting/Layout : Hadi Waluyo

378.1

UTO
M

Model-Model Pembelajaran Sejarah yang
Mengaktifkan/ Cahyo Budi Utomo;
-Cet. 1., Illus. -Semarang: Unnes Press 2011;
viii + 94 hal. 23,5 cm.

1. Metode Mengajar;

I. Utomo, Cahyo Budi; II. Judul

ISBN 978 602 8467 44 5

PENGANTAR

Puji dan syukur penulis panjatkan kekhadirat Allah SWT karena dengan kehendak dan kemurahan-Nya telah tercurah rahmat dan karunia, sehingga penulis dapat menyelesaikan penulisan Buku Model-Model Pembelajaran Sejarah yang Mengaktifkan. terselesaikannya buku ini, tentu saja bukan hasil usaha dan jerih payah penulis semata, melainkan atas bantuan, dorongan dan pemberian saran-saran dari berbagai pihak. Sehubungan dengan hal tersebut, dalam kesempatan ini penulis menyampaikan ucapan terima kasih yang setulus-tulusnya kepada Drs. Subagyo, M.Pd., Dra. Erni Suharini, M.Pd., Drs. Eko Handoyo, Msi, dan Harjono S.Pd., MSi. Kepada Bapak dan Ibu yang tidak dapat penulis sebut satu persatu di sini, yang telah membelajarkan serta mendorong penulis untuk selalu terus berkarya. Kepada istriku Nilam Cahaya, dan anak-anakku Tiara, Farah, dan Devki yang telah menjadi inspirasi yang luar biasa dalam perjalanan hidupku untuk terus berkarya. Akhirnya, kepada semua yang telah memberikan sesuatu yang terbaik untuk diri penulis, penulis hanya bisa berdoa kepada Allah s.w.t., semoga semua amalnya dicatat sebagai penanaman modal akherat. Mudah-mudahan buku ini ini dapat menjadi salah satu buku ajar yang bermakna untuk kegiatan akademik sekaligus memberikan manfaat yang besar bagi pengembangan pembelajaran sejarah yang bermutu. Penulis menyadari bahwa penulisan buku ini masih jauh dari sempurna. Oleh karena itu, penulis sangat berharap agar para pembaca dapat memberikan saran dan asupan yang bersifat konstruktif untuk penyempurnaan buku ini. Penulis berharap agar buku ini dapat memberikan kontribusi positif terhadap upaya-upaya yang dapat dilakukan untuk peningkatan mutu pembelajaran sejarah secara berkelanjutan.

Semarang, Nopember 2011

Cahyo Budi Utomo

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
KATA PENGANTAR.....	v
DAFTAR ISI.....	vii
BAB I KURIKULUM DAN PEMBELAJARAN SEJARAH	1
1.1 Konsep Kompetensi	2
1.2 Karakteristik Kurikulum Berbasis Kompetensi	4
1.3 Kerangka Dasar Pengembangan Kurikulum Berbasis Kompetensi ..	5
1.4 Komponen Kurikulum Berbasis Kompetensi	7
1.5 Pengimplementasian KTSP di Sekolah.....	9
1.6 Pembelajaran Kelas Sejarah.....	16
1.7 Pendekatan Kontekstual dalam Pembelajaran Sejarah	19
BAB II TEORI DAN TREN PEMBELAJARAN	23
2.1 Teori Belajar Behaviorisme.....	23
2.2 Teori Belajar Kognitif	24
2.3 Teori Belajar Konstruktivisme	28
2.4 Pengembangan Model Pembelajaran.....	31
2.5 Tren Pembelajaran	33
BAB III SUMBER DAN MODEL PEMBELAJARAN	43
3.1 Sumber Belajar	44
3.2 Model Pembelajaran	45
BAB IV MODEL MODEL PEMBELAJARAN SEJARAH	49
4.1 Model Penghafalan (<i>memorization</i>)	49
4.2 Model Belajar Berfikir Induktif	52
4.3 Model Induktif Kata Bergambar.....	60
4.4 Model Latihan Penelitian.....	64
4.5 Model Pembelajaran Sinektik	70
BAB V MODEL MODEL PEMBELAJARAN UMUM	77
5.1 Model Bermain Peran.....	77
5.2 Model Pembelajaran Partisipatif	78
5.3 Model Belajar Tuntas.....	79
5.4 Model Pembelajaran dengan Modul.....	80
5.5 Model Pembelajaran Inquiri.....	82
5.6 Model-model Lainnya dengan Langkah Sederhana	84
DAFTAR PUSTAKA.....	93

BAGIAN I

KURIKULUM DAN PEMBELAJARAN SEJARAH

Pemahaman terhadap apa yang dikonseptualisasikan sebagai sebuah kurikulum sangatlah beragam. Jika ahli kurikulum ditanya mengenai apa yang dimaksudkan dengan kurikulum, jawabnya sangat beragam. Mengapa?. Hal ini terjadi karena kurikulum memiliki cakupan kajian dan isi yang sangat luas. Meskipun demikian, substansi penting yang perlu dijaga ialah jangan sampai terjadi proses simplifikasi pemahaman terhadap kurikulum itu sendiri. Miskonsepsi terhadap pengembangan kurikulum membawa konsekuensi terjadinya berbagai kekeliruan dalam pelaksanaan pendidikan, yang pada gilirannya kemudian dapat berakibat kurang baik pada rendahnya peranan guru dalam pengembangan pembelajaran di kelas, dan kemudian pada akhirnya berakibat kurang baik pula pada proses pembelajaran.

Dalam proses implementasi kurikulum di tingkat sekolah, guru memiliki peranan yang amat menentukan. Tanpa partisipasi profesional seorang guru, kurikulum yang telah disusun tetap akan menjadi 'dokumen' yang tidak memiliki makna bagi proses pembelajaran peserta didik. Tanpa keterlibatan guru secara profesional, kurikulum tetap tidak dapat berbicara sendiri dalam rangkaian proses pembelajaran di kelas. Pendidikan di tingkat sekolah hanya akan menghasilkan pengetahuan dan konsep hafalan saja. Para peserta didik sendiri akhirnya tidak tahu akan berbuat apa dengan pengetahuan dan konsep yang telah dihafalkannya itu.

Sejak tahun 2006 pemerintah telah mengeluarkan Kurikulum Berbasis Kompetensi yang kemudian disebut sebagai Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Kebijakan pemerintah secara nyata ditandai dengan ditetapkan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 22, 23, dan 24. Dalam kaitan ini guru harus memiliki pandangan yang luas dan komprehensif agar proses pembelajaran menjadi benar-benar bermakna bagi kehidupan peserta didik. Pada konteks pemahaman KTSP yang

demikian, guru juga berarti mengembangkan sebuah kurikulum. Namun demikian selama ini bahkan sampai sekarang kebanyakan guru masih beranggapan bahwa kurikulum sebagai produk, merupakan segala-galanya dalam proses pembelajaran. Bahkan isi dipandang sebagai tujuan dan target, yang secara ketat harus diberikan pada peserta didik seperti apa adanya tanpa melalui proses elaborasi untuk lebih membumikan Standar Kompetensi (KD), Kompetensi Dasar (KD) dan indikator-indikator materi dengan konteks sekolah dan masyarakat. Pandangan seperti ini tentu saja sangat keliru.

Agar peserta didik memiliki kemampuan untuk menganalisis persoalan-persoalan secara individual maupun secara kelompok, guru perlu terlibat dalam proses pengembangan kurikulum. Tanpa ikut serta mengembangkan kurikulum ke desain konseptual yang bersifat pembelajaran, peserta didik hanya akan dijadikan tempat penampungan berbagai informasi yang tidak jelas kemanfaatannya bagi kehidupan sehari-hari mereka.

Implikasi penting adanya KTSP bagi pendidikan dasar dan menengah ialah, sekolah harus mampu mengembangkan kurikulumnya secara mandiri, agar peserta didik dapat mencapai kompetensi minimal yang ditentukan secara nasional. Dalam konteks ini *school based management* perlu diimplementasikan oleh sekolah secara baik. Sekolah harus memiliki prakarsa, inisiatif, dan kemandirian. Untuk itu kepala sekolah harus memiliki kepemimpinan yang baik agar dapat membangkitkan prakarsa dan memotivasi komunitas sekolah, serta menciptakan iklim belajar yang baik bagi peserta didik. Kepala Sekolah di tingkat pendidikan dasar dan menengah perlu memiliki kemampuan untuk menciptakan sekolah yang berkualitas dan efektif agar KBK (KTSP:*pen*) dapat dijabarkan secara kontekstual dan kultural di sekolahnya masing-masing (Suyanto, 2002).

1.1 Konsep Kompetensi

Kompetensi merupakan pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai dasar yang terefleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2002). Konsep kompetensi ini digunakan dalam kurikulum baru didasarkan pada pemikiran: (a) Kompetensi

berkenaan dengan kemampuan peserta didik melakukan sesuatu dalam berbagai konteks; (b) Kompetensi menjelaskan pengalaman belajar yang dilalui peserta didik untuk menjadi kompeten; (c) Kompeten merupakan hasil belajar (*learning outcome*) yang menjelaskan hal-hal yang dilakukan peserta didik setelah melalui proses pembelajaran; dan (d) Kehandalan kemampuan peserta didik melakukan sesuatu harus didefinisikan secara jelas dan luas dalam suatu standar yang dapat dicapai melalui kinerja yang dapat diukur (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2002).

Berdasarkan konsep pemikiran tersebut, maka KTSP dapat diartikan sebagai seperangkat rencana dan pengaturan tentang kompetensi yang dibakukan dan cara pencapaiannya disesuaikan dengan keadaan kemampuan daerah. Karena itu, KTSP berorientasi pada: 1) hasil dan dampak yang diharapkan muncul pada diri peserta didik melalui serangkaian pengalaman belajar yang bermakna, dan 2) keberagaman yang dapat dimanifestasikan sesuai dengan kebutuhannya.

Rumusan kompetensi dalam KTSP merupakan pernyataan *apa yang diharapkan dapat diketahui, disikapi, atau dilakukan peserta didik* dalam setiap tingkatan kelas dan sekolah dan sekaligus menggambarkan kemajuan peserta didik yang dicapai secara bertahap dan berkelanjutan untuk menjadi kompeten. Kompetensi dalam KTSP merupakan jabaran dari tujuan pendidikan nasional (TPN). TPN secara urut dijabarkan menjadi Kompetensi Lintas Kurikulum (KLK), Kompetensi Kelulusan, Kompetensi Rumpun Pelajaran, Kompetensi dasar mata pelajaran. Penjabaran hasil belajar untuk tiap-tiap mata pelajaran dikelompokkan berdasarkan aspek, dan setiap aspek dijabarkan menjadi hasil belajar dan indikator (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2002).

KLK merupakan pernyataan tentang pengetahuan, keterampilan, sikap dan nilai-nilai yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak yang mencakup kecakapan belajar sepanjang hayat dan keterampilan hidup yang harus dimiliki. Hasil belajar dari KLK ini perlu dicapai melalui pembelajaran-pembelajaran dari semua rumpun mata pelajaran.

Kompetensi Kelulusan merupakan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai-nilai yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak setelah peserta didik menyelesaikan suatu jenjang tertentu.

Kompetensi Rumpun Mata Pelajaran merupakan pernyataan tentang pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai-nilai yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak yang seharusnya dicapai setelah peserta didik menyelesaikan rumpun mata pelajaran tertentu.

Kompetensi Dasar merupakan pernyataan minimal atau memadai tentang pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai-nilai yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak setelah peserta didik menyelesaikan suatu aspek atau subaspek mata pelajaran tertentu.

1.2 Karakteristik Kurikulum Berbasis Kompetensi

Kurikulum berbasis kompetensi memiliki ciri-ciri sebagai berikut: 1) menekankan pada ketercapaian kompetensi peserta didik, baik secara individual maupun klasikal, 2) berorientasi pada hasil belajar dan keberagaman, 3) penyampaian dalam pembelajaran menggunakan pendekatan dan metode yang bervariasi, 4) sumber belajar bukan hanya guru, tetapi juga sumber belajar lainnya yang memenuhi unsur edukatif, dan 5) penilaian menekankan pada proses dan hasil belajar dalam upaya penguasaan atau pencapaian suatu kompetensi (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2002).

KBK ketika dikembangkan memiliki prinsip-prinsip: (1) Keseimbangan etika, logika, estetika, dan kinestetika; (2) Kesamaan memperoleh kesempatan; (3) Memperkuat identitas nasional; (4) Menghadapi abad pengetahuan, (5) Menyongsong tantangan teknologi Informasi dan komunikasi; (6) Mengembangkan ketrampilan hidup; (7) Mengintegrasikan unsur-unsur penting ke dalam kurikulum; (8) Pendidikan alternatif, (9) Berpusat pada anak sebagai pembangun pengetahuan; (10) Pendidikan multikultur dan multibahasa; (11) Penilaian berkelanjutan dan komprehensif, dan (12) Pendidikan sepanjang hayat (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2001).

1.3 Kerangka Dasar Penyusunan KBK

Untuk mewujudkan hasil pendidikan bermutu tersebut diperlukan kompetensi dasar tamatan yang dapat dipertanggungjawabkan dalam konteks lokal, nasional, dan global. Peningkatan mutu pendidikan secara nasional memerlukan standar mutu pendidikan nasional yang memuat kompetensi dasar yang harus dikuasai peserta didik di seluruh Indonesia. Dengan demikian, melalui KBK yang berdiversifikasi, keanekaragaman kemampuan daerah dilayani dengan berpijak pada standar nasional kompetensi dasar tamatan.

Fokus hasil pendidikan yang bermutu adalah peserta didik yang sehat, mandiri, berbudaya, berakhlak mulia, beretos kerja, berpengetahuan dan menguasai teknologi, serta cinta tanah air. Untuk mewujudkan peserta didik dengan ciri-ciri tersebut perlu dikembangkan kurikulum berdasarkan aspek-aspek: 1) diversifikasi kurikulum, 2) standar nasional, 3) kurikulum berbasis kompetensi dasar, 4) empat pilar pendidikan kesejagatan, 5) partisipasi masyarakat, dan 6) manajemen berbasis sekolah (Puskur Balitbang, Depdiknas 2001).

Diversifikasi Kurikulum, Dimaksudkan sebagai kurikulum yang mengakomodasikan berbagai perbedaan peserta didik: kesiapan untuk belajar, potensi akademik, kecerdasan, minat, lingkungan, dan budaya. Dengan kurikulum berdiversifikasi dapat dikembangkan kurikulum inklusif (khusus, seperti anak yang berpotensi unggul) yang mengakomodasikan pemerataan mutu dan kesempatan belajar yang bermakna melalui penyelenggaraan pendidikan yang produktif. Keinklusifan kurikulum itu memaksimalkan pencapaian hasil belajar karena dapat memberdayakan semua potensi yang digali dari kemajemukan sumber daya alam, budaya, etnis, dan kekuatan lainnya. Hal ini berbeda dengan kurikulum sebelumnya (1994) yang hanya disediakan untuk semua potensi, minat, dan kecerdasan anak. Artinya, semua peserta didik dari berbagai latar budaya, alam, dan potensi akademik diberikan pembelajaran dengan kurikulum yang sama. Dengan kurikulum yang berdiversifikasi, memungkinkan adanya perbedaan, tetapi tetap mengacu pada standar minimal yang sama, yaitu standar nasional.

Standar Nasional, berisi kerangka tentang ihwal yang harus diketahui, dilakukan, dan dimahirkan kepada peserta didik pada setiap tingkatan. Kerangka ini disajikan dalam bentuk pengembangan penguasaan ilmu-ilmu dasar dengan sistematika keilmuan dan kebenaran materi yang dapat dipertanggungjawabkan secara akademis. Standar ini juga disertai dengan standar pembedaan keterampilan dan pembentukan akhlak mulia yang mengutamakan terbentuknya sistem nilai komprehensif untuk mewujudkan pembentukan manusia Indonesia yang berkepribadian dan beretos kerja. Standar nasional mempunyai visi untuk mewujudkan pendidikan unggul dan merata bagi semua.

Kurikulum Berbasis Kompetensi Dasar, dimaksudkan bahwa kurikulum harus relevan, fleksibel, dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik maupun publik. Pertanggungjawaban ini menuntut kejelasan orientasi kurikulum, yakni lebih pada hasil belajar daripada prosedur pembelajaran. Dengan orientasi ini ditetapkan kompetensi dasar peserta didik pada setiap jenjang pendidikan, yang dapat dicapai melalui berbagai cara, sesuai situasi kondisi.

Empat Pilar Pendidikan Kesejagatan sebagai landasan pembaruan pendidikan kesejagatan meliputi: *learning to know, learning to do, learning to live together, dan learning to be*. Empat pilar ini oleh UNESCO dipandang sebagai pendekatan belajar yang perlu diterapkan untuk menyiapkan generasi muda memasuki abad ke-21.

Partisipasi Masyarakat tempat sekolah berada memiliki berbagai potensi. Karena itu, segala potensi yang ada dalam masyarakat perlu dibangkitkan untuk mendukung terciptanya pendidikan yang bermutu. Perkembangan kehidupan masa kini dan yang akan datang menuntut di satu pihak kesadaran masyarakat agar berperan serta secara aktif dalam proses pendidikan, di lain pihak menuntut kesiapan sekolah agar membuka diri untuk bekerja sama dengan berbagai pihak dalam menyelenggarakan program pendidikan.

Manajemen Berbasis Sekolah, dimaksudkan bahwa sekolah harus dikelola secara profesional untuk mencapai pendidikan yang bermutu. Karena itu, pencapaian pendidikan yang bermutu menuntut pengembangan sekolah secara profesional. Keprofesionalan ini sejalan

dengan pemberian kewenangan sekolah dalam mengambil keputusan untuk penyelenggaraan program pendidikan yang berorientasi pada standar nasional. Standar ini dapat dicapai melalui cara yang dipilih oleh sekolah secara mandiri, khususnya dalam pengelolaan kurikulum.

Kurikulum berbasis kompetensi ini diarahkan agar peserta didik terbuka terhadap beragam informasi yang hadir di sekitar kita dan dapat menyaring yang berguna, belajar menjadi diri sendiri, dan siswa menyadari akan ekstensi budayanya sehingga tidak tercerabut dari lingkungannya.

Dengan dikembangkannya kurikulum berbasis kompetensi diharapkan:

1. peserta didik dapat mengembangkan potensinya sesuai dengan kemampuan, kebutuhan dan minatnya, serta dapat menumbuhkan penghargaan terhadap hasil karya dan hasil intelektual bangsa sendiri;
2. guru dapat memusatkan perhatian pada pengembangan kompetensi bahasa peserta didik dengan menyediakan beragam kegiatan berbahasa;
3. guru lebih mandiri dan leluasa dalam menentukan bahan ajar sesuai dengan kondisi lingkungan sekolah dan kemampuan peserta didiknya;
4. orang tua dan masyarakat terlibat secara aktif dalam pelaksanaan program di sekolah;
5. sekolah dapat menyusun program pendidikan sesuai dengan keadaan peserta didik dan sumber belajar yang tersedia; dan
6. daerah dapat menentukan bahan dan sumber belajar sesuai dengan kondisi dan kekhasan daerah.

1.4 Komponen Kurikulum Berbasis Kompetensi

Komponen dasar KBK terdiri atas empat kerangka dasar (*Framework*), yaitu Standar Kompetensi (SK), Penilaian Berbasis Kelas (PBK), Kegiatan Belajar Mengajar (KBM), dan Pengelolaan Kurikulum Berbasis Sekolah (PKBS) (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2002).

Standar Kompetensi (SK), memuat perencanaan pengembangan kompetensi peserta didik yang perlu dicapai secara keseluruhan sejak lahir sampai 18 tahun. FSK memuat kompetensi dasar, indikator, dan materi pokok dari TK sampai dengan kelas 12 (TK-12). FSK ini menuntut peserta

didik dapat menggali, memahami, menghargai, dan melakukan sesuatu sebagai hasil belajar yang dilaksanakan di sekolah.

Kurikulum dan Hasil Belajar memberikan suatu rentang kompetensi dan hasil belajar peserta didik yang bermanfaat bagi guru-guru pendidikan pradasar sampai Kelas XII Sekolah Menengah Atas untuk menentukan apa yang harus dipelajari oleh peserta didik, pembelajaran disusun, dan bagaimana seharusnya dievaluasi. Kurikulum dan Hasil Belajar dibagi menjadi rumpun pengembangan TK sampai SMA dan 11 (sebelas) rumpun pelajaran yang terdiri atas Pendidikan Agama, Kewarganegaraan, Bahasa Indonesia, Matematika, Sains, Ilmu Sosial, Bahasa Inggris dan Bahasa Asing lainnya, Kesenian, Pendidikan Jasmani, Keterampilan, dan Teknologi Informasi dan Komunikasi.

Penilaian Berbasis Kelas (PBK) memuat prinsip, sasaran, dan pelaksanaan penilaian berkelanjutan yang lebih akurat dan konsisten sebagai akuntabilitas publik melalui penilaian terpadu dengan kegiatan pembelajaran di kelas (berbasis kelas) dengan mengumpulkan kerja peserta didik (*portfolio*), hasil karya (*produk*), penugasan (*proyek*), kinerja (*performance*), dan tes tertulis. Penilaian ini mengidentifikasi kompetensi/hasil belajar yang telah dicapai, dan memuat pernyataan yang jelas tentang standar yang harus dan telah dicapai serta peta kemajuan belajar peserta didik dan pelaporan.

Kegiatan Belajar Mengajar (KBM) memuat gagasan-gagasan pokok tentang pembelajaran dan pengajaran untuk mencapai kompetensi yang ditetapkan serta gagasan-gagasan pedagogis dan andragogis yang mengelola pembelajaran agar tidak mekanistik.

Pengelolaan Kurikulum Berbasis Sekolah (PKBS) memuat berbagai pola pemberdayaan tenaga kependidikan dan sumber daya lain untuk meningkatkan mutu hasil belajar. Pola ini dilengkapi pula dengan gagasan pembentukan jaringan kurikulum (*curriculum council*), pengembangan perangkat kurikulum, pembinaan profesional tenaga kependidikan Standarisasi guru, dan pengembangan sistem informasi kurikulum.

1.5 Pengimplementasian KTSP di Sekolah

1. Penyusunan Silabus

Pengembangan KTSP lebih lanjut yang harus dilakukan adalah pengembangan silabus. Prinsip pengembangannya mengikuti prinsip pengembangan kurikulum berbasis kompetensi dari pusat hingga ke daerah dan sekolah.

Pihak-pihak yang terlibat dalam pengembangan silabus meliputi: sekolah (guru), dinas pendidikan kab/kota, dinas pendidikan propinsi, dan pusat (depdiknas) dituntut peran dan tanggung jawabnya masing-masing (Puskur Balitbang, depdiknas, 2002).

2. Langkah-langkah Pengembangan Silabus

Silabus merupakan seperangkat rencana dan pelaksanaan pembelajaran beserta penilainnya. Karena itu, silabus harus disusun secara sistematis dan berisikan komponen-komponen yang saling berkaitan untuk memenuhi target pencapaian kompetensi dasar. Ada beberapa tahapan yang perlu dilalui dalam menyusun silabus, yaitu: a. perencanaan, b. pelaksanaan, c. perbaikan, d. pemantapan, dan e. penilaian silabus (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2002).

a. Tahap perencanaan

Guru atau tim yang bertugas menyusun silabus terlebih dahulu mengumpulkan informasi dan mempersiapkan kepustakaan atau referensi yang sesuai untuk mengembangkan silabus. Pencarian informasi dapat dilakukan dengan memanfaatkan perangkat teknologi dan informasi, seperti multimedia dan internet.

b. Tahap Pelaksanaan

Pada tahap pelaksanaan, guru atau tim penyusun silabus perlu melakukan kegiatan analisis seluruh perangkat KBK, seperti: 1) memahami keseluruhan konteks KBK, 2) menelaah perangkat kebijakan KBK yang mendeskripsikan tentang hakikat KBK, struktur KBK, dan pelaksanaan KBK, 3) merumuskan tujuan pembelajaran dan menentukan materi pelajaran dengan menggunakan perangkat Kurikulum dan Hasil Belajar yang memuat komponen utama, yaitu:

kompetensi dasar, indikator, dan materi pokok, 4) menentukan cara atau metode pembelajaran dengan mengacu pada perangkat kegiatan belajar mengajar yang mendeskripsikan model-model pembelajaran, 5) menentukan cara dan alat penilaian dengan menggunakan perangkat Penilaian Berbasis Kelas yang menyajikan dan mendeskripsikan tentang sistem penilaian yang sesuai dengan misi KBK, dan 6) menilai kesesuaian silabus yang akan disusun dengan memperhatikan desain, pendekatan, ruang lingkup, organisasi materi, organisasi pengalaman belajar, dan alokasi waktu yang sesuai dengan KBK dan komponennya.

c. Tahap Perbaikan

Setelah tersusun draft silabus, perlu dikaji ulang sebelum digunakan dalam kegiatan pembelajaran. Pengkajian draft silabus dapat dilakukan dengan ahli mata pelajaran, ahli metodik/didaktik, ahli penilaian/evaluasi, guru/instruktur, kepala sekolah, dan atau pengawas.

d. Tahap Pematapan

Setelah dilakukan kajian, masukan dari pengkajian ulang dapat dijadikan bahan pertimbangan untuk perbaikan draft awal. Apabila telah memenuhi kriteria dengan cukup baik, silabus dapat disampaikan kepada Kepala Dinas Pendidikan dan Komunitas sekolah.

e. Tahap Penilaian Silabus

Penilaian pelaksanaan silabus perlu dilakukan secara berkala dengan menggunakan model-model penilaian kurikulum yang selama ini sudah banyak digunakan. Dalam penyusunan silabus, ada beberapa komponen silabus minimal yang dapat digunakan untuk membantu dan memandu para guru dalam mengelola pembelajaran, yaitu: 1) kompetensi dasar, 2) indikator, 3) materi pokok, 4) langkah pembelajaran, yang berisi kegiatan peserta didik dan materi, 5) alokasi waktu, 6) sarana dan sumber belajar, dan 7) penilaian.

Kompetensi dasar. Penempatan komponen Kompetensi Dasar dalam silabus sangat disarankan, hal ini berguna untuk mengingatkan para guru seberapa jauh tuntutan target kompetensi yang harus dicapai.

Hasil Belajar, mencerminkan kemampuan peserta didik dalam memenuhi suatu tahapan pencapaian pengalaman belajar dalam satu Kompetensi Dasar.

Indikator, merupakan Kompetensi Dasar yang lebih spesifik. Apabila serangkaian indikator dalam satu Kompetensi Dasar sudah tercapai, berarti target Kompetensi Dasar tersebut sudah dipenuhi.

Langkah Pembelajaran, memuat rangkaian kegiatan yang harus dilakukan oleh guru secara berurutan untuk mencapai tujuan pembelajaran. Penentuan urutan langkah pembelajaran sangat penting artinya bagi materi-materi yang memerlukan prasyarat tertentu. Selain itu, pendekatan pembelajaran yang bersifat spiral (mudah ke sukar; kongkret ke abstrak; dekat ke jauh) juga memerlukan urutan pembelajaran yang terstruktur. Rumusan pernyataan dalam langkah pembelajaran minimal mengandung dua unsur penciri yang mencerminkan pengelolaan pengalaman belajar peserta didik, yaitu: kegiatan peserta didik dan materi (Puskur Balitbang, depdiknas, 2002).

Dalam memilih kegiatan peserta didik dalam pembelajaran sebaiknya dipertimbangkan: 1) Hendaknya memberikan peluang bagi peserta didik untuk mencari, mengolah, dan menemukan sendiri pengetahuan, di bawah bimbingan guru; 2) Merupakan pola yang mencerminkan ciri khas dalam pengembangan keterampilan dasar mata pelajaran yang bersangkutan; 3) Disesuaikan dengan sumber belajar dan sarana belajar yang tersedia; 4) Bervariasi dengan mengkombinasikan antara kegiatan belajar perseorangan, kelompok, dan klasikal; 5) Memperhatikan pelayanan terhadap perbedaan individual peserta didik seperti bakat, kemampuan, minat, sosial-ekonomi, dan budaya.

Pembelajaran berbasis kompetensi merupakan program pembelajaran yang dirancang untuk menggali potensi dan pengalaman belajar peserta didik agar mampu memenuhi pencapaian kompetensi yang telah ditetapkan. Sebagai konsekuensi dari pembelajaran berbasis kompetensi ini, materi pembelajaran yang dipilih haruslah yang dapat memberikan kecakapan untuk memecahkan permasalahan dalam

kehidupan sehari-hari dengan menggunakan pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang telah dipelajarinya.

Dalam penyusunan pembelajaran perlu memperhatikan Kompetensi Dasar yang akan dijabarkan. Untuk mengetahui keluasan atau kedalaman cakupan Kemampuan Dasar dapat digunakan jaringan topik/tema/konsep. Kompetensi Dasar yang terlalu luas/dalam cakupan materinya perlu dijabarkan menjadi lebih dari satu pembelajaran. Sedangkan Kompetensi Dasar yang tidak terlalu rumit mungkin dapat dijabarkan ke dalam satu pembelajaran.

Ada beberapa cara yang disarankan dalam menjabarkan Kompetensi Dasar menjadi langkah pembelajaran (Puskur Balitbang, Depdiknas, 2002), diantaranya: 1) Pembelajaran disusun berdasarkan atas satu tuntutan kompetensi secara utuh. Cara ini dilakukan apabila Kompetensi Dasar yang akan dijabarkan tidak terlalu luas/dalam cakupan materinya sehingga memungkinkan untuk menguraikannya dalam satu satuan pembelajaran; dan 2) Pembelajaran disusun berdasarkan atas satu atau lebih indikator dalam satu kompetensi. Cara ini ditempuh dengan berpedoman kepada indikator hasil belajar. Kadang satu indikator membutuhkan banyak waktu dalam pembelajarannya sehingga perlu dibuatkan dalam satu satuan pembelajaran yang utuh. Atau dapat pula terjadi beberapa indikator yang saling berkaitan dan tidak terlalu luas/dalam cakupan materinya dibuatkan dalam satu satuan pembelajaran sekaligus.

Agar penjabaran dan penyesuaian Kemampuan Dasar tidak meluas dan melebar, maka perlu diperhatikan kriteria untuk menyeleksi materi pembelajaran, diantaranya: 1) **Sahih (Valid)**. Materi yang akan dituangkan dalam pembelajaran benar-benar telah teruji kebenaran dan kesahihannya, juga berkaitan dengan keaktualan materi; 2) **Tingkat Kepentingan**. Dalam memilih materi perlu dipertimbangkan sejauh mana materi tersebut penting dipelajari? Penting untuk siapa? Di mana?, sehingga materi yang dipilih untuk diajarkan tentunya memang yang benar-benar diperlukan oleh peserta didik; 3) **Kebermanfaatan**. Kebermanfaatan harus dilihat dari semua sisi, baik secara akademis maupun nonakademis. Secara akademis artinya materi yang diajarkan

dapat memberikan dasar-dasar pengetahuan dan keterampilan yang akan dikembangkan lebih lanjut pada jenjang pendidikan lebih lanjut, dan secara nonakademis maksudnya materi yang diajarkan dapat mengembangkan kecakapan hidup (*life skills*) yang dibutuhkan; 4) **Layak dipelajari**. Materi memungkinkan untuk dipelajari, baik dari aspek tingkat kesulitannya (tidak terlalu mudah, atau tidak terlalu sulit) maupun aspek kelayakannya terhadap pemanfaatan bahan ajar dan kondisi setempat; 5) **Menarik minat**. Materi yang dipilih hendaknya menarik minat dan dapat memotivasi peserta didik untuk mempelajarinya lebih lanjut.

Untuk merencanakan pembelajaran, alokasi waktu yang diperlukan untuk mempelajari satu materi pelajaran perlu ditentukan. Penentuan besarnya alokasi waktu ini tergantung kepada keluasaan dan kedalaman materi, serta tingkat kepentingannya dengan keadaan dan kebutuhan setempat.

Sarana Belajar, berfungsi memudahkan terjadinya proses pembelajaran, hendaknya dipilih yang memiliki ciri-ciri: 1) Menarik perhatian dan minat peserta didik; 2) Meletakkan dasar-dasar untuk memahami sesuatu hal secara konkret yang sekaligus mencegah atau mengurangi verbalisme; 3) Merangsang tumbuhnya pengertian dan atau usaha pengembangan nilai-nilai; 4) Berguna dan multifungsi; 5) Sederhana, mudah digunakan dan dirawat, dapat dibuat sendiri oleh guru atau diambil dari lingkungan sekitar.

Sumber belajar yang utama bagi guru adalah sarana cetak seperti: buku, brosur, majalah, surat kabar, poster, lembar informasi lepas, naskah, brosur, peta, foto, dan lingkungan sekitar. Lingkungan sebagai sumber belajar dapat dibedakan: 1) Lingkungan alam; 2) Lingkungan sosial; dan 3) Lingkungan budaya.

Penilaian merupakan serangkaian kegiatan untuk memperoleh, menganalisis, dan menafsirkan data tentang proses dan hasil belajar peserta didik yang dilakukan secara sistematis dan berkesinambungan sehingga menjadi informasi yang bermakna dalam pengambilan keputusan. Tujuan penilaian: 1. Melihat keterlaksanaan Kegiatan Belajar Mengajar (sebagai bahan pelaporan bagi peserta didik dan pihak yang

memerlukan), 2. Memperbaiki keberhasilan KBM, karena melalui penilaian dapat diketahui: a. Kekuatan dan kelemahan setiap peserta didik, sehingga guru dapat memberikan bantuan, b. Ketepatan penggunaan metode pembelajaran, sehingga bila diperlukan guru dapat segera memperbaiki strategi pembelajaran.

Acuan penilaian dalam KBK mempergunakan ACUAN KRITERIA, yaitu berdasarkan apa yang bisa/mampu dilakukan peserta didik setelah melalui proses pembelajaran. Bukan untuk menentukan posisi seseorang dalam suatu kelompok tertentu.

Rencana pembelajaran merupakan jabaran lebih lanjut dari silabus. Rencana pembelajaran biasanya disusun untuk satu kali pertemuan. Untuk mampu menyusun RP ini, guru perlu mendalami, menguasai, dan menggunakan kompetensi dasar dengan baik dan dapat mencapai tujuan pembelajaran. Berikut beberapa syarat umum dalam merumuskan tujuan pembelajaran khusus berdasarkan taksonomi Bloom, yakni aspek kognitif, psikomotorik, dan afektif: 1) berorientasi pada peserta didik, 2) merupakan hasil belajar, 3) spesifik dan jelas, dan 4) dapat diamati dan diukur.

3. Peran Kepala Sekolah dan Guru

Keberhasilan pengimplementasian KTSP di sekolah sangat ditentukan oleh kepala sekolah dalam mengkoordinasikan, menggerakkan, dan menselaraskan semua sumber daya pendidikan yang tersedia. Kepemimpinan kepala sekolah merupakan salah satu faktor yang dapat mendorong sekolah untuk dapat mewujudkan visi, misi, tujuan, dan sasaran sekolah melalui program-program yang dilaksanakan secara terencana dan bertahap. Karena itu, kepala sekolah dituntut memiliki kemampuan manajemen dan kepemimpinan yang tangguh agar mampu mengambil keputusan dan prakarsa untuk meningkatkan mutu sekolah.

Untuk kepentingan tersebut, kepala sekolah harus mampu memobilisasi sumber daya sekolah dalam kaitannya dengan perencanaan dan evaluasi program sekolah, pengembangan kurikulum, pembelajaran, pengelolaan ketenagaan, sarana dan sumber belajar, keuangan, pelayanan

peserta didik, hubungan sekolah dengan masyarakat, dan penciptaan iklim sekolah.

Selain kepala sekolah, guru merupakan faktor penting yang besar pengaruhnya terhadap keberhasilan implementasi KTSP di sekolah, bahkan sangat menentukan keberhasilannya peserta didik dalam belajar. Keterlibatan para guru memang dikehendaki oleh setiap proses pengembangan kurikulum. Terlebih-lebih dalam KTSP. Pada sistem kehidupan global saat ini, munculnya berbagai fenomena kehidupan baru yang bersifat global menuntut guru supaya terus-menerus memperbaharui pengalaman-pengalaman yang dapat dipelajari dan diinternalisasikan pada peserta didik secara kontekstual. Oleh karena itu melibatkan guru dalam pengembangan KTSP memerlukan keberanian di pihak guru itu sendiri, sekolah, dan kepala sekolah.

Semangat KBK ialah bahwa daerah bebas membuat kurikulum sendiri. Kurikulum tidak diatur lagi secara sentralistik, karena yang diatur cukup kompetensi peserta didik di jenjang pendidikan dasar dan menengah. Untuk mencapai kompetensi ini sekolah dapat membuat kurikulum sendiri-sendiri. Hal ini tentu senada dengan semangat otonomi daerah.

Implikasi penting adanya KTSP bagi pendidikan dasar dan menengah ialah, sekolah harus mampu mengembangkan kurikulum, agar peserta didik dapat mencapai kompetensi minimal yang ditentukan secara nasional. Dalam konteks ini *school based management* perlu diimplementasikan oleh sekolah secara baik. Sekolah harus memiliki prakarsa, inisiatif, dan kemandirian. Untuk itu kepala sekolah harus memiliki kepemimpinan yang baik agar dapat membangkitkan prakarsa, memotivasi komunitas sekolah, dan menciptakan iklim belajar yang baik bagi peserta didik. Kepala Sekolah di tingkat pendidikan dasar dan menengah perlu memiliki kemampuan untuk menciptakan sekolah yang berkualitas dan efektif agar KBK dapat dijabarkan secara kontekstual dan kultural di sekolahnya masing-masing (Suyanto, 2002).

1.6 Pembelajaran Kelas Sejarah

Berbicara tentang pembelajaran sejarah di sekolah, kita sering dibuat kecewa jika melihat pemahaman peserta didik terhadap materi ajar sejarah. Walaupun sering kita mengetahui bahwa banyak peserta didik yang mungkin mampu menyajikan tingkat hapalan yang baik, tetapi pada kenyataannya mereka tidak memahami apa yang bisa dihapalkannya itu. Maksudnya bahwa sebagian besar dari mereka tidak mampu menghubungkan atau memanfaatkan apa yang mereka pelajari (hapali) itu dengan situasi baru yang mereka hadapi. Selain itu dalam masyarakat kita, pelajaran sejarah juga mengandung sifat-sifat paradoksal yang mau tidak mau menambah kekecewaan kita.

Persoalannya sekarang adalah bagaimana menemukan cara yang baik untuk menyampaikan berbagai konsep yang diajarkan, sehingga peserta didik dapat mengingat lebih lama, peserta didik dapat memahami bahwa bagian yang satu dengan yang lain saling berhubungan dan membentuk pemahaman yang utuh, bagaimana guru dapat berkomunikasi secara efektif dengan peserta didik, dan bagaimana peserta didik dapat mengkaitkan pengetahuannya itu dengan kehidupan nyata?.

Pengalaman di Belanda dan Amerika melalui berbagai penelitian yang serius, menunjukkan bahwa minat dan prestasi peserta didik meningkat secara drastis, ketika mereka oleh guru dibantu untuk membangun keterkaitan antara informasi (pengetahuan) baru dengan pengalaman yang telah mereka miliki, atau dengan pengetahuan lain yang telah mereka miliki. Dan hampir semua peserta didik belajar lebih efisien pada saat mereka diperkenankan untuk bekerja secara bersama-sama (*cooperative*) dengan teman lainnya dalam suatu kelompok atau tim (*peer groups*). Cara pembelajaran yang demikian, kemudian dikenal dengan sebutan pembelajaran dengan menggunakan pendekatan kontekstual.

Jika menengok sejarahnya, apa yang berkembang berpuluh tahun kemudian di Belanda maupun Amerika, yang kemudian dikenal dengan sebutan pendekatan kontekstual, sebenarnya bukanlah hal yang baru. Pada awal abad 20 John Dewey telah menyatakan bahwa kurikulum dan metode mengajar terkait dengan pengalaman dan minat peserta didik. Belajar hanya terjadi jika peserta didik memproses informasi atau pengetahuan

baru sedemikian rupa sehingga dirasakan masuk akal sesuai dengan kerangka berpikir yang dimilikinya (ingatan, pengalaman, dan tanggapan). Dalam perkembangannya, *The Northwest Regional Education Laboratory USA* mengidentifikasi adanya 6 (enam) kunci dasar dari pembelajaran kontekstual, yaitu:

1. Pembelajaran bermakna (*meaningful learning*), dimana pembelajaran dirasakan terkait dengan kehidupan nyata atau peserta didik mengerti manfaat isi pembelajaran jika mereka merasakan berkepentingan untuk belajar demi kehidupannya dimasa datang;
2. Penerapan pengetahuan, yaitu kemampuan peserta didik untuk memahami apa yang dipelajari dan diterapkan dalam tatanan kehidupan dan fungsi di masa sekarang atau dimasa depan;
3. Berfikir tingkat tinggi, dimana peserta didik diharapkan untuk memanfaatkan berfikir kritis dan kreatif dalam mengerjakan tugas, pengumpulan data, pemahaman terhadap isu dan pemecahan suatu masalah;
4. Kurikulum dikembangkan berdasarkan standar, artinya bahwa isi pembelajaran harus dikaitkan dengan standar local, baru propinsi, nasional dan internasional serta dikaitkan dengan ilmu pengetahuan, teknologi dan dunia kerja;
5. Responsif terhadap budaya, maksudnya bahwa guru harus memahami dan menghargai nilai dan kebiasaan peserta didik, juga teman pendidik dan masyarakat tempat ia mendidik, guru berperan sebagai fasilitator dan pengelola pembelajaran dan bahkan berperan sebagai peserta didik juga; dan
6. Penilaian otentik, artinya bahwa penilaian yang dilakukan haruslah menggunakan berbagai strategi peneliaian yang dapat merefleksikan hasil belajar yang sesungguhnya atau penilaian kinerja/*performance* (misalnya penilaian: bentuk pertanyaan terbuka-open-ended question, tugas terstruktur, kegiatan peserta didik, daftar cek, pedoman observasi sistematis, portofolio, dsb.). Dalam proses pembelajaran dengan pendekatan kontekstual, maka dalam melakukan penilaian tidak melihat suatu kesalahan yang dilakukan peserta didik sebagai sesuatu

yang buruk melainkan sebagai suatu proses dalam pembelajaran itu sendiri.

Selanjutnya, *Center for Occupational Research and Development (CORD)* menyampaikan 5 (lima) strategi bagi pendidik dalam rangka penerapan pembelajaran kontekstual, yang disingkat dengan REACT, yaitu:

1. *Relating*: belajar dikaitkan dengan konteks pengalaman kehidupan nyata;
2. *Experiencing*: belajar ditekankan kepada penggalian (eksplorasi), penemuan (discovery), dan penciptaan (invention);
3. *Applying*: belajar bilamana pengetahuan dipresentasikan di dalam konteks pemanfaatannya;
4. *Cooperating*: belajar melalui konteks komunikasi interpersonal dan pelaksanaan bersama; dan
5. *Transferring*: belajar melalui pemanfaatan pengetahuan di dalam situasi atau konteks baru.

Kalau kita mencermati konsep pembelajaran kontekstual, baik prinsip maupun strateginya, maka terlihat bahwa untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran kontekstual diperlukan suatu kemandirian untuk setiap orang (peserta didik, guru, dan unsure lain) di sekolah dalam melaksanakan kegiatan pembelajarannya, disamping itu mereka juga harus saling mendukung melakukan kerjasama sesamanya, termasuk dengan masyarakat di dalam koordinasi keorganisasian sekolah.

Secara sederhana dapat dikatakan bahwa pemberian otonomi dan sekaligus pelaksanaan pengambilan keputusan secara partisipatif warga sekolah (peserta didik, guru, kepala sekolah, tenaga administrasi) yang didukung oleh masyarakat merupakan langkah penting agar pembelajaran kontekstual dapat dilaksanakan secara optimal. Konsep ini sejalan dengan kebijakan Depdiknas yang mencoba menerapkan Manajemen Berbasis Sekolah, dengan perintisannya melalui manajemen Peningkatan Mutu Berbasis Sekolah (MPMBS).

1.7 Pendekatan Kontekstual dalam Pembelajaran Sejarah

Dengan mencermati konsep-konsep pembelajaran kontekstual secara umum di muka, maka jika kita terapkan dalam pembelajaran sejarah maka akan terlihat prinsip-prinsip sebagai berikut:

<i>Teacher role</i> (peran guru)	Guru sebagai fasilitator dan pengelola pembelajaran dan bahkan berperan sebagai peserta didik juga
<i>Students' role</i> (peran peserta didik)	Terlibat secara aktif partisipatif melalui kegiatan yang relevan
<i>View of Historis</i> (pandangan sejarah)	Sejarah tidak dapat dipisahkan dengan konteks pengalaman manusia
<i>View of learning</i> (pandangan pembelajaran)	Belajar adalah proses asimilasi dan akomodasi dari skema pengetahuan yang dimiliki peserta didik sebelumnya. Pembelajaran memiliki unsur-unsur task (tugas), group (kelompok) dan sharing (membagi) bersifat dinamis, process oriented dan menyenangkan
<i>History skills focused</i> (Ketrampilan yang ditekankan)	Ketrampilan sejarah dikembangkan secara terpadu dan dikaitkan dengan life-skill
<i>The nature of teacher-student interaction</i> (sifat interaksi guru-peserta didik)	Hubungan guru dan peserta didik interaktif karena guru menerima dirinya sebagai peserta didik juga dan guru bukannya satu-satunya sumber belajar atau acuan.
<i>Attitude towards errors</i>	Membuat kesalahan dipandang sebagai bagian dari proses belajar.

Pembelajaran kontekstual merupakan model pembelajaran yang berbasis pada filsafat konstruktivisme. Para penganut konstruktivisme berpandangan bahwa mengajar bukanlah kegiatan memindahkan pengetahuan dari guru kepada peserta didik, melainkan suatu kegiatan yang memungkinkan peserta didik membangun sendiri pengetahuannya.

Dengan kata lain, mengajar merupakan kegiatan partisipatif seorang guru agar para peserta didik dapat membangun pengetahuan, membuat makna, mencari kejelasan, bersikap kritis, dan menemukan justifikasi. Menurut konstruktivisme, guru bukan orang yang paling tahu dan peserta didik bukanlah orang yang tidak tahu apa-apa. Oleh karena itu, setiap pembelajaran harus mampu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mencari tahu dengan membangun pengetahuan, sedangkan guru berperan sebagai fasilitator agar proses itu berjalan lancar dan baik.

Pembelajaran kontekstual dikembangkan atas dasar filsafat konstruktivisme 20e abad ini, pembelajaran ini lebih mengutamakan aktivitas peserta didik dalam upaya membangun pengetahuannya. Seiring dengan itu, maka dalam praktiknya seorang guru harus memperhatikan beberapa pedoman agar pembelajaran ini berhasil dan berdaya guna, seperti:

1. berorientasi pada makna,
2. penerapan pengetahuan,
3. berpikir tingkat tinggi,
4. menggunakan kurikulum standar,
5. searah terhadap budaya, dan
6. penilaian autentik.

Pembelajaran kreatif menempatkan peserta didik dalam konteks yang bermakna sesuai dengan pengetahuan awal dan materi yang dipelajari, sekaligus memperhatikan kebutuhan peserta didik dan peranan guru. Oleh karena itu, pembelajaran kontekstual perlu dilaksanakan dengan pendekatan yang sesuai dengan memberikan tekanan pada: *Problem-Based Learning, Authentic Instruction, Inquiry-Based Learning, Project-Based Learning, Work-Based Learning, Service Learning, dan Cooperative Learning* (Rustana, 2002).

Pemikiran di atas, sesungguhnya berhubungan erat dengan berbagai konsep pembelajaran seperti: (1) *cognitive science*, (2) filsafat konstruktivisme, (3) teori motivasi, (4) pengalaman situasi, dan (5) teori intelegensi ganda (Depdiknas, 2001). Oleh karena itu, bukan sesuatu yang sulit bagi setiap guru apabila berkeinginan untuk merencanakan dan melaksanakan pembelajaran kreatif.

Bertolak dari dasar-dasar pelaksanaan pembelajaran kreatif, maka setiap guru dapat mengembangkan berbagai strategi pembelajaran yang dianggap paling sesuai dengan konteks peserta didik maupun lingkungannya. Pemecahan masalah dapat dilakukan dari berbagai sisi dan karena itu, seorang guru dapat menentukan beberapa strategi dan peserta didik menentukan opsinya. Misalnya, pemecahan masalah dapat dilakukan dengan simulasi dari pengalaman nyata yang dekat peserta didik sampai penggunaan daya nalar dan kritis yang paling tinggi. Atau dengan mengakui berbagai konteks pembelajaran, seperti rumah, tempat kerja, ataupun masyarakat. Guru juga dapat mengembangkan model belajar kelompok atau *interdependensi learning group*.

Meskipun pembelajaran kontekstual lebih menekankan pada peran serta peserta didik, bukan berarti guru kehilangan perannya. Peranan guru tetap strategis, seperti: (1) Merencanakan pembelajaran secara wajar; (2) Membentuk kelompok belajar yang saling tergantung; (3) Menyediakan lingkungan yang akomodatif; (4) Mempertimbangan keragaman peserta didik; (5) Memperhatikan keragaman multi-intelegensi; (6) Mengembangkan teknik-teknik bertanya; dan (7) Melaksanakan penilaian autentik.

BAGIAN II

TEORI DAN TREN PEMBELAJARAN

Tuntutan terhadap pelayanan pembelajaran yang ditunjang oleh perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi akhir-akhir ini, mendorong terjadinya pergeseran konsep pembelajaran. Model mengajar bergeser kearah model belajar. Asumsi pergeseran tersebut, bertolak dari peserta didik yang diharapkan dapat meningkatkan upaya dirinya memperkaya pengetahuan, sikap dan keterampilan-nya. Guru di sekolah bukan lagi satu-satunya sumber pengetahuan, akan tetapi bagian integral dalam sistem pembelajaran. Berdasarkan teori-teori belajar yang berkembang, bermuara pada tiga model teori utama, yaitu: a) *Behaviorisme*, b) *Kognitivisme*, dan c) *Konstruktivisme*.

2.1 Teori belajar Behaviorisme

Good *et al.* (1973) menganggap Behaviorisme atau tingkah laku dapat diperhatikan dan diukur. Prinsip utama bagi teori ini ialah faktor rangsangan (stimulus), Respon (response) serta penguatan (reinforcement). Teori ini menganggap faktor lingkungan sebagai rangsangan dan respon peserta didik terhadap rangsangan itu ialah responsnya. Pendapat ini sejalan dengan pendapat Thorndike (2001) yang menyatakan bahwa hubungan di antara stimulus dan respon akan diperkuat apabila responnya positif diberikan reward yang positif dan tingkah laku negatif tidak diberi apa-apa (hukuman).

Sebagai contoh, misalnya seseorang peserta didik diberikan ganjaran positif setelah peserta didik tersebut menunjukkan respon yang positif. Peserta didik akan mengulangi respon tersebut setiap kali rangsangan yang serupa ditemui. Hal demikian akan diperoleh dalam pembelajaran oleh guru dengan adanya latihan dan ganjaran terhadap sesuatu latihan. Penguatan (*reinforcement*) yang terbina akan memberi rangsangan supaya belajar lebih bersemangat dan bermotivasi tinggi. Peserta didik yang berprestasi memperoleh pengetahuan yang mereka

inginkan dalam sesuatu sesi pembelajaran, dapat dikatakan mendapat respon positif.

Menurut Gagne *et al.* (1992) dalam behaviorisme, terdapat delapan elemen yang harus dilakukan guru dalam proses pembelajaran di sekolah, yaitu:

- a. menarik perhatian,
- b. menjelaskan tujuan,
- c. merangsang proses "recall",
- d. menyiapkan bahan atau materi yang dapat merangsang/menarik perhatian peserta didik,
- e. menyediakan bimbingan terhadap peserta didik,
- f. memberi penghargaan terhadap kemajuan peserta didik berdasarkan tugas dan latihan,
- g. menilai kemajuan belajar peserta didik, dan
- h. mengembangkan pengetahuan dan kemampuan yang telah dimiliki peserta didik.

2.2 Teori Pembelajaran Kognitif

Model kognitif berkembang sebagai protes terhadap teori perilaku yang berkembang sebelumnya. Model kognitif ini memiliki perspektif bahwa para peserta didik memproses informasi dan pelajaran melalui upayanya mengorganisir, menyimpan, dan kemudian menemukan hubungan antara pengetahuan yang baru dengan pengetahuan yang telah ada. Model ini menekankan pada bagaimana informasi diproses. Peneliti yang mengembangkan kognitif ini adalah Ausubel, Bruner, dan Gagne. Dari ketiga peneliti ini, masing-masing memiliki penekanan yang berbeda.

Ausubel menekankan pada aspek pengelolaan (*organizer*) yang memiliki pengaruh utama terhadap belajar. Menurut Ausubel, konsep tersebut dimaksudkan untuk penyiapan struktur kognitif peserta didik untuk pengalaman belajar. Bruner bekerja pada pengelompokan atau penyediaan bentuk konsep sebagai suatu jawaban atas bagaimana peserta didik memperoleh informasi dari lingkungan.

Bruner mengembangkan teorinya tentang perkembangan intelektual, meliputi:

- a. *enactive*, dimana seorang peserta didik belajar tentang dunia melalui tindakannya pada objek;
- b. *iconic*, dimana belajar terjadi melalui penggunaan model dan gambar; dan
- c. *symbolic* yang mendeskripsikan kapasitas dalam berfikir abstrak

Gagne melakukan penelitian pada belajar mengajar sebagai suatu rangkaian fase, menggunakan step-step kognitif: pengkodean (*coding*), penyimpanan (*storing*), perolehan kembali (*retrieving*), dan pemindahan informasi (*transferring information*). Menurut Bruner (1963) perkembangan kognitif seseorang terjadi melalui tiga tahap yang ditentukan oleh caranya melihat lingkungan, yaitu *enactif*, *iconic*, dan *symbolic*. Tahap pertama adalah tahap enaktif, dimana siswa melakukan aktifitas-aktifitasnya dalam usahanya memahami lingkungan. Tahap kedua adalah tahap ikonik dimana ia melihat dunia melalui gambar-gambar dan visualisasi verbal. Tahap ketiga adalah tahap simbolik, dimana ia mempunyai gagasan-gagasan abstrak yang banyak dipengaruhi bahasa dan logika dan komunikasi dilakukan dengan pertolongan sistem simbol.

Menurut Hartley & Davies (dalam Toeti Soekanto 1992:36), prinsip-prinsip kognitifisme banyak diterapkan dalam dunia pendidikan khususnya dalam melaksanakan kegiatan perancangan pembelajaran, yang meliputi:

- a. Peserta didik akan lebih mampu mengingat dan memahami sesuatu apabila pelajaran tersebut disusun berdasarkan pola dan logika tertentu;
- b. Penyusunan materi pelajaran harus dari yang sederhana ke yang rumit. Untuk dapat melakukan tugas dengan baik peserta didik harus lebih tahu tugas-tugas yang bersifat lebih sederhana;
- c. Belajar dengan memahami lebih baik dari pada menghafal tanpa pengertian. Sesuatu yang baru harus sesuai dengan apa yang telah diketahui siswa sebelumnya. Tugas guru disini adalah menunjukkan hubungan apa yang telah diketahui sebelumnya; dan

- d. Adanya perbedaan individu pada siswa harus diperhatikan karena faktor ini sangat mempengaruhi proses belajar siswa. Perbedaan ini meliputi kemampuan intelektual, kepribadian, kebutuhan akan sukses dan lain-lain.

Menurut Piaget (dalam Slavin, 1994), perkembangan kognitif sebagian besar bergantung kepada seberapa jauh anak aktif memanipulasi dan aktif berinteraksi dengan lingkungannya. Berikut ini adalah implikasi penting dalam pembelajaran dari teori Piaget:

- a. Memusatkan perhatian pada berpikir atau proses mental anak, tidak sekedar pada hasilnya. Disamping kebenaran jawaban siswa, guru harus memahami proses yang digunakan anak sehingga sampai pada jawaban tersebut. (Bandingkan dengan teori belajar perilaku yang hanya memusatkan perhatian kepada hasilnya, kebenaran jawaban, atau perilaku siswa yang dapat diamati). Pengamatan belajar yang sesuai dikembangkan dengan memperhatikan tahap kognitif siswa yang mutakhir, dan jika guru penuh perhatian terhadap metode yang digunakan siswa untuk sampai pada kesimpulan tertentu, barulah dapat dikatakan guru berada dalam posisi memberikan pengalaman sesuai dengan yang dimaksud.
- b. Memperhatikan peranan pelik dari inisiatif anak sendiri, keterlibatan aktif dalam kegiatan pembelajaran. Didalam kelas Piaget, penyajian pengetahuan jadi (*ready-made*) tidak mendapat penekanan, melainkan anak didorong menemukan sendiri pengetahuan itu melalui interaksi spontan dengan lingkungannya. Sebab itu guru dituntut mempersiapkan berbagai kegiatan yang memungkinkan anak melakukan kegiatan secara langsung dengan dunia fisik. Menerapkan teori Piaget berarti dalam pembelajaran sejarah banyak menggunakan penyelidikan.
- c. Memaklumi akan adanya perbedaan individual dalam hal kemajuan perkembangan. Teori Piaget mengasumsikan bahwa seluruh siswa tumbuh melewati urutan perkembangan yang sama, namun pertumbuhan itu berlangsung pada kecepatan yang berbeda. Sebab itu guru harus mampu melakukan upaya untuk mengatur kegiatan kelas dalam bentuk kelompok kecil dari pada bentuk kelas yang utuh.

Implikasinya dalam proses pembelajaran adalah saat guru memperkenalkan informasi yang melibatkan siswa menggunakan konsep-konsep, memberikan waktu yang cukup untuk menemukan ide-ide dengan menggunakan pola-pola berpikir formal. Piaget menemukan bahwa penggunaan operasi formal bergantung pada keakraban dengan daerah subyek tertentu. Apabila siswa akrab dengan suatu obyek tertentu, lebih besar kemungkinannya menggunakan operasi formal.

Perkembangan kognitif sebagian besar ditentukan oleh manipulasi dan interaksi aktif anak dengan lingkungan. Pengetahuan datang dari tindakan. Piaget yakin bahwa pengalaman-pengalaman fisik dan manipulasi lingkungan penting bagi terjadinya perubahan perkembangan. Sementara itu bahwa interaksi sosial dengan teman sebaya, khususnya berargumentasi dan berdiskusi membantu memperjelas pemikiran yang pada akhirnya memuat pemikiran itu menjadi lebih logis.

Teori perkembangan Piaget memandang perkembangan kognitif sebagai suatu proses di mana anak secara aktif membangun sistem makna dan pemahaman realitas melalui pengalaman-pengalaman dan interaksi-interaksi mereka.

Kognitif mendeskripsikan belajar sebagai perubahan pengetahuan yang tersimpan dalam memori. Oleh karena itu, proses belajar dipandang proses pengolahan informasi yang meliputi tiga tahap, yaitu perhatian (*attention*), penulisan dalam bentuk simbol (*encoding*), dan mendapatkan kembali informasi (*retrieval*). Hal ini sesuai dengan proses belajar berlangsung dalam tiga tahapan yaitu:

- a. *Acquisistion* (tahap perolehan informasi). Tahap ini si belajar mulai menerima informasi sebagai stimulus dan memberikan respon sehingga ia memiliki pemahaman atau perilaku baru. Tahap *aguasistion* merupakan tahapan yang paling mendasar, bila pada tahap ini kesulitan siswa tidak dibantu maka ia akan mengalami kesulitan untuk menghadapi tahap selanjutnya.
- b. *Storage* (penyimpanan informasi). Pemahaman dan perilaku baru yang diterima siswa secara otomatis akan disimpan dalam memorinya yang disebut *shortterm* atau *longterm* memori.

- c. *Retrieval* (mendapatkan kembali informasi). Apa bila seorang siswa mendapat pertanyaan mengenai materi yang telah diperolehnya maka ia akan mengaktifkan kembali fungsi-fungsi sistem memorinya untuk menjawab pertanyaan atau masalah yang dihadapinya. Tahap retrieval merupakan peristiwa mental dalam rangka mengungkapkan kembali informasi, pemahaman, pengalaman yang telah diperolehnya.

2.3 Teori Pembelajaran Konstruktivisme

Konstruktivisme merupakan proses pembelajaran yang menerangkan bagaimana pengetahuan disusun dalam diri manusia. Unsur-unsur konstruktivisme telah lama dipraktekkan dalam proses belajar dan pembelajaran baik di tingkat sekolah dasar, menengah, maupun universitas, meskipun belum jelas terlihat.

Berdasarkan faham konstruktivisme, dalam proses belajar mengajar, guru tidak serta merta memindahkan pengetahuan kepada peserta didik dalam bentuk yang serba sempurna. Dengan kata lain, peserta didik harus membangun suatu pengetahuan itu berdasarkan pengalamannya masing-masing. Pembelajaran adalah hasil dari usaha peserta didik itu sendiri.

Pola pembinaan ilmu pengetahuan di sekolah merupakan suatu skema, yaitu aktivitas mental yang digunakan oleh peserta didik sebagai bahan mentah bagi proses renungan dan pengabstrakan. Fikiran peserta didik tidak akan menghadapi kenyataan dalam bentuk yang terasing dalam lingkungan sekitar. Realita yang diketahui peserta didik adalah realita yang dia bina sendiri. Peserta didik sebenarnya telah mempunyai satu set idea dan pengalaman yang membentuk struktur kognitif terhadap lingkungan mereka. Untuk membantu peserta didik dalam membina konsep atau pengetahuan baru, guru harus memperkirakan struktur kognitif yang ada pada mereka. Apabila pengetahuan baru telah disesuaikan dan diserap untuk dijadikan sebagian daripada pegangan kuat mereka, barulah kerangka baru tentang sesuatu bentuk ilmu pengetahuan dapat dibina.

John Dewey menguatkan teori konstruktivisme ini dengan mengatakan bahwa pendidik yang cakap harus melaksanakan pengajaran

dan pembelajaran sebagai proses menyusun atau membina pengalaman secara berkesinambungan. Beliau juga menekankan kepentingan keikutsertakan peserta didik di dalam setiap aktivitas pengajaran dan pembelajaran.

Ditinjau persepektif epistemologi yang disarankan dalam konstruktivisme, maka fungsi guru akan berubah. Perubahan akan berlaku dalam teknik pengajaran dan pembelajaran, penilaian, penelitian dan cara melaksanakan kurikulum. Sebagai contoh, perspektif ini akan mengubah kaidah pengajaran dan pembelajaran yang menumpu kepada kemampuan peserta didik mencontoh dengan tepat apa saja yang disampaikan oleh guru, kepada kaidah pengajaran dan pembelajaran yang menumpu kepada kemampuan peserta didik dalam membina skema pengkonsepan berdasarkan pengalaman yang aktif. Ia juga akan mengubah tumpuan penelitian dari pembinaan model berdasarkan kaca mata guru kepada pembelajaran sesuatu konsep ditinjau dari kaca mata peserta didik.

Dalam dalam perkembangan konstruktivisme, telah muncul beberapa aliran pembelajaran konstruktivisme, seperti: Peaget, konstruktivisme personal, konstruktivisme sosial, dan konstruktivisme radikal.

1. Piaget

Pembelajaran konstruktivisme berdasarkan pemahaman Piaget, beranggapan bahwa:

- a. gambaran mental seseorang dihasilkan pada saat berinteraksi dengan lingkungannya,
- b. pengetahuan yang diterima oleh seseorang merupakan proses pembinaan diri dan pemaknaan, bukan internalisasi makna dari luar.

2. Konstruktivisme personal

Pembelajaran menurut konstruktivisme personal, memiliki beberapa anggapan (postulat), yaitu:

- a. Set mental (idea) yang dimiliki peserta didik mempengaruhi panca indera dan pada akhirnya akan berpengaruh terhadap proses pembentukan pengetahuan,

- b. Input yang diterima peserta didik tidak memiliki makna yang tetap,
- c. peserta didik menyimpan input yang diterima tersebut ke dalam memorinya,
- d. input yang tersimpan dalam memori tersebut dapat digunakan lagi untuk menguji input lain yang baru diterima,
- e. peserta didik memiliki tanggung jawab terhadap apa yang menjadi keputusannya.

3. Konstruktivisme sosial

Konstruktivisme sosial beranggapan bahwa pengetahuan yang dibentuk oleh peserta didik, merupakan hasil interaksinya dengan lingkungan sosial disekitarnya. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa:

- a. pengetahuan dibina oleh manusia,
- b. pembinaan pengetahuan bersifat sosial dan personal,
- c. pembina pengetahuan personal adalah perantara sosial dan pembina pengetahuan sosial adalah perantara personal,
- d. pembinaan pengetahuan sosial merupakan hasil interaksi sosial, dan;
- e. interaksi sosial dengan yang lain adalah sebagian dari personal, pembinaan sosial, dan pembinaan pengetahuan bawaan.

4. Konstruktivisme radikal

Konstruktivisme radikal beranggapan bahwa:

- a. kebenaran tidak diketahui secara mutlak,
- b. pengetahuan saintifik hanya dapat diketahui dengan menggunakan instrumen yang tepat,
- c. konsep yang terjadi adalah hasil yang diperoleh individu setelah melakukan ujicoba untuk menggambarkan pengalaman subjektif,
- d. konsep akan berkembang dalam upaya penggambaran fungsi efektif tentang pengalaman subjektif.

Implikasi konstruktivisme terhadap pembelajaran adalah:

- a. Pembelajaran tidak akan berjalan dengan baik, jika peserta didik tidak diberi kesempatan menyelesaikan masalah dengan tingkat pengetahuan yang dimilikinya;

- b. Pada akhir proses pembelajaran, peserta didik memiliki tingkat pengetahuan yang berbeda sesuai dengan kemampuannya;
- c. Untuk memutuskan (menilai) keputusannya, peserta didik harus bekerja sama dengan peserta didik yang lain;
- d. Guru harus mengakui bahwa peserta didik membentuk dan menstruktur pengetahuannya berdasarkan modalitas belajar yang dimilikinya.

2.4 Pengembangan Model Pembelajaran

Berpijak pada tiga teori belajar seperti dijelaskan di atas, maka dalam pengembangan model pembelajaran harus selaras dengan teori belajar yang dianut. Dengan kata lain, apabila kita menganut teori behaviorisme, maka model pembelajaran yang dapat digunakan diantaranya adalah model pembelajaran yang tergolong pada kelompok perilaku. Untuk penganut teori kognitivisme, model pembelajaran yang dapat digunakan adalah model pembelajaran yang mengarah pada proses pengolahan informasi. Adapun untuk yang menganut teori belajar konstruktivisme, maka model pembelajaran yang dikembangkan adalah model pembelajaran yang bersifat interaktif dan model pembelajaran yang berpusat pada masalah. Hal ini didasarkan pada salah satu prinsip yang dianut oleh konstruktivisme, yaitu bahwa setiap siswa menstruktur pengetahuannya sendiri berdasarkan pengalaman dan hasil interaksinya dengan lingkungan sekitar. Jadi pengetahuan itu tidak begitu saja diberikan oleh guru.

1. Pengembangan model pembelajaran behaviorisme.

Sesuai dengan filosofi yang dianut oleh para ahli behavioris tentang belajar, yaitu perubahan perilaku yang dapat diukur, maka dalam pengembangan model pembelajaran harus diarahkan pada proses penciptaan perilaku baru yang dapat diukur. Menurut filosofi behavioristik, belajar terjadi berdasarkan pola berfikir deduktif, dan siswa belajar secara individu (*individual learning*). Selain itu, dalam proses pemelajarannya lebih terfokus pada guru (*teacher centered*). Model pembelajaran yang dapat dikembangkan diantaranya adalah model

pembelajaran mastery, model pembelajaran langsung, model pembelajaran simulasi, model pembelajaran sosial, dan model pembelajaran berprogram. Setiap model tersebut dapat dikembangkan dengan berbagai pendekatan dan strategi.

2. Pengembangan model pembelajaran yang menganut teori kognitivisme.

Menurut pandangan kognitivis, belajar bukan hanya sekedar perubahan perilaku yang dapat diukur, melainkan bagaimana pengetahuan tersebut diproses. Dengan kata lain, menurut kognitivis belajar bukan hanya sekedar keterkaitan antara stimulus dan respons, melainkan apa yang terjadi didalam pikiran atau mental orang yang belajar. Menurut pandangan kognitivis, seseorang dikatakan belajar apabila dalam diri individu tersebut terjadi proses pengolahan informasi dari saat menerima informasi baru, mengolah, menyimpan dan mengulang kembali. Menurut pandangan ini, belajar akan baik apabila disesuaikan dengan tingkat perkembangan siswa. Artinya, mengajarkan topik yang sama untuk anak dan orang dewasa akan memiliki cara yang berbeda. Dalam proses berfikirnya, dapat menganut pola fikir deduktif, maupun induktif.

3. Pengembangan model pembelajaran yang menganut teori konstruktivisme.

Berbeda dengan teori sebelumnya, konstruktivisme berpandangan bahwa pengetahuan diperoleh langsung oleh siswa berdasarkan pengalaman dan hasil interaksi dengan lingkungan sekitar. Dalam proses pemelajarannya lebih ditekankan pada model belajar kolaboratif. Dengan kata lain, siswa belajar dalam kelompok tidak seperti pada pembelajaran konvensional, bahwa siswa belajar secara individu. Hal ini didasarkan pada pemikiran bahwa seorang siswa tidak hanya belajar dari dirinya sendiri, melainkan juga belajar dari yang lain. Dengan demikian, model pembelajaran yang perlu dikembangkan adalah model pembelajaran yang terpusat pada masalah dan model belajar kolaboratif.

2.5 Tren Pembelajaran

1. Quantum Learning

Keberhasilan proses belajar yang dialami oleh seseorang, tidak terlepas dari beberapa faktor yang mempengaruhinya, baik yang berasal dari luar diri individu maupun yang berasal dari dalam diri individu yang bersangkutan. Faktor yang berasal dari dalam diri individu berupa: motivasi, partisipasi, konfirmasi, pengulangan, dan aplikasi. Adapun yang berasal dari luar diri individu dapat berasal dari bahan ajar, pengajar, ataupun lingkungan tempat dia belajar. Proses belajar yang terjadi pada individu yang belajar, erat kaitannya dengan struktur otak yang dimilikinya. Berdasarkan belahannya, otak manusia terdiri dari belahan otak kanan dan belahan otak kiri. Otak kanan memiliki karakteristik dalam cara berfikir logis, sekuensial, linier, dan rasional. Adapun otak kiri memiliki karakteristik dalam berfikir yang acak, tidak teratur, intuitif, dan holistik. Agar dalam proses belajar terjadi keseimbangan, harus diupayakan kerja otak kanan dan otak kiri seimbang.

Quantum learning menciptakan konsep motivasi, langkah-langkah menumbuhkan minat, dan belajar aktif. Oleh karena itu, belajar dalam konsep *quantum learning* adalah memberdayakan seluruh potensi yang ada, sehingga proses belajar menjadi suatu yang menyenangkan bukan sebagai sesuatu yang memberatkan.

Quantum learning mengonsepsi tentang "menata pentas: lingkungan belajar yang tepat." Penataan lingkungan ditujukan kepada upaya membangun dan mempertahankan sikap positif. Sikap positif merupakan aset penting untuk belajar. Peserta didik *quantum* dikondisikan ke dalam lingkungan belajar yang optimal baik secara fisik maupun mental. Target penataannya ialah menciptakan suasana yang menimbulkan kenyamanan dan rasa santai.

Lingkungan makro ialah "dunia yang luas". Peserta didik diminta untuk menciptakan ruang belajar di masyarakat. Mereka diminta untuk memperluas lingkup pengaruh dan kekuatan pribadi, berinteraksi sosial ke lingkungan masyarakat yang diminatinya. "Semakin siswa berinteraksi dengan lingkungan, semakin mahir mengatasi situasi-situasi yang menantang dan semakin mudah Anda mempelajari informasi baru". Setiap

siswa diminta berhubungan secara aktif dan mendapat rangsangan baru dalam lingkungan masyarakat, agar mereka mendapat pengalaman membangun gudang penyimpanan pengetahuan pribadi.

Pola yang dikembangkan tersebut, maka dalam setiap individu diharapkan muncul sikap tanggung jawab terhadap diri, sehingga akan terus belajar dan berupaya menggali sesuatu yang baru dan menggunakannya. Kemampuan dalam menyerap informasi selanjutnya dikenal dengan istilah modalitas belajar. Adapun kemampuan dalam mengatur dan mengolah informasi dikenal dengan istilah dominasi otak.

DePorter (2007) mengelompokkan modalitas seseorang menjadi tiga kelompok yaitu visual, auditorial, dan kinestetik. Dalam proses belajar modalitas tersebut dapat dibantu dengan menggunakan suatu alat yang dinamakan media, yakni media pembelajaran. Seseorang yang bertanggung jawab terhadap dirinya, akan benar-benar menyadari terhadap modalitas, khususnya modalitas belajar yang dimilikinya.

Komponen modalitas secara teoretis mengandung aspek-aspek seperti yang dikemukakan Gardner (1992) mencakup berbagai cara dilakukan dalam membelajarkan diri, mencakup: (1) verbal/linguistik, (2) logical/mathematical, (3) visual/spatial, (4) body/kinesetik, (5) musical/rhythmic, (6) interpersonal, (7) intrapersonal, dan (8) naturalistik.

2. Quantum Teaching

Mengajar merupakan salah satu tugas seseorang yang menyandang predikat sebagai pengajar. Ada empat kemampuan yang perlu dimiliki seorang pengajar yaitu kemampuan dalam mendiagnosis tingkah laku siswa, melaksanakan proses pembelajaran, menguasai bahan ajar, dan melakukan evaluasi hasil belajar.

Mengajar pada hakekatnya merujuk pada aktivitas yang dilakukan oleh pengajar dalam rangka menciptakan proses belajar pada pembelajar. Dengan demikian, mengajar merupakan upaya guru untuk menciptakan kondisi-kondisi atau mengatur lingkungan sedemikian rupa, sehingga terjadi proses interaksi antara peserta didik dengan lingkungan, termasuk dengan guru, alat pelajaran dan lain sebagainya. Melalui proses interaksi tersebut, diharapkan pada diri peserta didik terjadi proses yang dikenal dengan nama proses belajar.

Dalam konsep di atas, tersirat bahwa peran pengajar adalah pemimpin dan fasilitator belajar. Dengan demikian, mengajar bukan hanya menyampaikan bahan pelajaran, tetapi suatu proses dalam upaya membelajarkan peserta pembelajar. Mengingat sasaran utama dalam proses pembelajaran adalah terjadinya proses belajar, maka komponen-komponen pembelajaran disesuaikan dengan karakteristik peserta didik, terutama modalitas yang dimilikinya.

Quantum teaching, merupakan konsep yang dikembangkan tentang mengajar ini didasarkan pada asas utama, yaitu “bawalah dunia mereka ke dunia kita dan bawalah dunia kita ke dunia mereka”. Selain itu, dikembangkan juga lima prinsip dasar, yaitu segalanya berbicara, segalanya bertujuan, pengalaman sebelum pemberian nama, akui setiap usaha, dan jika layak dikerjakan layak juga dihargai (DePorter, 2007). Model yang dikembangkan terdiri dari dua komponen yaitu konteks yang memiliki empat aspek (suasana, landasan, lingkungan, dan rancangan) dan isi yang mencakup presentasi. Kerangka rancangan belajarnya adalah tumbuhkan, alami, namai, demonstrasikan, ulangi, dan rayakan (TANDUR).

3. Contextual Teaching and Learning

Peraturan Pemerintah Tentang Standar Nasional Pendidikan Bab IV Pasal 19 ayat 1 mengatakan: 'bahwa proses pembelajaran pada satuan pendidikan diselenggarakan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi pembelajar untuk berpartisipasi aktif, dan memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik'. Proses pembelajaran yang mengarah pada indicator-indikator tersebut dikenal sebagai pembelajaran dengan pendekatan kontekstual.

Pendekatan kontekstual (*Contextual Teaching and Learning/CTL*) merupakan konsep belajar yang membantu guru mengaitkan antara materi yang diajarkan dengan situasi dunia nyata pembelajar dan mendorong pembelajar membuat hubungan antara pengetahuan yang dimilikinya dengan penerapannya dalam kehidupan mereka sebagai anggota keluarga dan masyarakat. Dengan konsep itu, hasil pembelajaran diharapkan lebih

bermakna bagi pembelajar. Proses pembelajaran berlangsung alamiah dalam bentuk kegiatan pembelajar bekerja dan mengalami, bukan mentransfer pengetahuan dari guru ke pembelajar. Strategi pembelajaran lebih dipentingkan daripada hasil.

Dalam kelas kontekstual, tugas guru adalah membantu pembelajar mencapai tujuannya. Maksudnya, guru lebih banyak berurusan dengan strategi daripada memberi informasi. Tugas guru mengelola kelas sebagai sebuah tim yang bekerja bersama untuk menemukan sesuatu yang baru bagi anggota kelas (pembelajar). Sesuatu yang baru datang dari menemukan sendiri bukan dari apa kata guru. Begitulah peran guru di kelas yang dikelola dengan pendekatan kontekstual.

Jika menengok sejarahnya, apa yang berkembang berpuluh tahun kemudian di Belanda maupun Amerika, yang kemudian dikenal dengan sebutan pendekatan kontekstual, sebenarnya bukanlah hal yang baru. Pada awal abad 20 John Dewey telah menyatakan bahwa kurikulum dan metode mengajar terkait dengan pengalaman dan minat siswa (Depdiknas, 2002). Belajar hanya terjadi jika siswa memproses informasi atau pengetahuan baru sedemikian rupa sehingga dirasakan masuk akal sesuai dengan kerangka berpikir yang dimilikinya (ingatan, pengalaman, dan tanggapan).

Dalam perkembangannya, *The Northwest Regional Education Laboratory* USA mengidentifikasi adanya 6 (enam) kunci dasar dari pembelajaran kontekstual, (Depdiknas, 2002), yaitu:

- a. Pembelajaran bermakna (*meaningful learning*), dimana pembelajaran dirasakan terkait dengan kehidupan nyata atau siswa mengerti manfaat isi pembelajaran jika mereka merasakan berkepentingan untuk belajar demi kehidupannya dimasa datang;
- b. Penerapan pengetahuan, yaitu kemampuan siswa untuk memahami apa yang dipelajari dan diterapkan dalam tatanan kehidupan dan fungsi di masa sekarang atau dimasa depan;
- c. Berfikir tingkat tinggi, dimana siswa diharapkan untuk memanfaatkan berfikir kritis dan kreatif dalam mengerjakan tugas, pengumpulan data, pemahaman terhadap isu dan pemecahan suatu masalah;
- d. Kurikulum dikembangkan berdasarkan standar, artinya bahwa isi pembelajaran harus dikaitkan dengan standar local, baru propinsi,

nasional dan internasional serta dikaitkan dengan ilmu pengetahuan, teknologi dan dunia kerja;

- e. Responsif terhadap budaya, maksudnya bahwa guru harus memahami dan menghargai nilai dan kebiasaan siswa, juga teman pendidik dan masyarakat tempat ia mendidik, guru berperan sebagai fasilitator dan pengelola pembelajaran dan bahkan berperan sebagai siswa juga; dan
- f. Penilaian otentik, artinya bahwa penilaian yang dilakukan haruslah menggunakan berbagai strategi penilaian yang dapat merefleksikan hasil belajar yang sesungguhnya atau penilaian kinerja/*performance* (misalnya penilaian: bentuk pertanyaan terbuka-open-ended question, tugas terstruktur, kegiatan siswa, daftar cek, pedoman observasi sistematis, portofolio, dsb.). Dalam proses pembelajaran dengan pendekatan kontekstual, maka dalam melakukan penilaian tidak melihat suatu kesalahan yang dilakukan siswa sebagai sesuatu yang buruk melainkan sebagai suatu proses dalam pembelajaran itu sendiri.

Selanjutnya, *Center for Occupational Research and Development (CORD)* menyampaikan 5 (lima) strategi bagi pendidik dalam rangka penerapan pembelajaran kontekstual, yang disingkat dengan REACT (Depdiknas, 2002), yaitu:

- a. *Relating*: belajar dikaitkan dengan konteks pengalaman kehidupan nyata;
- b. *Experiencing*: belajar ditekankan kepada penggalian (eksplorasi), penemuan (discovery), dan penciptaan (invention);
- c. *Applying*: belajar bilamana pengetahuan dipresentasikan di dalam konteks pemanfaatannya;
- d. *Cooperating*: belajar melalui konteks komunikasi interpersonal dan pelaksanaan bersama; dan
- e. *Transferring*: belajar melalui pemanfaatan pengetahuan di dalam situasi atau konteks baru

Kalau kita mencermati konsep pembelajaran kontekstual, baik prinsip maupun strateginya, maka terlihat bahwa untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran kontekstual diperlukan suatu kemandirian untuk setiap orang (siswa, guru, dan unsure lain) di sekolah dalam melaksanakan kegiatan pembelajarannya, disamping itu mereka juga harus

saling mendukung melakukan kerjasama sesamanya, termasuk dengan masyarakat di dalam koordinasi keorganisasian sekolah.

Pembelajaran yang dilaksanakan dengan strategi *Contextual Teaching and Learning* memiliki karakteristik sebagai berikut:

- a. Pembelajaran dilaksanakan dalam konteks yang otentik, artinya pembelajaran diarahkan agar siswa memiliki kompetensi dalam memecahkan masalah dalam konteks nyata atau pembelajaran diupayakan dilaksanakan dalam lingkungan yang alamiah (*learning in real life setting*);
- b. Pembelajaran memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengerjakan tugas-tugas yang bermakna (*meaningful learning*);
- c. Pembelajaran dilaksanakan dengan memberikan pengalaman bermakna kepada (*learning by doing*);
- d. Pembelajaran dilaksanakan melalui kerja kelompok, berdiskusi, saling mengoreksi (*learning in a group*);
- e. Kebersamaan, kerja sama, dan saling memahami satu dengan yang lain secara mendalam merupakan aspek penting untuk menciptakan pembelajaran yang menyenangkan (*learning to know each other deeply*);
- f. Pembelajaran dilaksanakan secara aktif, kreatif, produktif, dan mementingkan kerja sama (*learning to ask, to inquiry, to work together*); dan
- g. Pembelajaran dilaksanakan dengan cara yang menyenangkan (*learning as an enjoy activity*).

Ada tujuh prinsip dasar *Contextual Teaching and Learning*, yaitu: *inquiry, questioning, constructivism, modelling, learning community, dan authentic assessment, reflection.*

Inquiry adalah kegiatan inti dari pembelajaran berbasis *Contextual Teaching and Learning*. *Inquiry* diawali dengan pengamatan untuk memahami konsep/fenomena dan dilanjutkan dengan melaksanakan kegiatan bermakna untuk menghasilkan temuan.

Dengan mengembangkan keterampilan berpikir kritis, siklus *inquiry* adalah sebagai berikut:

- a. Mengamati,
- b. Bertanya,

- c. Mengajukan dugaan sementara (hipotesis),
- d. Mengumpulkan data,
- e. Menganalisis data, dan
- f. Merumuskan teori hasil analisis data.

Konstruktivisme merupakan landasan filosofis *Contextual Teaching and Learning*. Pembelajaran yang berciri konstruktivisme menekankan terbangunnya pemahaman sendiri secara aktif, kreatif, dan produktif dari pengalaman atau pengetahuan terdahulu dan dari pengalaman belajar yang bermakna.

Questioning atau bertanya adalah salah satu strategi pembelajaran *Contextual Teaching and Learning*. Bertanya dalam pembelajaran *Contextual Teaching and Learning* dipandang sebagai kegiatan guru untuk mendorong siswa mengetahui sesuatu, mengarahkan siswa untuk memperoleh informasi, membimbing, dan menilai kemampuan berpikir siswa. Bagi siswa, kegiatan bertanya merupakan bagian penting dalam melaksanakan pembelajaran yang berbasis *inquiry*.

Modelling adalah suatu kegiatan pemberian model dengan tujuan untuk: membahasakan gagasan yang kita pikirkan, mendemonstrasikan bagaimana kita menginginkan para siswa untuk belajar, atau melakukan apa yang kita inginkan agar siswa melakukannya.

Learning community adalah kegiatan pembelajarn yang difokuskan pada aktivitas berbicara dan berbagi pengalaman dengan orang lain. Aspek kerja sama dengan orang lain untuk menciptakan pembelajaran yang lebih baik adalah tujuan pembelajaran yang menerapkan *learning community*. *Reflection* adalah kegiatan memikirkan apa yang telah kita pelajari, menelaah dan merespon semua kejadian, aktivitas atau pengalaman yang terjadi dalam pembelajaran, dan memberikan masukan-masukan perbaikan jika diperlukan.

Karakteristik *Authentic assessment* adalah:

- a. Mengukur baik proses maupun produk pembelajaran,
- b. Mengukur pengetahuan dan keterampilan siswa,
- c. Mempersyaratkan penerapan pengetahuan atas pengalaman dalam konteks nyata,
- d. Tugas-tugas yang diberikan harus kontekstual dan relevan,

- e. Penilaian bersifat objektif, jujur/terbuka,
- f. Kriteria penilaian lebih jelas bagi siswa,
- g. Penilaian dilakukan untuk menunjukkan kelebihan siswa untuk mendorong siswa agar dapat berbuat lebih baik lagi, dan
- h. Termasuk dalam penilaian otentik adalah refleksi dan *self assessment*.

Contextual Teaching and Learning sebagai sebuah strategi pembelajaran dapat diterapkan dalam pembelajaran di dalam kelas dan di luar kelas. Sebuah proses pembelajaran, baik dalam latar kelas maupun latar di luar kelas dapat dikatakan menggunakan pendekatan *Contextual Teaching and Learning* jika menerapkan ketujuh komponen tersebut di atas dalam pembelajarannya. Pembelajaran kontekstual dapat diterapkan dalam kurikulum apa saja, bidang studi apa saja, dan kelas yang bagaimanapun keadaannya. Penerapan *Contextual Teaching and Learning* dalam pembelajaran di luar kelas dilakukan dengan mengimplementasikan tujuh prinsip *Contextual Teaching and Learning*.

Secara garis besar langkah-langkahnya adalah:

- a. Kembangkan pemikiran bahwa anak akan belajar lebih bermakna dengan bekerja sendiri, menemukan sendiri, dan mengkonstruksi sendiri pengetahuan dan keterampilan barunya,
- b. Laksanakan sejauh mungkin kegiatan inkuiri untuk semua topic,
- c. Kembangkan sifat ingin tahu siswa dengan bertanya,
- d. Ciptakan masyarakat belajar - belajar dalam kelompok-kelompok,
- e. Hadirkan 'model' sebagai contoh pembelajaran,
- f. Lakukan refleksi di akhir pertemuan, dan
- g. Lakukan penilaian yang sebenarnya dengan berbagai cara.

Peran guru dalam pembelajaran kontekstual dapat dipaparkan antara lain sebagai berikut:

- a. mengkaji konsep atau teori yang akan dipelajari oleh siswa,
- b. memahami latar belakang dan pengalaman hidup siswa melalui proses pengkajian secara seksama,
- c. mempelajari lingkungan sekolah dan tempat tinggal siswa, selanjutnya memilih dan mengkaitkannya dengan konsep atau teori yang akan dibahas dalam proses pembelajaran kontekstual,

- d. merancang pengajaran dengan mengkaitkan konsep atau teori yang dipelajari dengan mempertimbangkan pengalaman yang dimiliki siswa dan lingkungan kehidupan mereka,
- e. melaksanakan pengajaran dengan selalu mendorong siswa untuk mengaitkan apa yang sedang dipelajari dengan pengetahuan/ pengalaman yang telah dimiliki sebelumnya dan mengaitkan apa yang dipelajarinya dengan fenomena kehidupan sehari-hari,
- f. Selanjutnya siswa didorong untuk membangun simpulan yang merupakan pemahaman siswa terhadap konsep atau teori yang sedang dipelajarinya, dan
- g. Melakukan penilaian terhadap pemahaman siswa. Hasil penilaian tersebut dijadikan bahan refleksi terhadap rancangan dan pelaksanaan pembelajaran.

BAGIAN III

SUMBER DAN MODEL PEMBELAJARAN

Dewasa ini terdapat kecenderungan untuk kembali pada pemikiran bahwa peserta didik akan belajar lebih baik jika lingkungan diciptakan alamiah. Belajar akan lebih bermakna jika peserta didik **'mengalami'** apa yang dipelajarinya, bukan **'mengetahui'**-nya. Pembelajaran yang selama ini berorientasi target penguasaan materi terbukti berhasil dalam kompetisi **'mengingat'** jangka pendek saja, tetapi gagal dalam membekali peserta didik memecahkan persoalan dalam kehidupan jangka panjang.

Sehubungan dengan itu, teori kontemporer pembelajaran berdasarkan teori belajar konstruktivisme merupakan konsep belajar yang membantu guru mengaitkan antara materi yang diajarkannya dengan situasi dunia nyata peserta didik dan mendorong mereka membuat hubungan antara pengetahuan yang dimilikinya dengan penerapannya dalam kehidupan mereka sebagai anggota keluarga dan masyarakat. Dengan konsep itu, hasil pembelajaran diharapkan lebih bermakna bagi peserta didik. dalam pembelajaran, dan strategi dan model pembelajaran lebih dipentingkan daripada hasil.

Dalam konteks itu, peserta didik perlu mengerti apa makna belajar, apa manfaatnya, dalam status apa mereka, dan bagaimana mencapainya. Untuk itu mereka memerlukan guru sebagai pengarah, fasilitator, motivator dan pembimbing.

Dalam kelas yang menganut sistem pembelajaran konstruktivisme, tugas guru adalah membantu peserta didik mencapai tujuannya. Maksudnya, guru lebih banyak berurusan dengan strategi daripada memberi informasi. Karena disini peserta didiklah yang bertugas membekali dirinya sendiri dengan mengakses berbagai informasi yang dibutuhkan dalam belajar.

Pengembangan kurikulum berbasis kompetensi pada tingkat satuan pendidikan (KTSP) merupakan suatu kegiatan tugas profesional

pendidikan, yang bertolak dari perubahan kondisi pembelajaran saat ini dan merekonstruksi suatu model pembelajaran ke masa yang akan datang. Berkaitan dengan hal itu perlu dipahami terlebih dahulu apa dan bagaimana model dalam konteks praktik pembelajaran.

3.1 Sumber Belajar

Dalam Undang Undang Sistem Pendidikan Nasional tahun 1999, pada pasal 35 mengisyaratkan bahwa pendidikan tidak mungkin terselenggara dengan baik apabila para tenaga kependidikan maupun para peserta didik tidak didukung oleh sumber belajar yang diperlukan untuk menunjang kegiatan belajar mengajar.

Dari pernyataan tersebut, jelaslah bahwa sumber belajar merupakan dukungan yang sangat penting dalam proses pembelajaran. Selanjutnya pertanyaannya adalah siapa atau apa saja sumber belajar itu? Tentu saja bukan guru sebagai satu-satunya sumber belajar. Tapi apapun, baik lingkungan, nuansa, alat, bahan dan lain-lain bisa berfungsi sebagai sumber belajar. Seperti dinyatakan oleh Mudjiman (2008), bahwa guru, tutor, kawan, pakar, peneliti, dan siapapun yang memiliki informasi dan ketrampilan yang diperlukan pembelajar, maka dapat menjadi sumber belajar.

Jika dipilahkan, maka sumber belajar dapat meliputi:

1. **orang** (guru, teman, tokoh, artis/selebritis, dll);
2. **bahan** (buku teks, modul, CD-ROM pembelajaran, VCD Pembelajaran, OHT, dll);
3. **alat** (seperti komputer, LCD projector, peralatan lab, dll);
4. **lingkungan** (baik lingkungan fisik seperti tata ruang kelas atau non fisik seperti nuansa, iklim belajar, hubungan antara guru dan siswa, dll).

Apa yang telah disebutkan di atas, itu semua adalah sumber belajar. Dalam proses pembelajaran di sekolah, tentu saja harus ada upaya atau harus ada sekelompok orang dengan keahlian, tugas dan tanggung jawab tertentu yang mampu merubah sedemikian rupa semua sumber belajar tersebut agar optimal untuk meningkatkan efektifitas dan efisiensi proses pembelajaran. Tentu saja perlu disadari bahwa tidak satu sumber

belajarpun yang paling baik untuk semua materi dan situasi belajar. Oleh karena itu, setiap guru diharapkan dapat memanfaatkan sumber belajar secara bervariasi dan bersinergis. Artinya, seorang guru sebaiknya melaksanakan tugas pembelajaran dengan menggunakan banyak sumber (multisumber).

3.2 Model Pembelajaran

Menurut Mills (1989), model adalah bentuk representasi akurat, sebagai proses aktual yang memungkinkan seseorang atau sekelompok orang mencoba bertindak berdasarkan model itu. Hal itu merupakan interpretasi atas hasil observasi dan pengukuran yang diperoleh dari beberapa sistem.

Perumusan model mempunyai tujuan:

1. memberikan gambaran kerja sistem untuk periode tertentu, dan di dalamnya secara implisit terdapat seperangkat aturan untuk melaksanakan perubahan;
2. memberikan gambaran tentang fenomena tertentu menurut diferensiasi waktu atau memproduksi seperangkat aturan yang bernilai bagi keteraturan sebuah sistem;
3. memproduksi model yang mempresentasikan data dan format ringkas dengan kompleksitas rendah.

Dengan demikian, suatu model dapat ditinjau dari aspek mana kita memfokuskan suatu pemecahan permasalahannya. Pengertian model pembelajaran dalam konteks ini, merupakan landasan praktik pembelajaran hasil penurunan teori psikologi pendidikan dan teori belajar, yang dirancang berdasarkan proses analisis yang diarahkan pada implementasi KTSP dan implikasinya pada tingkat operasional dalam pembelajaran.

Model mengajar dapat diartikan sebagai suatu rencana atau pola yang digunakan dalam menyusun kurikulum, mengatur materi pembelajaran, dan memberi petunjuk kepada pengajar di dalam kelas dalam setting pengajaran. Untuk menetapkan model mengajar yang tepat, merupakan suatu pekerjaan yang tidak mudah, karena memerlukan

pemahaman yang mendalam mengenai materi yang akan diberikan dan model mengajar yang dikuasai.

Memilih suatu model mengajar, harus juga disesuaikan dengan realitas yang ada dan situasi kelas yang akan dihasilkan dari proses kerjasama yang dilakukan antara guru dan peserta didik. Meskipun dalam menentukan model mengajar yang cocok itu tidak mudah, tetapi guru harus memiliki asumsi, bahwa hanya ada model mengajar yang sesuai dengan model belajar. Apabila guru mengharapkan peserta didiknya menjadi produktif, maka guru harus membiarkannya dia berkembang sesuai dengan gayanya masing-masing. Guru hanya berperan sebagai fasilitator dalam proses belajar peserta didik.

Banyak model mengajar yang telah dikembangkan oleh para ahli. Pengembangan model tersebut didasarkan pada konsep teori yang selama ini dikembangkan. Mengingat banyaknya model mengajar yang telah dikembangkan, Bruce Joyce et.al (2000) mengelompokkan menjadi empat rumpun yaitu: model pemrosesan informasi (*processing information model*), model pribadi (*personal model*), model interaksi sosial (*social model*), dan model perilaku (*behavior model*).

Model mengajar pemrosesan informasi terdiri dari model mengajar yang menjelaskan bagaimana cara individu memberi respon terhadap stimulus yang datang dari lingkungan. Dalam prosesnya ditempuh langkah-langkah seperti mengorganisasi data, memformulasikan masalah, membangun konsep dan rencana pemecahan masalah, serta penggunaan simbol verbal dan non verbal. Banyak model mengajar yang tergolong pada kelompok model ini, yaitu: *Inductive thinking (classification-oriented)*, *Concept attainment*, *Scientific inquiry*, *Inquiry Training*.

Model pribadi berorientasi pada perkembangan diri individu.

Pelaksananya lebih menekankan pada upaya membantu individu dalam membentuk dan mengorganisasikan realita yang unik serta lebih memperhatikan kehidupan emosional peserta didik. Upaya pengajaran lebih diarahkan pada menolong peserta didik untuk dapat mengembangkan kemampuannya dalam mengembangkan hubungan yang produktif dengan lingkungannya. Yang tergolong pada kelompok model mengajar ini adalah: *Nondirective teaching dan Enhancing self esteem*.

Model Interaksi Sosial mengutamakan pada hubungan individu dengan masyarakat atau orang lain, dan memusatkan perhatiannya pada proses dimana realita yang ada dipandang sebagai negosiasi sosial. Prioritas utama diletakkan pada kecakapan individu dalam berhubungan dengan orang lain. Yang tergolong pada kelompok model mengajar diantaranya: *Partner in learning, Structured Inquiry, Group Investigation, Role Playing*.

Model mengajar perilaku dibangun atas dasar teori yang umum, yaitu kerangka teori perilaku. Salah satu cirinya adalah kecenderungan memecahkan tugas belajar kepada sejumlah perilaku yang kecil-kecil dan berurutan serta dapat terukur. Belajar dipandang sebagai sesuatu yang tidak menyeluruh, tetapi diuraikan dalam langkah-langkah yang konkrit dan dapat diamati. Mengajar berarti mengusahakan terjadinya perbuatan dalam perilaku siswa, dan perubahan tersebut haruslah teramati. Termasuk dalam model perilaku ini adalah: *Mastery learning, Direct Instruction, Simulation, Social Learning, Programmed Schedule*.

Dengan mencermati konsep-konsep pembelajaran melalui penerapan model-model pembelajaran di atas yang dikembangkan dari teori konstruktivisme, maka jika kita terapkan dalam pembelajaran sejarah maka akan terlihat prinsip-prinsip sebagai berikut:

<i>Teacher role</i>	Guru sebagai fasilitator dan pengelola pembelajaran dan bahkan berperan sebagai peserta didik juga
<i>Students' role</i>	Terlibat secara aktif partisipatif melalui kegiatan yang relevan
<i>View of Historis</i>	Sejarah tidak dapat dipisahkan dengan konteks pengalaman manusia
<i>View of learning</i>	Belajar adalah proses asimilasi dan akomodasi dari skema pengetahuan yang dimiliki peserta didik sebelumnya. Pembelajaran memiliki unsur-unsur <i>task</i> (tugas), <i>group</i> (kelompok) dan <i>sharing</i> (membagi) bersifat dinamis, <i>process oriented</i> dan menyenangkan
<i>History skills focused</i>	Ketrampilan sejarah dikembangkan secara terpadu dan dikaitkan dengan <i>life-skill</i>
<i>The nature of teacher-student interaction</i>	Hubungan guru dan peserta didik interaktif karena guru menerima dirinya sebagai peserta didik juga dan guru bukannya satu-satunya sumber belajar atau acuan.
<i>Attitude towards errors</i>	Membuat kesalahan dipandang sebagai bagian dari proses belajar

BAGIAN IV

MODEL-MODEL PEMBELAJARAN SEJARAH

Pembelajaran merupakan suatu sistem, yang terdiri dari berbagai komponen yang saling berhubungan satu dengan yang lain. Komponen tersebut meliputi: tujuan/kompetensi, materi, metode dan evaluasi. Keempat komponen pembelajaran tersebut harus diperhatikan oleh guru dalam memilih atau menentukan pendekatan dan model pembelajaran. Bruce Joyce, dkk (2009) dalam bukunya *Models Of Teaching*, menjelaskan tentang beberapa model pembelajaran yang bisa digunakan oleh guru. Beberapa model pembelajaran dari Joyce tersebut sangat dimungkinkan dapat diterapkan dalam kelas sejarah. Model-model tersebut adalah: Model Penghafalan, Model Belajar Berfikir Induktif, Model Induktif Kata Bergambar, Model Latihan Penelitian, dan Model Pembelajaran Sinektik.

Perlu diingat bahwa meskipun beberapa model-model pembelajaran sangat dimungkinkan dalam pembelajaran kelas sejarah, namun diantara semua model tersebut tidak ada model yang terbaik, karena baik tidaknya suatu model pembelajaran sangat dipengaruhi oleh materi serta kemampuan dan pemahaman guru terhadap model dan materi pembelajaran tersebut. Satu hal utama yang bisa diamati adalah bahwa dalam setiap model tersebut pada bagian akhir selalu menekankan pada kemampuan guru dalam melaksanakan model-model tersebut, oleh karena itu wajib kiranya sebagai seorang pendidik kita harus betul-betul paham dan mendalami setiap model pembelajaran agar keberhasilan dalam pembelajaran dapat tercapai.

4.1 Model Penghafalan (*memorization*)

Berbicara tentang menghafal, ingatan kita mungkin tertuju saat masa-masa sekolah dulu, bagaimana kita dituntut untuk menguasai daftar materi yang tak terstruktur, seperti kata-kata baru, bunyi-bunyi baru, hari-hari dalam seminggu, atau nama kota dan negara-negara di dunia. Beberapa dari kita menjadi penghafal yang efektif. Tetapi beberapa yang

lain tidak. Saat kita mencoba mengingat kembali informasi yang pernah kita hafal dahulu, kita begitu mudah melupakannya. Kita seakan menganggap semuanya sebagai hal yang remeh, yang tidak terlalu penting untuk diingat kembali. Namun, bayangkan sejenak apa yang akan terjadi pada dunia tanpa informasi yang kita peroleh dalam bertahun-tahun di sekolah? Pada intinya, kita tetap membutuhkan informasi.

Salah satu bentuk kekuatan personal yang paling efektif sebenarnya berasal dari kompetensi yang didasarkan pada pengetahuan; ini penting untuk membentuk perasaan yang semakin baik dan mengantarkan kita pada kesuksesan. Sepanjang hidup kita harus mampu terampil "mengingat" benda-benda atau informasi-informasi yang kita dapatkan. Yang terpenting, mengembangkan kemampuan semacam ini dapat meningkatkan kekuatan Anda dalam belajar, hemat waktu dan membimbing Anda untuk memperoleh informasi yang lebih baik.

Dalam proses sejarah, aktivitas menghafal selalu muncul sepanjang hidup kita, karena saat lahir, kejadian-kejadian yang baru telah tersaji di hadapan kita. Kita bertugas untuk memisah-misahkannya. Bahkan, banyak elemen di dunia ini yang sudah lebih dulu dinamai oleh orang yang lahir sebelum kita. Kita dituntut untuk mempelajari kata-kata dan menghubungkannya dengan objek, kejadian, tingkah laku, dan kualitas yang dihadirkan. Dengan kata lain, dalam hidup ini kita perlu dan memang dituntut belajar bahasa yang bermakna.

Saat kita sedang mempelajari bidang materi baru, tugas yang terpenting adalah mempelajari kata-kata dan pengertian-pengertian yang penting yang berkaitan dengan bidang tersebut. Saat mengkaji benua, kita harus belajar nama-nama negaranya, fitur-fitur geografisnya/ kejadian-kejadian penting dalam sejarahnya, dan sebagainya. Selanjutnya, saat kita belajar bahasa asing, maka yang perlu dilakukan adalah mengembangkan kosa kata yang memang sudah tampak familiar sebelumnya yang dihubungkan dengan kata-kata baru yang dijumpai.

Metode kata-hubung (*link-word method*)

Banyak penelitian tentang metode kata-hubung. Hasil dari penelitian ini menunjukkan bahwa banyak kemampuan yang bisa dimiliki

dalam aktifitas menghafal. Metode kata-hubungan ini juga telah berhasil mengembangkan sistem yang memiliki implikasi-implikasi praktis pada rancangan materi instruksional, untuk pengajaran, pembinaan kelas, dan siswa, utamanya dalam hal bagaimana sekolah mampu memformat metode hafalan sebagai sesuatu yang menyenangkan.

Metode ini memiliki dua komponen dasar, dengan asumsi dasar bahwa salah satu tujuan dalam belajar adalah mengetahui materi yang tidak diketahui. Komponen pertama menyediakan materi yang sudah dikenal dan dihubungkan dengan link lain yang berisi obyek lain yang belum dikenal. Komponen kedua adalah menyediakan asosiasi dalam mengembangkan makna yang baru. Penemuan penting dari penelitian ini adalah bahwa seseorang yang menguasai materi lebih cepat dan menyimpannya lebih lama pada umumnya menggunakan strategi yang lebih cermat dalam menghafal materi tersebut. Mereka menggunakan mnemonik - pembantu dalam penghafalan. Para pengingat yang kurang efektif secara umum menggunakan prosedur-prosedur yang "sekadar menghafal" saja. Mereka "mengucapkan" apa yang dihafal secara terus menerus, hingga mereka yakin bahwa apa yang dihafal sudah ada dalam memori mereka.

Penemuan penting kedua dalam penelitian ini adalah bahwa perangkat-perangkat seperti metode ini menyaratkan lebih banyak aktifitas mental daripada melakukan prosedur menghafal saja. Asosiasi-asosiasi tambahan menyediakan konteks mental yang lebih kaya, dan proses ini meningkatkan aktifitas kognitif siswa.

Pengaruh-pengaruh dari penelitian ini pun cukup memberi kesan. Yang penting, dalam strategi kata-link, siswa lebih mudah menyimpan informasi, Lebih banyak yang dihafal/ lebih banyak kata-link yang digunakan.

Sistem-sistem Bantuan Memori Lain

Saat menghafal sesuatu yang agak rumit dan panjang, kita terkadang mengingat "moto" pentingnya agar lebih mudah. Inilah salah satu bentuk model memori yang dapat membantu kita menghafal objek-objek. Bagaimanapun, model memori yang efektif perlu mendorong

perhatian siswa pada materi yang sedang mereka pelajari. Adanya kesatuan yang dapat kita lihat, rasakan, sentuh/ dan cium sebagai asosiasi-asosiasi sebenarnya bisa kita gunakan untuk mempermudah hafalan kita dengan cara memanfaatkan panca indera kita yang sesuai dengan asosiasi-asosiasi tersebut. Setiap channel berisi materi lama yang dapat kita asosiasikan dengan materi yang baru. Jika kita melihat bunga, misalnya, sebagai gambar visual, sebagai sesuatu dapat diraba, sesuatu yang memiliki aroma distingtif dan sesuatu yang menimbulkan bunyi yang renyah ketika batangnya dipotong, kita bisa menghubungkannya satu sama lain untuk membantu kita menghafal. Dengan cara seperti ini, kemungkinan menghafalnya lebih besar dari pada jika kita hanya mengamatinya melalui satu indera saja.

4.2 Model Belajar Berfikir Induktif

Manusia selalu melakukan konseptualisasi setiap saat, membandingkan dan membedakan objek, kejadian, dan emosi. Untuk memanfaatkan kecenderungan alamiah ini, kita harus berusaha menyusun lingkungan pembelajaran yang efektif dan memberikan tugas yang kreatif dan meningkatkan efektifitas mereka dalam membentuk dan menggunakan konsep. Agar siswa lebih terampil dalam pembelajaran induktif, kita perlu menyesuaikan perilaku kita, membantu mereka menciptakan lingkungan dan tugas-tugas yang sesuai. Belajar bagaimana berfikir induktif merupakan tujuan yang sangat penting dan siswa mampu mempraktikanya.

Pertama adalah fokus membantu siswa untuk berkonsentrasi pada suatu ranah atau bidang yang mereka kuasai. Setelah itu yang harus dilakukan adalah menyajikan seperangkat data yang menyediakan informasi dalam bidang yang siswa kehendaki tadi. Contoh sederhana adalah menyajikan pada siswa seperangkat data statistisik tentang negara-negara di kawasan Asia Tenggara, kemudian siswa disuruh untuk mengkaji data tiap-tiap negara dengan hati-hati. Dari sini, ranah yang sedang dikaji berarti negara-negara Asia Tenggara dengan subdomain data statistik.

Kedua adalah pengawasan/kontrol konseptual, yakni membantu

siswa mengembangkan pemahaman konseptual tentang ranah tertentu. Seperti dalam contoh kasus negara-negara di Asia Tenggara, siswa akan mengklasifikasi daerah-daerah itu menurut data demografi yang tersedia dalam seperangkat data, memindahkan dari kategori-kategori sifat tunggal seperti populasi dan pendapat per kapita kepada kategori-kategori sifat ganda seperti menentukan apakah variabel-variabel seperti tingkat pendidikan, kesuburan, dan pendapatan berhubungan satu sama lain. Mereka akan mampu melihat Asia Tenggara menurut kategori-kategori ini, sebuah langkah menuju pengawasan konseptual yang akan muncul saat mereka menambah data yang lebih banyak lagi pada perangkat mereka dan mengembangkan kategori-kategori yang lebih tinggi, memperoleh *metakontrol* dengan mengembangkan hirarki konsep-konsep untuk mendapatkan pemahaman lebih jauh tentang ranah tertentu.

Pedoman ketiga adalah mengkonversi pemahaman konseptual menjadi keterampilan. Dalam ranah wilayah-wilayah Asia Tenggara, keterampilan-keterampilan itu berwujud upaya pengembangan kategori-kategori sifat ganda, menghasilkan dan menguji hipotesis-hipotesis (seperti mengkaji apakah pendapatan per kapita berhubungan dengan laju kesuburan/keturunan dan tingkat pendidikan).

Lingkungan dibuat berdasarkan pengembangan komunitas pembelajaran, penciptaan seperangkat data, dan tugas-tugas pembelajaran klasifikasi, reklasifikasi, dan pengembangan hipotesis. Selain itu, guru mengamati siswa dan merancah (*scaffolding*) penelitian mereka dengan membantunya mengelaborasi dan mengembangkan konsep. Contoh Asia Tenggara, tugas-tugas seperti “Variabel apa saja yang berkorelasi dengan tingkat baca tulis?” perlu diciptakan juga.

Saat siswa belajar membangun dan mengembangkan kategori-kategori (konsep-konsep), mereka sebenarnya tengah memikul tanggung jawab tinggi untuk proses ini. Para siswa yang mengkaji tentang Asia Tenggara sebenarnya tengah belajar bagaimana menambah variabel-variabel pada database dengan menggunakan sumber-sumber statistik dan sumber-sumber yang terperinci seperti ensiklopedi. Saat kajian mereka tentang negara-negara berlangsung, mereka akan mampu membuat seperangkat data tentang daerah/ kawasan dan seperangkat data yang

memungkinkan mereka membandingkan dan membedakan seluruh kawasan tersebut satu sama lain.

Model induktif dapat membantu siswa mengumpulkan informasi dan mengujinya dengan teliti, mengolah informasi ke dalam konsep-konsep, dan belajar memanipulasi konsep-konsep tersebut. Digunakan secara bertahap, strategi ini juga dapat meningkatkan kemampuan siswa untuk membentuk konsep-konsep secara efisien dan meningkatkan jangkauan perspektif dari sisi mana mereka memandang suatu informasi.

Walaupun hanya ada sedikit penelitian tentang model-model pengajaran memproses informasi yang difokuskan untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam membentuk dan menggunakan konsep-konsep dan hipotesis-hipotesis, banyak pertanyaan yang diajukan oleh praktisi dan orang awam berhubungan dengan hal tersebut. Pada dasarnya, pertanyaan-pertanyaan itu merefleksikan suatu kekhawatiran bahwa konsentrasi pada model berpikir bisa jadi akan merintangai penguasaan siswa terhadap isi/bahan pengajaran.

Beberapa peneliti lain telah melakukan pendekatan untuk menemukan rata-rata pengaruh dalam hal transfer pengajaran berpikir dan satu kurikulum ke kurikulum lain., dan mereka juga telah mendapatkan bahwa kurikulum berorientasi penelitian hadir untuk menstimulasi pertumbuhan dalam bidang-bidang lain yang tampak tidak berhubungan. Contoh, analisis Smith (1980) tentang kurikulum estetika menunjukkan bahwa implementasi kurikulum berorientasi pada kesenian berpengaruh positif pada bidang-bidang keterampilan dasar.

Struktur (*Syntax*) Pembelajaran

Konsep yang di sebut sebagai sintak menggambarkan struktur suatu model elemen-elemen atau tahap-tahap yang paling penting dan bagaimana keduanya diterapkan secara bersama-sama. Beberapa model, seperti perolehan konsep, relatif menentukan struktur-struktur dalam beberapa elemen dan tahap-tahap yang mengiringinya untuk mencapai efektivitas kerja yang maksimal. Beberapa model lain memiliki struktur pemutaran atau gelombang di mana tahap-tahap didaur-ulang. Model induktif memiliki struktur pemutaran yang berkembang setiap waktu,

penelitian induktif hampir tidak pernah singkat. Esensi proses induktif adalah pengumpulan dan penyaringan informasi tanpa henti; pembangunan gagasan; khususnya kategori-kategori yang menyediakan kontrol konseptual atas daerah-daerah informasi, penciptaan hipotesis untuk dieksplorasi dalam upaya memahami hubungan-hubungan yang lebih baik atau menyediakan solusi untuk berbagai masalah; dan perubahan pengetahuan menjadi keterampilan yang memiliki aplikasi praktis.

Tahap-tahap model induktif tersebut meliputi (1) mengidentifikasi dan menghitung data yang relevan dengan topik atau masalah, (2) mengelompokkan objek-objek ini menjadi kategori-kategori yang anggotanya memiliki sifat umum, (3) menafsirkan data dan mengembangkan label untuk kategori-kategori tadi sehingga data tersebut bisa dimanipulasi secara simbolis, dan (4) mengubah kategori-kategori menjadi keterampilan atau hipotesis-hipotesis.

Untuk melibatkan siswa dalam aktivitas induktif, meminta siswa untuk “melihat data tentang pendapatan per kapita dan pertumbuhan populasi di 12 negara dari setiap benua di dunia” akan mendorong mereka untuk membuat file data. Tugas “tentukan negara mana saja yang mirip” agaknya akan membuat siswa mengelompokkan hal-hal yang telah mereka daftar. Pertanyaan, “sebutkan hal-hal apa saja yang sesuai untuk kelompok kelompok ini?” akan mengawali tugas yang tampaknya akan mendorong siswa untuk mengembangkan label dan kategori. Menyuruh siswa untuk mengkorelasikan pendapatan dan pertumbuhan akan menuntun penafsiran yang lebih jauh dan pengembangan hipotesis-hipotesis (mereka akan menemukan bahwa ada korelasi terbalik antara pendapatan per kapita dan pertumbuhan populasi). Perkembangan skill akan muncul ketika siswa dapat membuat prediksi-prediksi tentang pertumbuhan populasi di suatu negara berdasarkan pada data pendapatan per kapita.

Guru terus menggerakkan model tersebut dengan memunculkan pertanyaan-pertanyaan untuk membimbing siswa dari tahap kegiatan satu ke tahap kegiatan selanjutnya pada saat yang tepat. Contoh, pengelompokan data akan terlalu dini jika data masih belum diidentifikasi dan dikalkulasi. Akan tetapi, menunda terlalu lama sebelum berpindah ke

tahap selanjutnya juga akan menghilangkan kesempatan untuk belajar dan dapat mengurangi minat kognitif siswa. Untuk melatih siswa agar merespons model tersebut, kami menyarankan pada para guru untuk memulainya dengan membimbing siswa melalui aktivitas-aktivitas yang didasarkan pada seperangkat data yang telah disajikan untuk mereka, dari dalam pelajaran-pelajaran berikutnya, guru tadi dapat melatih siswa bagaimana membuat dan mengolah seperangkat data tersebut.

Tahap Pengumpulan dan Penyajian Data

Penerapan model induktif melibatkan pengolahan dan pengumpulan data secara terpisah dan pengolahan kembali untuk mencari gagasan-gagasan. Dalam hal ini, pengumpulan data muncul lebih dulu, tetapi data baru bisa ditambah dan dibuang saat penelitian berlangsung. Saat mengajarkan siswa bekerja secara induktif, kita sering kali menyajikan seperangkat data yang tidak terorganisir pada siswa, dan kita akan selalu melakukannya dalam kesempatan-kesempatan berikutnya saat kita memilih bahan penelitian awal mereka. Bagaimanapun, kita harus melatih mereka untuk mengumpulkan dan membuat seperangkat data, dan penelitian induktif, dalam hal ini, kebanyakan dimulai dengan tahap pengumpulan data. Seperangkat data dikembangkan dari ranah yang substantif yang ditujukan untuk tujuan-tujuan akademik. Ranah-ranah/bidang-bidang merupakan batasan yang cukup beragam dan bersifat arbitrer bagi suatu studi bidang-bidang tersebut merupakan daerah/teritorial yang dicoba untuk dieksplorasi. Bidang-bidang ini dapat didefinisikan secara geografis (“Mari mengamati negara-negara menurut ibu kotanya”) atau dengan kategori-kategori umum (sistem-sistem ekonomi seluruh negara; negara-negara Asia; puisi-puisi yang ditulis oleh perempuan Cina tahun lalu; dan sebagainya), dan dipilih karena alasan yang dipercaya sangat produktif untuk dikaji. Pada dasarnya, bidang-bidang tersebut harus bermakna sesuai dengan standar-standar akademik. Sebenarnya, territorial/bidang-bidang akademik telah berkembang dan meluas selama beberapa tahun (studi kualitas dalam keterampilan menulis, penyair romantis, optik, persamaan aljabar merupakan deretan daftar yang cukup besar). Dengan begitu, walaupun hal sepele dapat dikaji

dan diklasifikasi, kita biasanya tidak menghabiskan banyak waktu untuk hal tersebut. Namun, penelitian yang serius dapat membalikkan hal yang tampak sepele itu menjadi sesuatu yang sangat penting. Buku Irving Goffman, *Gender Advertisements*, yang menjelaskan bagaimana imej terbentuk dalam pola pikir masyarakat adalah salah satu contoh. Begitu pula, studi George Gerbner tentang bagaimana media cetak dan film membentuk pandangan guru merupakan contoh lain tentang bagaimana persoalan yang remeh temeh ternyata dapat menjadi sesuatu yang amat berharga untuk orang lain.

Tahap Pengujian dan Penghitungan Data

Data perlu diuji dengan teliti, apakah data tersebut berupa data statistik, atau puisi atau filsafat (misalnya), dan perlu diberi label sehingga kita dapat mengidentifikasinya saat kita memindahkan data-data tadi. Data statistik bisa saja memiliki nomor atau label warna yang berbeda-beda, puisi memiliki nama dan bisa saja nomor, filsafat bisa diberi nama setelah para filsuf. Objek-objek dalam data itu juga perlu dikaji sangat hati-hati sehingga sifat-sifatnya bisa dirasakan dan dilihat dengan lebih jelas. Tahap ini harus dilaksanakan dengan hati-hati, atau jika tidak, penelitian akan menjadi dangkal dan tak berbobot. Banyak guru cenderung tergesa-gesa dalam tahap ini. Tentu saja, hal tersebut nyaris (atau sudah) selalu menjadi kesalahan besar mereka.

Tahap Klasifikasi Pertama

Untuk menjadi benar-benar produktif, kita biasanya mengklasifikasi data beberapa kali. Tahap pertama penting, tetapi kita memiliki kecenderungan untuk mengklasifikasi karakteristik-karakteristik kotor dan satu atau dua sifat atau membatasi diri kita pada satu cara klasifikasi; dalam hal ini, kita baru mulai. Ketika mengklasifikasi puisi, kita percaya pada perbedaan-perbedaan dalam hal materi yang dibawakan, mood, dan perangkat yang digunakan. Bagaimanapun, kita harus mengklasifikasi hal-hal yang paling inti dalam data kita.

Terkadang, setelah latihan pertama dalam klasifikasi, kita ingin menambah beberapa data yang lebih banyak lagi pada seperangkat data

kita atau sesuatu yang tidak kita perhatikan ketika kita mengkaji dan menghitung data. Dalam kasus-kasus seperti ini, kita berputar kembali, mengumpulkan atau menguji data lagi, dan lagi. Terus begitu.

Tahap Membangun Hipotesis dan Meningkatkan Keterampilan

Memiliki kategori saja sudah cukup baik. Ketika kita mengklasifikasi sketsa-sketsa karakter yang tergambar dalam novel atau cerpen, kita akan menemukan cara-cara pengarang memperkenalkan karakter. Cara-cara ini memungkinkan kita untuk membaca dengan “mata” yang lebih halus. Meski demikian, jika kita terus menjaga kategori-kategori, kita dapat memerah hipotesis-hipotesis dan kategori tersebut dan mengubahnya menjadi keterampilan yang berguna. Misalnya saja, kita menemukan satu kenyataan bahwa para penulis wanita ternyata lebih sering menggunakan analogi daripada penulis pria ketika mereka memperkenalkan karakter, lalu, kita mungkin membuat hipotesis bahwa wanita akan menggunakan lebih banyak analogi dalam tulisan mereka. Kita dapat membangun penelitian baru untuk menguji hipotesis tersebut. Jika kita mengejar subjek ini, kita bisa coba menyelidiki alasan-alasan yang melatarbelakanginya.

Membangun keterampilan dan kategori-kategori menuntut kita untuk belajar tentang apa yang harus dilakukan untuk menghasilkan sesuatu yang sesuai dengan kategori tersebut. Bayangkan, kita mengetahui metafora sebagai muslihat/tipuan/ perangkat yang digunakan oleh penyair kita. Jika kita ingin menghasilkan metafora, kita perlu mempraktikkan dan membandingkan hasil kita dengan metafor-metafor yang dihasilkan oleh para penyair tersebut.

Perancangan Lingkungan Pembelajaran

Dalam model ini, atmosfer kelas bersifat kooperatif. Saat guru mulai dianggap sebagai inisiator tahap-tahap pengajaran dan penentu rangkaian aktivitas pembelajaran maka dia harus bertanggung jawab melakukan kontrol pada siswa dengan cara kooperatif. Namun demikian, karena siswa belajar strategi-strategi tersebut, mereka tentu akan berasumsi bahwa dirinyalah pengontrol yang lebih hebat.

Peran/Tugas Guru

Ketika menggunakan tugas-tugas kognitif dalam setiap strategi pengajaran, guru harus yakin bahwa tugas-tugas kognitif tersebut muncul dengan instruksi yang optimal dan juga pada saat yang tepat. Mengatur tugas-tugas mengharuskan guru untuk mengkaji seperangkat data secara utuh sebelum melakukan kategorisasi, lalu dilanjutkan dengan mencari hubungan-hubungan. Tugas mental utama guru dalam cara kerja strategi-strategi ini adalah memonitor bagaimana siswa memproses informasi dan kemudian mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang relevan. Tugas penting bagi guru adalah merasakan kesiapan siswa untuk menjalani pengalaman-pengalaman dan aktivitas-aktivitas kognitif yang baru, dengan cara mengasimilasikan dan menggunakan pengalaman-pengalaman ini.

Penerapan

Penerapan utama dan model ini adalah mengembangkan kapasitas berpikir. Bagaimanapun, dalam hal mengembangkan kapasitas berpikir, siswa perlu dituntut untuk mencerna dan memproses berbagai informasi. Model ini dapat diterapkan dalam setiap bidang kurikulum dari TK hingga sekolah tinggi. Menginduksi siswa untuk melampaui data yang diberikan merupakan upaya sadar untuk meningkatkan pola berpikir produktif dan kreatif. Proses-proses induktif kemudian meliputi pemrosesan informasi secara kreatif, seperti penggunaan informasi secara konvergen untuk memecahkan masalah.

Model pembentukan konsep dapat diterapkan pada seluruh siswa di segala umur, dan Taman Kanak-kanak hingga sekolah pasca. Dalam model ini, siswa mengumpulkan informasi dan mengujinya dengan teliti, mengolahnya menjadi konsep-konsep, dan belajar memainkan konsep-konsep tersebut. Diterapkan secara berkala, strategi ini dapat meningkatkan kemampuan siswa untuk membentuk konsep-konsep secara efisien dan kemampuan untuk menggunakan perspektif yang berbeda, dan sudut pandang mana mereka memandang suatu informasi.

4.3 Model Induktif Kata Bergambar

Meskipun ada banyak model pengajaran memiliki sejarah yang terus dikembangkan oleh para penggagasnya hanya ada segenggam model-model baru yang hebat yang dianggap perlu dimasukkan ke dalam *models of teaching* ini. Model induktif kata bergambar (*picture-word inductive model*) merupakan salah satu strategi pengejaran tambahan yang sangat menarik dan luar biasa, utamanya dalam hal keluasan landasan dan penerapannya.

Landasan model ini selain berdasarkan pada penelitian dalam bidang baca tulis pada umumnya-bagaimana siswa mengembangkan kemampuan baca tulis (khususnya bagaimana mereka belajar membaca dan menulis), juga berdasarkan pada materi baca tulis dalam semua bidang kurikulum, sebagaimana pengembangan kognitif. Pengembangan kontrol metakognitif merupakan inti-belajar bagaimana belajar (*learning how to learn*) terbangun dalam suatu proses pembelajaran. Emily Calhoun (dalam Joyce, 2009) telah mengembangkan model ini selama lebih dari 20 tahun, seperti yang Anda lihat, penerapannya memungkinkan siswa untuk meningkatkan pencapaian dan prestasi mereka secara substansial.

Inti merupakan sifat/tujuan belajar siswa saat mereka berusaha mengkonstruksi pengetahuan tentang bahasa (analisis fonetik dan struktural) dan mengembangkan keterampilan memperluas dan mengelola informasi dalam semua bidang kurikulum. Dalam beberapa hal, strategi ini mungkin merupakan salah satu model konstruksionis terakhir karena baca tulis umum merupakan dasar dimana bidang baca tulis yang sesuai dengan kurikulum dikembangkan.

Untuk menjadi pembaca ahli, orang harus banyak membaca, mengembangkan kosa kata, mengembangkan keterampilan dalam analisis fonetik dan struktural, dan belajar memahami dan memanfaatkan teks-teks yang cukup luas. Semua ini harus dilakukan oleh siswa saat mereka ingin belajar memahami bacaan lintas bidang-bidang kurikulum, yang didalamnya penghimpunan, konseptualisasi, dan penerapan informasi merupakan inti pencapaian.

Ada beberapa rancangan usulan dari beberapa kajian tentang bagaimana siswa dapat melek huruf. *Pertama*, siswa belajar mendengarkan

dan mengucapkan bahasa-bahasa yang diucapkan pada mereka dengan cara alamiah. Dalam rumah tangga yang setiap harinya berbahasa Arab, mereka akan belajar mendengarkan dan menghasilkan tulisan Arab. Begitu pula mereka akan bahasa Prancis dalam rumah yang berbahasa Prancis. Di rumah, di mana kosa kata yang luas dan struktur yang rumit sering digunakan, mereka akan mengembangkan kosa kata dan struktur itu. Yang paling penting, prosesnya harus alami.

Kedua, berpikir induktif sebenarnya sudah terbangun di dalam otak kita, seperti yang digambarkan sebelumnya dalam bab 5. Siswa sebenarnya telah melakukan proses klasifikasi sejak mereka lahir; menjaniskan dan memilah-milah dunia. Mereka adalah konseptualisator yang alamiah.

Ketiga, siswa mencari makna. Mereka ingin memahami dunia mereka dengan mengolah apa saja yang mereka rasakan/hayati, dan karenanya, mereka berusaha menjangkau bahasa sebagai sumber makna.

Keempat, interaksi dengan orang dewasa dan teman sebaya merupakan proses yang alamiah dalam pergaulan. Oleh karena itu, interaksi melalui membaca harus dipupuk sejak dini, utamanya saat siswa atau pembaca muda berjumpa dengan informasi-informasi dan ide-ide. Bagaimanapun, kedalaman sosialisasi dan atau pergaulan sangat dipengaruhi oleh kemampuan baca tulis. Seorang yang buta huruf seringkali tidak mampu dalam mempelajari budaya dan seringkali merasa tertekan, utamanya saat mereka sedang belajar membaca; melalui intreraksi dengan pengarang.

Semua ini bukanlah dimaksudkan untuk menjustifikasi bahwa membaca dan menulis merupakan proses biologis yang alami, tetapi untuk menekankan bahwa cara-cara ilmiah yang digunakan siswa untuk mendekati pembelajaran/proses belajar membaca mungkin bisa dimanfaatkan. Untuk itu, tantangan yang cukup berat bagi kita adalah merancang kurikulum yang mampu memanfaatkan kemampuan alamiah ini sehingga belajar membaca dan menulis menjadi semacam aktivitas lanjutan yang menyenangkan setelah apa yang dilakukan siswa sejak lahir.

Dalam hal ini, model induktif kata bergambar dirancang untuk menghadapi tantangan itu, dan fondasi konseptualnya menggambarkan

semacam tubuh penelitian tentang bagaimana kemampuan baca tulis diperoleh. Model ini (Calhoun, 1999; Joyce dan Calhoun, 1998) dirancang untuk menjadi komponen besar kurikulum seni berbahasa, utamanya untuk para pembaca pemula ditingkatan dasar dan di tingkatan yang lebih tinggi. Model ini “kebetulan” menjadi salah satu “anggota” dalam kelompok model pengajaran memproses informasi karena fokus pedagogiknya seputar penyusunan pelajaran-pelajaran sehingga siswa dapat meneliti bahasa, bentuk, dan penggunaan, seperti tentang bagaimana huruf, kata, frasa, kalimat, atau teks yang lebih panjang bekerja untuk mendukung komunikasi dalam bahasa Inggris. Didasarkan pada penelitian-penelitian tentang strategi-strategi intruksional dan upaya peningkatan kemampuan membaca dan menulis, model ini memiliki banyak perangkat untuk membantu guru mempelajari kemajuan siswa agar mereka dapat membaca dan menulis dengan baik. Sebenarnya, menggunakan model kata bergambar secara efektif membutuhkan suatu kerangka rujukan penelitian terapan karena Anda tidak sekedar megadopsi, tapi Anda meneliti teori dan alasan-alasan, struktur, dan pengaruhnya pada siswa.

Struktur Pengajaran

Setiap sesi putaran model induktif kata bergambar selalu menggunakan foto yang besar sebagai stimulus umum untuk penulisan kata dan kalimat. Guru, yang bekerja sama dengan seluruh siswa atau dengan sekelompok kecil siswa, dapat menerapkan gerakan-gerakan perpindahan yang mencakup seluruh sesi putaran PWIM untuk mendukung pembangunan kosa kata siswa; membentuk dan menggunakan generalisasi analisis struktural dan fonetik; pemahaman membaca pada kata, frasa, kalimat, paragraf, dan tingkatan-tingkatan teks yang lebih panjang; mengarang kata, kalimat, paragraf, dan tingkatan teks yang lebih panjang; dan mengamati dan menguji data dengan menggunakan sumber-sumber rujukan.

Model induktif kata bergambar menggunakan siklus/ putaran penelitian yang dilakukan oleh siswa, secara umum bertahan dua hingga enam minggu. Rangkaian pelajaran dalam putaran dimulai dari sebuah

gambar, yang biasanya berbentuk foto, di dalamnya berisi materi-materi (baik elemen-elemen maupun rincian-rincian penting) yang meliputi semua hal yang dapat digunakan siswa untuk mendeskripsikannya dengan menggunakan bahasa pendengaran dan percakapan. Siswa mempelajari gambar tersebut, kemudian “membongkar” kata-kata. Ini berarti bahwa siswa mengidentifikasi segala objek yang mereka lihat dalam gambar, dan guru menggambar sebuah garis dari objek-objek tersebut, mengucapkan kembali kata/frasa tersebut, dan menulis dan mengeja kata atau frasa itu dengan keras. Siswa mengulangi kembali membaca dan mengeja kata itu. Apa yang tergambar di bawah ini merupakan ilustrasi dari kamus kata bergambar.

Tahap berikutnya melibatkan guru untuk mempersiapkan beberapa kartu kata untuk siswa. Siswa mengecek apakah mereka langsung bisa mengenal kata-kata tersebut atau justru men-*decoding* kata-kata itu terlebih dahulu dengan menggunakan kamus kata bergambar saat menemukan kesulitan. Dengan cara ini, guru akan lebih mudah untuk menilai pengetahuan dan keterampilan siswa. Saat siswa mulai membaca kata-kata, tahap selanjutnya sudah bisa diterapkan; siswa mengklasifikasi kata-kata dalam bentuk fonetik, struktural, atau isi, mengilustrasikan kategori-kategori, dan menjelaskan alasan-alasan mengapa menaruh beberapa kartu tertentu dalam tiap-tiap kategori.

Laju pembelajaran dalam sesi putaran ini sebenarnya tergantung pada tingkat pembacaan siswa dan materi kurikulum guru, tetapi setelah klasifikasi kata, siswa dapat langsung diminta untuk menghasilkan kalimat fakta tentang gambar tadi. Kata-kata baru dari kalimat-kalimat tersebut mungkin bisa ditambahkan pada “bank kosa kata” siswa, dan aktivitas kategorisasi pun dapat diulang kembali, sebentar saja. Setelah siswa membaca kalimat, sesegera mungkin mereka diminta untuk mengklasifikasikannya ke dalam kelompok-kelompok dan membuat alasan-alasan atas klasifikasi yang telah mereka buat.

Selanjutnya, guru memilih salah satu kategori (isi) atau model kalimat siswa untuk menulis paragraf yang baik, kemudian mendiskusikan pemikirannya tentang mengapa dia menggunakan gagasan tersebut dalam kalimatnya untuk memodifikasi struktur, jika dibutuhkan,

untuk membentuk pesan tentang gambar yang dia harapkan dapat tersampaikan pada pembacanya. Apa pun strategi yang digunakan guru untuk meningkatkan keterampilan menulis siswa, guru harus tetap meminta mereka menggunakan kategori lain dan menghasilkan paragraf sendiri. Putaran ini dapat berakhir kapan saja setelah siswa mampu mengembangkan paragraf dengan baik.

4.4 Model Latihan Penelitian

Model latihan penelitian berawal dari sebuah kepercayaan dalam upaya pengembangan para pembelajar yang mandiri; metodenya mensyaratkan partisipasi aktif siswa dalam penelitian ilmiah. Siswa sebenarnya memiliki rasa ingin tahu dan hasrat yang besar untuk tumbuh berkembang; dan latihan penelitian memanfaatkan eksplorasi kegairahan alami mereka, memberikan mereka arahan-arahan khusus sehingga mereka dapat mengeksplorasi bidang-bidang baru secara efektif. Tujuan umum latihan penelitian adalah membantu siswa mengembangkan disiplin intelektual dan keterampilan yang mumpuni untuk meningkatkan pertanyaan-pertanyaan dan pencarian jawaban yang terpendam dari rasa keingintahuan mereka. Untuk itulah, Suchman tertarik untuk membantu siswa meneliti secara mandiri, tetapi dalam cara yang disiplin. Dia ingin siswa-siswa bertanya mengapa suatu peristiwa tertentu harus terjadi seperti itu, ada apa sebenarnya, bagaimana saya bisa menyelidikinya. Dia juga ingin siswa-siswanya memperoleh dan memproses data secara logis. Dia ingin mereka mengembangkan strategi-strategi intelektual umum yang dapat mereka gunakan untuk mencari tahu terjadinya fenomena atau peristiwa tertentu.

Latihan penelitian dimulai dengan menyajikan kejadian yang sedikit membingungkan (*puzzling event*) pada siswa. Suchman (dalam Joyce, 2009) percaya bahwa para individu yang dihadapkan pada situasi semacam ini secara alamiah akan termotivasi untuk menyelesaikannya. Kita dapat menggunakan kesempatan yang disediakan oleh penelitian alamiah untuk mengajari prosedur-prosedur penelitian yang terstruktur.

Kesadaran dan semangat siswa pada proses penelitian dapat meningkat dan bahwa mereka dapat diajarkan prosedur-prosedur ilmiah

secara langsung. Kita semua sering kali memeliti sesuatu secara intuitive, bagaimanapun, Suchman percaya bahwa kita tidak dapat menganalisis dan memperbaiki pola berpikir kita kecuali jika kita benar-benar sadar tentang hal ini.

Model ini penting untuk membawa siswa pada sikap dan prinsip bahwa semua pengetahuan bersifat tentative (tidak pasti). Para sarjana menghasilkan teori dan penjelasan. Bertahun-tahun selanjutnya, teori dan penjelasan ini tergantikan oleh teori-teori baru. Tidak ada jawaban yang permanen. Siswa kan terbiasa dan nyaman dengan ambiguitas yang dilibatkan dalam penelitian. Mereka juga akan sadar bahwa *point of view* dari orang kedua dapat memperkaya pemikiran mereka. Bagaimanapun, pengembangan pengetahuan dapat dipermudah dengan adanya bantuan dan gagasan-gagasan dari para mitra jika kita dapat belajar menoleransi beberapa alat alternatif *point of view* mereka.

Arah dari model ini adalah:

1. Siswa meneliti secara alamiah ketika mereka sedang menghadapi persoalan (kebingungan)
2. Mereka dapat sadar dan belajar menganalisis strategi-strategi berpikirnya.
3. Strategi-strategi baru dapat diajarkan secara langsung dan dapat ditambahkan pada strategi yang telah dimiliki siswa sebelumnya.
4. Penelitian kooperatif dapat memperkaya pemikiran dan membantu siswa belajar tentang ketidakmestian, sifat pengetahuan yang selalu berkembang, dan menghargai penjelasan alternatif.

Strategi Pengajaran

Model latihan penelitian ini dibangun berdasarkan pertentangan-pertentangan intelektual. Siswa dihadapkan pada situasi yang membingungkan dan diminta untuk menelitinya. Segala hal yang misterius, tak terduga, dan tak dikenal merupakan salah satu karakteristik dari peristiwa yang membingungkan tersebut. Oleh karena itu tujuan intinya adalah memberikan siswa pengalaman dalam membangun pengetahuan baru, pertentangan-pertentangan yang dimunculkan seharusnya didasarkan pada gagasan-gagasan yang dapat diteliti.

Setelah guru menyajikan situasi yang membingungkan, siswa diminta atau bahkan secara otomatis akan mengajukan pertanyaan. Setiap pertanyaan, bagaimanapun, harus dijawab dengan kata “ya” dan “tidak”. Siswa mungkin tidak akan meminta guru untuk menjelaskan fenomena tersebut pada mereka terlebih dahulu. Mereka harus fokus dan menyusun pemeriksaan mereka untuk menyelesaikan masalah itu. Dalam artian, setiap pertanyaan menjadi hipotesis yang terbatas.

Siswa terus mengajukan pertanyaan. Kapanpun mereka mengucapkan pertanyaan yang tidak dapat dijawab dengan Ya dan Tidak, guru harus mengingatkan mereka tentang pola-pola pertanyaan yang diperbolehkan atau meminta siswa mengutarakan pertanyaan tersebut dari sudut pandang lain yang lebih sesuai. Komentar-komentar seperti, “Dapatkah kamu menyusun kembali pertanyaan itu sehingga saya dapat menjawabnya dengan Ya atau Tidak?” dapat dijadikan salah satu sampel tanggapan guru ketika siswa tergelincir keluar dari pola penelitian atau pola pertanyaan yang seharusnya mereka ajukan.

Berkali-kali, siswa perlu diajarkan bahwa tahap pertama dalam penelitian adalah mengecek kebenaran fakta suatu situasi-sifat dan identitas objek, kejadian dan kondisi yang meliputi peristiwa yang membingungkan itu. Dengan memanfaatkan pengetahuannya tentang sifat-sifat objek penelitian, siswa dapat mengalihkan pertanyaan-pertanyaan mereka pada hubungan antara variable-variabel dalam situasi tersebut. Mereka dapat melaksanakan uji coba verbal atau actual untuk menguji hubungan timbal balik ini, menyeleksi data baru atau mengolah data yang sudah ada dengan cara-cara baru untuk melihat apa yang akan terjadi jika sesuatu diujicoba dengancara yang berbeda.

Ini penting bagi siswa dan guru untuk mengenal perbedaan antara pertanyaan-pertanyaan yang berupaya memverifikasi “apakah” dan pertanyaan-pertanyaan atau aktivitas-aktivitas yang “menguji coba” hubungan antavariabel. Bagaimanapun, masing-masing bentuk pertanyaan tersebut penting diajukan oleh siswa untuk pengembangan teori. Selain itu, yang penting untuk diingat adalah bahwa pengumpulan faktaseharusnya lebih dulu dilakukan sebelum pembuatan atau pengajuan hipotesis. Jika mereka tidak mengecek terlebih dahulu sifat-sifat dari situasi

permasalahan tersebut dari buku-buku sumber, dikhawatirkan mereka tidak mampu membuat hipotesis atau justru akan kewalahan oleh berbagai hubungan timbale balik yang mungkin muncul.

Jika seorang anak langsung mencoba menghipotesis hubungan-hubungan kompleks antara seluruh variable yang kelihatannya sesuai baginya, dikhawatirkan dia menguji coba dengan cara-cara yang tidak layak tanpa ada kemajuan yang dapat dilihat. Tetapi jika dia mengisolasi variable-variabel dan mengujinya satu demi satu terlebih dahulu, dia dapat menghilangkan hal-hal yang tidak layak diujicoba dan mengetahui hubungan-hubungan yang ada di antara setiap variable bebas yang relevan dan variable terikat.

Model ini jelas menekankan pada kesadaran dan penguasaan pada proses penelitian dan bukan pada isi (content) dari situasi masalah tertentu. Walaupun model ini juga sangat menganjurkan agar guru dapat mengefektifkan pola pemerolehan dan penggunaan informasi yang sesuai, bukan berarti guru harus memberikan cara “bagaimana memperoleh jawaban yang tepat” pada siswa. Model ini sebenarnya hendak mengajak siswa untuk menyadari proses penelitian sebagai hal yang perlu dijalankan dengan sungguh-sungguh dengan kemampuan yang benar-benar didedikasikan untuk mengeksplorasi data, membuat dan menguji hipotesis serta menghasilkan penemuan-penemuan baru yang orisinal dan kreatif.

Struktur Pengajaran

Latihan penelitian memiliki lima tahap. Tahap pertama adalah *mengonfrontasikan* siswa dengan situasi yang membingungkan. Tahap kedua dan ketiga adalah pelaksanaan pengumpulan data dan memverifikasi dan mengujicoba. Pada tahap kedua, siswa mengajukan serangkaian pertanyaan apa saja yang dimungkinkan guru dapat menjawab dengan kata ya atau tidak, dan pada tahap ketiga, baru mereka memulai melaksanakan serangkaian ujicoba pada situasi permasalahan. Pada tahap keempat, siswa mengolah informasi yang mereka dapatkan selama pengumpulan data dan mencoba menjelaskan ketidaksesuaian-ketidaksesuaian atau perbedaan-perbedaan. Akhirnya, pada tahap kelima,

siswa menganalisis strategi-strategi pemecahan masalah yang telah mereka gunakan selama penelitian.

Tahap pertama mengharuskan guru untuk menyajikan situasi permasalahan dan menjelaskan prosedur-prosedur penelitian pada siswa (objek-objek dan prosedur pertanyaan Ya/tidak). Rumusan tentang perbedaan-perbedaan, seperti masalah strip dengan logam, juga mengharuskan guru untuk memiliki pengetahuan atau pemikiran yang memadai meskipun strateginya dapat didasarkan pada masalah-masalah sederhana yang berubah-ubah – trik teka-teki, terkaan, atau magis – yang tidak membutuhkan banyak pengetahuan yang mendalam. Tentu saja tujuan akhirnya adalah untuk memberikan siswa, khususnya siswa yang lebih tua, pengalaman dalam mengkonstruksi pengetahuan baru seperti yang dilakukan oleh para sarjana. Namun, untuk penelitian-penelitian awal dapat didasarkan pada gagasan yang sangat sederhana terlebih dahulu.

Untuk mendapatkan peristiwa yang unik, guru harus mengerti sifat atau cirri-cirinya. Sifat umum suatu peristiwa yang unik dan membingungkan dapat dijadikan sumber masalah dalam penelitian adalah bahwa peristiwa tersebut harus bertentangan dengan perasaan/gagasan/peristiwa/ pengalaman kebanyakan siswa tentang suatu realitas.

Dalam hal ini, tidak setiap situasi yang membingungkan dapat dijadikan peristiwa yang berbeda. Ia mungkin membingungkan karena kita tidak tahu jawabannya, tetapi kita tidak membutuhkan konsep-konsep baru untuk memahaminya, dan oleh karena itu kita tidak perlu melaksanakan penelitian. Kami menjelaskan hal ini karena kadang-kadang guru tidak memilih masalah-masalah yang “dapat diteliti” (observable) dan benar-benar “membingungkan” pada siswa. Idealnya, aktivitas pembelajaran dengan model ini seharusnya tidak berkembang melampaui format “20 pertanyaan” (“20 questions” format). Meskipun aktivitas bertanya memiliki nilai tersendiri, sebaiknya ia tidak “dikacaukan” dengan proses penelitian ilmiah.

Tahap dua verifikasi merupakan proses di mana siswa mengumpulkan informasi tentang suatu peristiwa yang mereka lihat atau

dialami. Dalam eksperimen tahap ketiga, siswa memperkenalkan elemen-elemen baru ke dalam situasi permasalahan untuk mengetahui mungkinkah terjadi hal lain ketika data penelitian mereka diujicoba dengan cara berbeda. Walaupun verifikasi dan eksperimentasi digambarkan sebagai tahap yang terpisah dari model ini, pemikiran siswa dan jenis-jenis pertanyaan yang mereka utarakan biasanya bergantian dan bergiliran antara dua tahap pengumpulan data tersebut.

Tugas berikutnya dari seorang guru adalah memperluas penelitian siswa dengan cara mengembangkan jenis informasi yang mereka peroleh. Selama verifikasi, mereka mungkin mengajukan pertanyaan-pertanyaan tentang objek, sifat/karakteristik, kondisi dan kejadian. Pertanyaan tentang objek dimaksudkan untuk menentukan sifat atau identitas objek. Pertanyaan tentang peristiwa berusaha untuk menverifikasi terjadinya atau sifat suatu tindakan. Pertanyaan tentang kondisi berhubungan dengan situasi objek atau system pada waktu tertentu.)

Pada tahap keempat, guru meminta siswa mengolah data dan merumuskan suatu penjelasan. Beberapa siswa memiliki kesulitan dalam membuat "lompatan intelektual" (*the Intellectual leap*) antara memahami informasi yang telah mereka kumpulkan dengan membangun penjelasan yang tidak sesuai, meninggalkan rincian-rincian yang sebenarnya esensial. Terkadang beberapa teori atau penjelasan bisa didasarkan pada data yang sama. Dalam beberapa kasus, kondisi ini acapkali berguna untuk meminta siswa mengutarakan penjelasan mereka sehingga jangkauan hipotesis-hipotesis yang mungkin ada bisa menjadi lebih jelas. Begitu pula, dengan mengelompokkan teori-teori tersebut, siswa dapat lebih mudah member penjelasan yang seluruhnya bisa merspons situasi permasalahan. Pada akhirnya, dalam tahap kelima, siswa diminta untuk menganalisis pola penelitian mereka. Mereka mungkin menentukan pertanyaan-pertanyaan yang sangat efektif, cara-cara bertanya yang produktif dan tidak atau jenis informasi yang mereka butuhkan tidak mereka peroleh. Tahap ini penting seandainya kita ingin membuat proses penelitian sebagai suatu kesadaran dan mulai mencoba untuk mengembangkannya secara sistematis.

Peran/Tugas guru

Tugas terpenting dari seorang gurur berada selama tahap kedua hingga ketiga. Selama tahap kedua,tugas gurur adalah membantu siswa untuk meneliti bukan melakukan penelitian untuk mereka. Jika guru ditanyai pertanyaan yang tidak bisa dijawab dengan kata Ya dan Tidak, dia harus meminta siswa untuk menyusun kembali pertanyaan agar mereka mereka bisa melanjutkan upayanya untuk mengumpulkan data dan menghubungkannya dengan situasi permasalahan. Jika perlu, guru bisa menjaga pergerakan penelitian dengan membuat informasi baru yang tersedia pada kelompok dan memfokuskan diri dari peristiwa-peristiwa permasalahan tertentu atau dengan mengajukan pertanyaan. Selama tahap akhir, tugas guru adalah menjaga penelitian untuk tetap terarah pada proses penyelidikan itu sendiri.

Model ini memerlukan dukungan yang optimal yakni seperangkat bahan/materi yang mengnfrontasi, seorang guru yang memahami proses intelektual dan strategi penelitian dan materi-materi sumber yang menopang suatu permasalahan.

Penerapan

Walaupun latihan penelitian pada awalnya dikembangkan untuk pembelajaran ilmu alam, prosedur-prosedurnya dapat pula digunakan dalam semua bidang termasuk pembelajaran sejarah, semua topik yang dapat dirumuskan menjadi situasi yang membingungkan (*puzzling situation*) dapat menjadi calon data untuk latihan penelitian. Dalam kesejarahan, kontroversi tentang situasi-situasi pada masa reformasi 1998 dapat digunakan untuk membangun peristiwa. Atau tentang kasus korupsi di Indonesia, dan masih banyak topik dalam sejarah yang dapat dijadikan sebagai topik dalam permasalahan penelitian.

4.5 Model Pembelajaran Sinektik

Gordon (dalam Joyce, 2009), menggagas sinektik berdasarkan empat gagasan yang sekaligus juga menyaingi pandangan-pandangan konvensional tentang kreativitas. Pertama, kreativitas penting dalam aktivitas sehari-hari. Kita sering kali mengasosiasikan proses kali dengan

mengkaji secara besar-besaran bidang seni atau musik dan mungkin dengan inovasi baru yang lebih hebat. Sedangkan Gordon menekankan kreativitas sebagai bagian dan kerja sehari-hari dan kehidupan waktu senggang. Modelnya dirancang untuk meningkatkan kapasitas pemecahan masalah, ekspresi kreatif, empati, dan wawasan ke dalam relasi-relasi sosial. Dia juga menekankan bahwa makna gagasan dapat ditingkatkan melalui aktivitas kreatif dengan cara melihat sesuatu dengan lebih kaya.

Kedua, proses kreatif tidak selamanya misterius. Ia dapat dideskripsikan, dan ia bisa melatih siswa untuk langsung meningkatkan kreativitas mereka. Biasanya, kreativitas dipandang sebagai kapasitas yang misterius, intrinsik, dan pribadi yang bisa saja dirusak jika prosesnya dijajaki terlalu dalam. Sebaliknya, Gordon percaya bahwa jika individu-individu memahami dasar proses kreatif, mereka dapat belajar menggunakan pemahaman tersebut untuk meningkatkan kreativitas saat mereka hidup dan bekerja, secara independen maupun sebagai anggota suatu masyarakat/ kelompok. Pandangan Gordon bahwa kreativitas ditingkatkan oleh analisis secara sadar membuat dia mampu mendeskripsikan kreativitas tersebut dan membuat prosedur-prosedur latihan yang dapat diaplikasikan di sekolah dan lembaga-lembaga lain.

Ketiga, penemuan atau inovasi yang dianggap kreatif sama rata di semua bidang seni, sains, teknik dan ditandai oleh proses intelektual yang sama. Gagasan ini berbeda dengan kepercayaan umum. Sebenarnya, bagi banyak orang, kreativitas terbatas pada seni. Dalam teknik dan sains, kreativitas begitu mudahnya disebut dengan riama baru: penemuan atau inovasi. Padahal, Gordon menyatakan bahwa hubungan antara pemikiran generatif dalam seni dan sains sangat kuat.

Keempat, bahwa penemuan (pola pikir kreatif) individu maupun kelompok tidak berbeda. Individu-individu dan kelompok-kelompok menciptakan gagasan-gagasan dan hasil-hasilnya dalam ragam yang sama. Lagi-lagi, ini juga berbeda dengan sikap/pendirian banyak orang bahwa kreativitas selalu dianggap sebagai pengalaman pribadi secara intens, dan tidak dapat dibagi atau dilakukan secara berkelompok.

Wujud Kreatif dan Proses Sinektik

Beberapa proses sinektik tertentu dikembangkan dan beberapa asumsi tentang psikologi kreativitas (*the psychology of creativity*). Asumsi pertama, dengan membawa proses kreatif menuju kesadaran dan dengan mengembangkan bantuan-bantuan eksplisit menuju kreativitas, kita dapat secara langsung meningkatkan kapasitas kreatif secara individu maupun kelompok.

Asumsi yang kedua adalah bahwa “komponen emosional lebih penting dan pada intelektual, irasional lebih penting dan pada rasional”. Kreativitas merupakan pengembangan pola-pola mental baru Interaksi yang tidak masuk akal menyisakan ruang bagi pemikiran yang terus menerus yang dapat menuntun pada kondisi mental di mana banyak gagasan-gagasan baru muncul Kondisi analogistik merupakan lingkungan mental yang terbaik dalam mengeksplorasi dan mengembangkan gagasan, tetapi ia bukanlah tahap pembuat keputusan.

Asumsi ketiga menurut Gordon adalah bahwa “unsur-unsur emosional, irasional harus dipahami dalam rangka meningkatkan kemungkinan sukses dalam situasi pemecahan masalah”. Dengan kata lain, analisis terhadap proses irasional dan emosional tertentu dapat membantu individu dan kelompok untuk meningkatkan kreativitas mereka dengan menggunakan irasionalitas secara konstruktif. Aspek-aspek irasional dapat dipahami dan dikontrol secara sadar. Pencapaian kontrol ini, melalui penggunaan metafora dan analogi secara seksama, merupakan objek sinektik.

Aktivitas Metaforis

Melalui aktivitas metaforis dalam model sinektik, kreativitas menjadi proses yang dapat dijalankan secara sadar. Metafora-metafora membangun hubungan perumpamaan, perbandingan satu objek atau gagasan dengan objek atau gagasan lain, dengan cara menukarkan posisi keduanya. Melalui substitusi ini proses kreatif muncul, yang dapat menghubungkan sesuatu yang familiar dengan yang tidak familiar atau membuat gagasan baru dan gagasan-gagasan yang biasa.

Metafora memperkenalkan jarak konseptual (*conceptual distance*) antara orang dengan materi objek atau subjek dan mendorong pemikiran-pemikiran orisinal.

Kita dapat meminta siswa, untuk berpikir tentang topik baru, dan meminta mereka membandingkannya antara topik dengan contoh serupa. Aktivitas metaforis kemudian tergantung pada dan berasal dari pengetahuan siswa, membantu mereka menghubungkan gagasan-gagasan dan materi yang familiar pada gagasan-gagasan dan materi yang baru, atau perspektif yang baru. Strategi-strategi sinektik yang kemudian menggunakan aktivitas metaforis dirancang untuk menyediakan sebuah susunan yang darinya siswa dapat membebaskan diri mereka dalam mengembangkan imajinasi dan wawasan dalam setiap aktivitas sehari-hari. Tiga jenis analogi digunakan sebagai basis latihan sinektik: analogi personal (*personal analogy*), analogi langsung (*direct analogy*), dan konflik padat (*compressed conflict*).

Analogi Personal

Membuat analogi personal mengharuskan siswa untuk berempati pada gagasan-gagasan atau subjek-subjek yang dibandingkan. Siswa harus merasa bahwa mereka menjadi bagian dan unsur fisik dan masalah tersebut. Identifikasi untuk analogi ini dapat diterapkan pada orang, tumbuhan, hewan, atau benda-benda mati.

Analogi personal mengharuskan lepasnya identitas diri sendiri menuju ruang atau objek lain. Jarak konseptual yang lebih besar tercipta oleh hilangnya diri atau identitas siswa, ini hanya dapat dilakukan jika siswa lebih kreatif dan inovatif membuat analogi tersebut. Ada empat tingkat keterlibatan dalam analogi personal:

1. Deskripsi orang pertama terhadap fakta-fakta. Orang tersebut menceritakan daftar fakta-fakta yang terkenal, tetapi tidak menghadirkan cara baru dalam memandang objek atau hewan dan tidak menunjukkan keterlihatan empatik.
2. Identifikasi orang pertama terhadap emosi. Orang tersebut menceritakan emosi-emosi umum, tetapi tidak menghadirkan wawasan-wawasan baru.

3. Identifikasi empatik terhadap makhluk hidup. Siswa mengidentifikasi secara emosional dan kinestetik subjek analogi: "Ketika Anda tersenyum seperti itu, saya selalu ingin tertawa."
4. Identifikasi empatik terhadap benda mati. Level ini mengharuskan komitmen penuh. Orang tersebut melihat dirinya sendiri sebagai objek anorganik dan mencoba mengeksplorasi masalah dan pandangan simpatik: "Saya merasa dieksploitasi. Saya tidak dapat menentukan kapan saya berjalan dan kapan saya berhenti. Seseorang telah melakukan hal ini pada saya".

Tujuan memperkenalkan tingkatan-tingkatan analogi personal ini bukan untuk mengidentifikasi bentuk-bentuk aktivitas metaforis, melainkan untuk menyediakan petunjuk tentang bagaimana jarak konseptual yang baik terbangun.

Analogi Langsung

Analogi langsung merupakan perbandingan dua konsep. Perbandingan tidak harus selalu identik dalam segala hal. Fungsinya cukup sederhana yaitu untuk mentransposisikan kondisi-kondisi topik atau situasi permasalahan yang asli pada situasi lain untuk menghadirkan pandangan baru tentang gagasan atau masalah. Hal ini melibatkan identifikasi pada orang, tumbuhan, hewan atau benda mati.

Bentuk metafora ketiga adalah konflik padat, yang secara umum didefinisikan sebagai frasa yang terdiri dari dua kata di mana kata-kata tersebut tampak berlawanan dengan kata yang lain. Agresif yang Lesu dan Musuh yang Bersahabat adalah dua contoh. Konflik padat, menyediakan wawasan luas dalam subjek yang baru. Konflik-konflik itu merefleksikan kemampuan siswa dalam memasukkan dua kerangka rujukan dengan tetap berpedoman pada satu subjek. Semakin besar jarak antara kerangka rujukan, semakin besar fleksibilitas mental.

Struktur Pengajaran

Sebenarnya ada dua strategi atau model pengajaran yang didasarkan pada proser-prosedur sinektik. Salah satu dan dua strategi tersebut, yakni membuat sesuatu yang baru (*creating something new*),

dirancang untuk membuat hal-hal yang familiar menjadi asing, untuk membantu siswa melihat masalah-masalah, gagasan-gagasan, dan hasil-hasil yang lama dengan cara yang baru, pandangan yang lebih kreatif. Sedangkan strategi yang lain, yakni membuat yang asing menjadifamiliar (making the strange familiar), dirancang untuk membuat gagasan-gagasan yang baru dan tidak familiar menjadi lebih bermakna. Meskipun dua strategi ini menggunakan tiga jenis analogi tadi, sasaran, struktur, dan prinsip-prinsip tanggapan keduanya berbeda. Kami menyebut membuat sesuatu menjadi baru sebagai strategi pertama dan membuat sesuatu yang asing menjadi familiar sebagai strategi kedua.

Strategi pertama membantu siswa melihat sesuatu yang biasa dengan cara-cara yang tidak biasa dengan menggunakan analogi-analogi untuk membuat jarak konseptual. Kecuali pada langkah terakhir, di mana siswa kembali pada masalah yang semula, mereka tidak membuat perbandingan-perbandingan sederhana. Sasaran strategi ini adalah untuk mengembangkan pemahaman baru: berempati dengan/pada sikap yang sedikit berlagak dan menggertak; merancang jalan masuk yang baru; memecahkan masalah-masalah sosial atau interpersonal, seperti sampah atau dua siswa yang saling berkelahi; atau memecahkan masalah-masalah pribadi, seperti bagaimana berkonsentrasi dengan lebih baik saat membaca buku. Peran guru adalah berhati-hati terhadap analisis atau kesimpulan yang terlalu dini. Struktur strategi pertama sebagaimana muncul dalam Tabel berikut.

Tahap Pertama : Mendeskripsikan Situasi Saat ini	Tahap Kedua: Analogi Langsung
Guru meminta siswa mendeskripsikan situasi atau topik seperti yang mereka lihat saat ini.	Siswa mengusulkan analogi-analogi langsung, memilihnya dan mengeksplorasi (mendeskripsikan) nya lebih jauh.
Tahap ketiga : Analogi Personal	Tahap Keempat : Konflik Padat
Siswa “menjadi” analogi yang telah mereka pilih dalam tahap kedua tadi.	Siswa mengambil deskripsi-deskripsi dari tahap kedua dan ketiga, mengusulkan beberapa analogi konflik padat, dan memilih salah satunya.

Tahap Pertama : Mendeskrripsikan Situasi Saat ini	Tahap Kedua: Analogi Langsung
Tahap Kelima : Analogi Langsung	Tahap Enam : Memeriksa Kembali Tugas Awal
Siswa membuat dan memilih analogi langsung yang lain, yang didasarkan pada analogi konflik padat.	Guru meminta siswa kembali pada tugas atau masalah awal dan menggunakan analogi terakhir dan atau seluruh pengalaman sinektiknya.

Baik model maupun strategi pengajaran sinektik sebenarnya dapat disusun dengan mudah, asalkan guru dapat memprakarsai rangkaian dan membimbing penggunaan mekanisme operasional. Guru dapat membantu para siswa untuk mengintelektualkan proses mental mereka. Namun siswa punya kebebasan dalam diskusi terbuka dan mereka terlibat dalam pemecahan masalah metaforis. Norma-norma kerjasama, “permainan khayalan” dan kualitas intelektual serta emosi sangat penting untuk membangun *setting* dalam pemecahan masalah secara kreatif. *Reward* bersifat internal, datang dari kepuasan dan kenyamanan siswa dalam aktifitas pembelajaran.

Guru harus memperhatikan dan menjangkau siswa mana saja yang pola pikirnya bisa diatur sedemikian rupa. Guru juga harus bisa mendorong kondisi psikologis yang mungkin dapat membangun respons kreatif siswa. Selain itu, guru juga harus menggunakan hal-hal yang tidak rasional untuk mendorong siswa untuk memunculkan pemikiran. Oleh karena itu, guru berposisi sebagai panutan yang penting, maka harus bisa menerima hal-hal yang aneh dan tidak biasa. Guru harus menerima semua serpon guru untuk meyakinkan bahwa siswa merasa tidak ada penghakiman eksternal terhadap ekspresi kreatifnya.

BAGIAN V

MODEL-MODEL PEMBELAJARAN UMUM

Di bab sebelumnya telah dibahas tentang beberapa model pembelajaran yang dikembangkan oleh Bruce Joyce, dkk dalam bukunya *Models Of Teaching* (2009) yang memungkinkan dapat diterapkan dalam pembelajaran sejarah. Model-model tersebut memerlukan pemahaman tentang teori dasarnya dan untuk mengimplementasikannya membutuhkan persiapan yang cukup bagi para guru. Pada Bab ini dipaparkan juga model-model pembelajaran yang bersifat umum yang sudah sering dilakukan oleh para guru berbagai bidang studi.

Model-model umum dimaksudkan sebagai model pembelajaran yang sifatnya umum dan langkah-langkahnya lebih sederhana dan sangat fleksibel dalam penerapannya. Diantara beberapa model-model umum tersebut adalah: Model Bermain Peran, Model Pembelajaran Partisipatif, Model Belajar Tuntas, Model Pembelajaran dengan Modul, Model Pembelajaran Inkuiri,

5.1 Model Bermain Peran

Model Bermain Peran (*Role Playing*) merupakan salah satu model pembelajaran yang diarahkan pada upaya pemecahan masalah-masalah yang berkaitan dengan hubungan antarmanusia (*interpersonal relationship*), terutama yang menyangkut kehidupan peserta didik.

Pengalaman belajar yang diperoleh dari model pembelajaran ini meliputi, kemampuan siswa untuk kerjasama, kemampuan untuk berkomunikasi, dan kemampuan untuk menginterpretasikan suatu kejadian. Melalui bermain peran, peserta didik mencoba mengeksplorasi hubungan-hubungan antarmanusia dengan cara memperagakan dan mendiskusikannya, sehingga secara bersama-sama para peserta didik dapat mengeksplorasi perasaan-perasaan, sikap-sikap, nilai-nilai, dan berbagai strategi pemecahan masalah.

Dengan mengutip dari Shaftel dan Shaftel, (Mulyasa, 2003) mengemukakan tahapan pembelajaran bermain peran meliputi:

1. menghangatkan suasana dan memotivasi peserta didik;
2. memilih peran;
3. menyusun tahap-tahap peran;
4. menyiapkan pengamat;
5. menyiapkan pengamat;
6. tahap pemeranan;
7. diskusi dan evaluasi tahap I ;
8. pemeranan ulang;
9. diskusi dan evaluasi tahap II; dan
10. membagi pengalaman dan pengambilan keputusan.

5.2 Model Pembelajaran Partisipatif

Pembelajaran Partisipatif (*Participative Teaching and Learning*) merupakan model pembelajaran dengan melibatkan peserta didik secara aktif dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Dengan meminjam pemikiran Knowles, (Mulyasa,2003) menyebutkan indikator pembelajaran partisipatif, yaitu:

1. adanya keterlibatan emosional dan mental peserta didik;
2. adanya kesediaan peserta didik untuk memberikan kontribusi dalam pencapaian tujuan;
3. dalam kegiatan belajar terdapat hal yang menguntungkan peserta didik.

Pengembangan pembelajaran partisipatif dilakukan dengan langkah-langkah berikut:

1. Menciptakan suasana yang mendorong peserta didik siap belajar.
2. Membantu peserta didik menyusun kelompok, agar siap belajar dan membelajarkan
3. Membantu peserta didik untuk mendiagnosis dan menemukan kebutuhan belajarnya.
4. Membantu peserta didik menyusun tujuan belajar.
5. Membantu peserta didik merancang pola-pola pengalaman belajar.
6. Membantu peserta didik melakukan kegiatan belajar.

7. Membantu peserta didik melakukan evaluasi diri terhadap proses dan hasil belajar.

5.3 Model Belajar Tuntas

Belajar tuntas (*Mastery Learning*) berasumsi bahwa di dalam kondisi yang tepat semua peserta didik mampu belajar dengan baik, dan memperoleh hasil yang maksimal terhadap seluruh materi yang dipelajari.

Agar semua peserta didik memperoleh hasil belajar secara maksimal, pembelajaran harus dilaksanakan dengan sistematis. Kesistematisan akan tercermin dari strategi pembelajaran yang dilaksanakan, terutama dalam mengorganisir tujuan dan bahan belajar, melaksanakan evaluasi dan memberikan bimbingan terhadap peserta didik yang gagal mencapai tujuan yang telah ditetapkan.

Tujuan pembelajaran harus diorganisir secara spesifik untuk memudahkan pengecekan hasil belajar, bahan perlu dijabarkan menjadi satuan-satuan belajar tertentu, dan penguasaan bahan yang lengkap untuk semua tujuan setiap satuan belajar dituntut dari para peserta didik sebelum proses belajar melangkah pada tahap berikutnya.

Evaluasi yang dilaksanakan setelah para peserta didik menyelesaikan suatu kegiatan belajar tertentu merupakan dasar untuk memperoleh balikan (*feedback*). Tujuan utama evaluasi adalah memperoleh informasi tentang pencapaian tujuan dan penguasaan bahan oleh peserta didik. Hasil evaluasi digunakan untuk menentukan dimana dan dalam hal apa para peserta didik perlu memperoleh bimbingan dalam mencapai tujuan, sehingga seluruh peserta didik dapat mencapai tujuan, dan menguasai bahan belajar secara maksimal (*belajar tuntas*).

Strategi belajar tuntas dapat dibedakan dari pengajaran non tuntas dalam hal berikut:

1. pelaksanaan tes secara teratur untuk memperoleh balikan terhadap bahan yang diajarkan sebagai alat untuk mendiagnosa kemajuan (*diagnostic progress test*);
2. peserta didik baru dapat melangkah pada pelajaran berikutnya setelah ia benar-benar menguasai bahan pelajaran sebelumnya sesuai dengan patokan yang ditentukan; dan

3. pelayanan bimbingan dan konseling terhadap peserta didik yang gagal mencapai taraf penguasaan penuh, melalui pengajaran remedial (pengajaran korektif).

Strategi belajar tuntas dikembangkan oleh Bloom, meliputi tiga bagian, yaitu:

1. mengidentifikasi para-kondisi;
2. mengembangkan prosedur operasional dan hasil belajar; dan
3. implementasi dalam pembelajaran klasikal dengan memberikan “bumbu” untuk menyesuaikan dengan kemampuan individual, yang meliputi:
 - a. *corrective technique* yaitu semacam pengajaran remedial, yang dilakukan memberikan pengajaran terhadap tujuan yang gagal dicapai peserta didik, dengan prosedur dan metode yang berbeda dari sebelumnya; dan
 - b. memberikan tambahan waktu kepada peserta didik yang membutuhkan (sebelum menguasai bahan secara tuntas).

Di samping implementasi dalam pembelajaran secara klasikal, belajar tuntas banyak diimplementasikan dalam pembelajaran individual. Sistem belajar tuntas mencapai hasil yang optimal ketika ditunjang oleh sejumlah media, baik hardware maupun software, termasuk penggunaan komputer (internet) untuk mengefektifkan proses belajar.

5.4 Model Pembelajaran dengan Modul

Modul adalah suatu proses pembelajaran mengenai suatu satuan bahasan tertentu yang disusun secara sistematis, operasional dan terarah untuk digunakan oleh peserta didik, disertai dengan pedoman penggunaannya untuk para guru.

Pembelajaran dengan sistem modul (*Modular Instruction*) memiliki karakteristik sebagai berikut:

1. Setiap modul harus memberikan informasi dan petunjuk pelaksanaan yang jelas tentang apa yang harus dilakukan oleh peserta didik, bagaimana melakukan, dan sumber belajar apa yang harus digunakan

2. Modul merupakan pembelajaran individual, sehingga mengupayakan untuk melibatkan sebanyak mungkin karakteristik peserta didik. Dalam setiap modul harus:
 - a. memungkinkan peserta didik mengalami kemajuan belajar sesuai dengan kemampuannya;
 - b. memungkinkan peserta didik mengukur kemajuan belajar yang telah diperoleh; dan
 - c. memfokuskan peserta didik pada tujuan pembelajaran yang spesifik dan dapat diukur.
3. Pengalaman belajar dalam modul disediakan untuk membantu peserta didik mencapai tujuan pembelajaran seefektif dan seefisien mungkin, serta memungkinkan peserta didik untuk melakukan pembelajaran secara aktif, tidak sekedar membaca dan mendengar tapi lebih dari itu, modul memberikan kesempatan untuk bermain peran (role playing), simulasi dan berdiskusi.
4. Materi pembelajaran disajikan secara logis dan sistematis, sehingga peserta didik dapat mengetahui kapan dia memulai dan kapan mengakhiri suatu modul, serta tidak menimbulkan pertanyaan mengenai apa yang harus dilakukan atau dipelajari dalam modul tersebut.
5. Setiap modul memiliki mekanisme untuk mengukur pencapaian tujuan belajar peserta didik, terutama untuk memberikan umpan balik bagi peserta didik dalam mencapai ketuntasan belajar.

Pada umumnya pembelajaran dengan sistem modul akan melibatkan beberapa komponen, diantaranya :

1. lembar kegiatan peserta didik;
2. lembar kerja;
3. kunci lembar kerja;
4. lembar soal;
5. lembar jawaban dan
6. kunci jawaban.

Komponen-komponen tersebut dikemas dalam format modul, sebagai berikut:

1. Pendahuluan; yang berisi deskripsi umum, seperti materi yang disajikan, pengetahuan, keterampilan dan kompetensi yang akan dicapai setelah selesai belajar, termasuk kemampuan awal yang harus dimiliki untuk mempelajari modul tersebut.
2. Tujuan Pembelajaran; berisi tujuan pembelajaran khusus yang harus dicapai peserta didik, setelah mempelajari modul. Dalam bagian ini dimuat pula tujuan terminal dan tujuan akhir, serta kondisi untuk mencapai tujuan.
3. Tes Awal; yang digunakan untuk menetapkan posisi peserta didik dan mengetahui kemampuannya, untuk menentukan darimana ia harus memulai belajar, dan apakah perlu untuk mempelajari atau tidak modul tersebut.
4. Pengalaman Belajar; yang berisi rincian materi untuk setiap tujuan pembelajaran khusus, diikuti dengan penilaian formatif sebagai balikan bagi peserta didik tentang tujuan belajar yang dicapainya.
5. Sumber Belajar; berisi tentang sumber-sumber belajar yang dapat ditelusuri dan digunakan oleh peserta didik.
6. Tes Akhir; instrumen yang digunakan dalam tes akhir sama dengan yang digunakan pada tes awal, hanya lebih difokuskan pada tujuan terminal setiap modul

Tugas utama guru dalam pembelajaran sistem modul adalah mengorganisasikan dan mengatur proses belajar, antara lain:

1. menyiapkan situasi pembelajaran yang kondusif;
2. membantu peserta didik yang mengalami kesulitan dalam memahami isi modul atau pelaksanaan tugas;
3. melaksanakan penelitian terhadap setiap peserta didik.

5.5 Model Pembelajaran Inkuiri

Pembelajaran inkuiri merupakan kegiatan pembelajaran yang melibatkan secara maksimal seluruh kemampuan peserta didik untuk mencari dan menyelidiki sesuatu (benda, manusia atau peristiwa) secara sistematis, kritis, logis, analitis sehingga mereka dapat merumuskan sendiri penemuannya dengan penuh percaya diri.

Joyce (2009) mengemukakan kondisi- kondisi umum yang merupakan syarat bagi timbulnya kegiatan inkuiri bagi peserta didik, yaitu:

1. aspek sosial di dalam kelas dan suasana bebas-terbuka dan permisif yang mengundang peserta didik berdiskusi;
2. berfokus pada hipotesis yang perlu diuji kebenarannya; dan
3. penggunaan fakta sebagai evidensi dan di dalam proses pembelajaran dibicarakan validitas dan reliabilitas tentang fakta, sebagaimana lazimnya dalam pengujian hipotesis,

Proses inkuiri dilakukan melalui tahapan-tahapan sebagai berikut:

1. Merumuskan masalah; kemampuan yang dituntut adalah :
 - a. kesadaran terhadap masalah;
 - b. melihat pentingnya masalah dan
 - c. merumuskan masalah.
2. Mengembangkan hipotesis; kemampuan yang dituntut dalam mengembangkan hipotesis ini adalah:
 - a. menguji dan menggolongkan data yang dapat diperoleh;
 - b. melihat dan merumuskan hubungan yang ada secara logis; dan
 - c. merumuskan hipotesis.
3. Menguji jawaban tentatif; kemampuan yang dituntut adalah:
 - a. merakit peristiwa, terdiri dari mengidentifikasi peristiwa yang dibutuhkan, mengumpulkan data, dan mengevaluasi data;
 - b. menyusun data, terdiri dari: mentranslasikan data, menginterpretasikan data dan mengkasifikasikan data.;
 - c. analisis data, terdiri dari : melihat hubungan, mencatat persamaan dan perbedaan, dan mengidentifikasikan trend, sekuensi, dan keteraturan.
4. Menarik kesimpulan; kemampuan yang dituntut adalah:
 - a. mencari pola dan makna hubungan; dan
 - b. merumuskan kesimpulan
5. Menerapkan kesimpulan dan generalisasi

Guru dalam mengembangkan sikap inkuiri di kelas mempunyai peranan sebagai konselor, konsultan, teman yang kritis dan fasilitator. Ia

harus dapat membimbing dan merefleksikan pengalaman kelompok, serta memberi kemudahan bagi kerja kelompok.

5.6 Model-model Lainnya dengan langkah sederhana

1. Group Investigation

Langkah-langkah:

- a. Guru membagi kelas dalam beberapa kelompok heterogen
- b. Guru menjelaskan maksud pembelajaran dan tugas kelompok
- c. Guru memanggil ketua kelompok untuk memberikan tugas, tiap kelompok mendapat satu tugas investigasi yang berbeda dengan kelompok lain
- d. Masing-masing kelompok membahas materi tugas secara kooperatif berisi penemuan hasil investigasi
- e. Setelah selesai diskusi kelompok, juru bicara kelompok menyampaikan hasil pembahasannya
- f. Guru memberikan penjelasan dan kesimpulan
- g. Penilaian

2. Debat

Langkah-langkah:

- a. Guru membagi dua kelompok peserta didik, kelompok pro dan kelompok kontra
- b. Guru memberi tugas membaca materi yang akan didebatkan
- c. Setelah selesai membaca materi, guru menunjuk salah satu anggota kelompok pro untuk berbicara dan langsung ditanggapi oleh kelompok kontra, demikian seterusnya sampai sebagian besar peserta didik mengemukakan pendapatnya
- d. Sementara peserta didik menyampaikan gagasannya, guru mencatat ide-ide dari setiap pembicaraan di papan tulis
- e. Guru menambahkan konsep/ide yang belum terungkap
- f. Atas dasar ide-ide di papan tulis, guru mengajak peserta didik membuat simpulan/rangkuman.

3. Jigsaw (Model Tim Ahli)

Langkah-langkah:

- a. Peserta didik dikelompokkan dengan anggota \pm 3 orang
- b. Tiap orang dalam tim diberi materi dan tugas yang berbeda
- c. Anggota dari tim yang berbeda dengan penugasan yang sama membentuk kelompok baru (kelompok ahli)
- d. Setelah kelompok ahli berdiskusi, tiap anggota kembali ke kelompok asal dan menjelaskan kepada anggota kelompok tentang materi yang mereka kuasai
- e. Tiap tim ahli mempresentasikan hasil diskusi
- f. Pembahasan
- g. Penutup

4. Examples Non-examples

Langkah-langkah:

- a. Guru mempersiapkan gambar
- b. Guru menempelkan gambar atau menayangkan gambar menggunakan OHP
- c. Guru memberi petunjuk dan memberi kesempatan kepada peserta didik untuk mengamati gambar
- d. Melalui diskusi kelompok 3-4 orang, peserta didik menganalisis gambar dan mencatat analisisnya dalam kertas kerja
- e. Tiap kelompok diberi kesempatan untuk membacakan hasil diskusinya
- f. Melalui hasil diskusi dan komentar peserta didik, guru menjelaskan materi sesuai dengan indikator dalam KD
- g. Kesimpulan

5. Value Clarification Technique

Langkah-langkah:

- a. Guru merumuskan dan mengemukakan masalah
- b. Peserta didik mengumpulkan data yang berhubungan dengan masalah yang dikemukakan guru

- c. Peserta didik membandingkan dan menganalisis data sebagai dasar pertimbangan untuk menentukan nilai yang akan dipilihnya
- d. Peserta didik menentukan sikap dengan mengemukakan alasannya
- e. Guru memberikan kesimpulan

6. Cooperative Script

Langkah-langkah:

- a. Guru membagi peserta didik untuk berpasangan
- b. Guru membagi materi kepada setiap peserta didik untuk dibaca dan membuat ringkasan bagian materi yang dipelajari
- c. Guru dan peserta didik menetapkan peserta didik yang pertama berperan sebagai pembicara dan peserta didik sebagai pendengar
- d. Pembicara membacakan ringkasannya selengkap mungkin dengan memasukkan ide-ide pokok dalam ringkasannya
- e. Pendengar menyimak/mengoreksi/menunjukkan ide-ide pokok yang kurang dan menghubungkannya dengan materi lain
- f. Bertukar peran antara pembicara dan pendengar
- g. Kesimpulan

7. Student Teams-Achievement Divisions (STAD)

Langkah-langkah:

- a. Membentuk kelompok yang anggotanya ± 3 orang
- b. Guru menyajikan materi pelajaran
- c. Guru memberi tugas untuk dikerjakan, anggota kelompok yang mengetahui jawabannya memberikan penjelasan kepada anggota kelompok
- d. Guru memberikan kuis (pertanyaan) dan peserta didik menjawab kuis dengan tidak saling membantu
- e. Pembahasan kuis
- f. Kesimpulan

8. Mind Mapping

Langkah-langkah:

- a. Guru mengemukakan konsep/permasalahan yang akan ditanggapi oleh peserta didik (permasalahan mengandung alternatif jawaban)
- b. Membentuk kelompok dengan anggota 3-4 orang, mendiskusikan dan mencatat alternatif jawaban
- c. Tiap kelompok (atau diacak kelompok tertentu) membacakan hasil diskusinya
- d. Guru mencatat dan mengelompokkan alternatif jawaban di papan tulis sesuai rancangan guru
- e. Peserta didik diminta membuat simpulan berdasarkan data di papan tulis atau guru memberi bandingan sesuai konsep yang disediakan guru

9. Make a Match (Mencari Pasangan)

Langkah-langkah:

- a. Guru menyiapkan beberapa kartu yang berisi beberapa konsep atau topik yang cocok, satu sisi kartu berupa kartu soal dan sisi kartu lain berupa kartu jawaban
- b. Setiap peserta didik mendapat satu kartu dan memikirkan jawaban/soal dari kartu yang dipegang
- c. Peserta didik mencari pasangan yang mempunyai kartu yang cocok dengan kartunya (kartu soal/kartu jawaban)
- d. Peserta didik yang dapat mencocokkan kartunya sebelum batas waktu diberi poin
- e. Setelah satu babak, kartu dikocok lagi agar tiap peserta didik mendapat kartu yang berbeda dari sebelumnya, demikian seterusnya
- f. Kesimpulan

10. Think Pair and Share

Langkah-langkah:

- a. Guru menyampaikan inti materi

- b. Peserta didik berdiskusi dengan teman sebelahnya tentang materi/permasalahan yang disampaikan guru
- c. Guru memimpin pleno dan tiap kelompok mengemukakan hasil diskusinya
- d. Atas dasar hasil diskusi, guru mengarahkan pembicaraan pada materi/permasalahan yang belum diungkapkan peserta didik
- e. Kesimpulan

11. Role Playing

Langkah-langkah:

- a. Guru menyiapkan skenario yang akan ditampilkan
- b. Guru menugasi beberapa peserta didik untuk mempelajari skenario dua hari sebelumnya
- c. Guru membentuk kelompok dengan anggota 4-5 orang dan menjelaskan kompetensi yang akan dicapai
- d. Peserta didik yang diberi peran sesuai skenario diminta memperagakan skenario
- e. Peserta didik dalam kelompok mengamati skenario yang diperagakan
- f. Selesai pementasan, kelompok membahas lembar kerja
- g. Tiap kelompok menyampaikan lembar kerjanya
- h. Kesimpulan

12. Picture And Picture

Langkah-langkah :

- a. Guru menyampaikan kompetensi yang ingin dicapai
- b. Menyajikan materi sebagai pengantar
- c. Guru menunjukkan/memperlihatkan gambar-gambar kegiatan berkaitan dengan materi
- d. Guru menunjuk/memanggil peserta didik secara bergantian memasang/mengurutkan gambar-gambar menjadi urutan yang logis
- e. Guru menanyakan alasan/dasar pemikiran urutan gambar tersebut

- f. Dari alasan/urutan gambar tersebut guru memulai menamkan konsep/materi sesuai dengan kompetensi yang ingin dicapai
- g. Kesimpulan/rangkuman

13. Problem Based Introduction (PBI)

Langkah-langkah :

- a. Guru menjelaskan tujuan pembelajaran. Menjelaskan logistik yang dibutuhkan. Memotivasi peserta didik terlibat dalam aktivitas pemecahan masalah yang dipilih.
- b. Guru membantu peserta didik mendefinisikan dan mengorganisasikan tugas belajar yang berhubungan dengan masalah tersebut (menetapkan topik, tugas, jadwal, dll.)
- c. Guru mendorong peserta didik untuk mengumpulkan informasi yang sesuai, eksperimen untuk mendapatkan penjelasan dan pemecahan masalah, pengumpulan data, hipotesis, pemecahan masalah.
- d. Guru membantu peserta didik dalam merencanakan menyiapkan karya yang sesuai seperti laporan dan membantu mereka berbagi tugas dengan temannya
- e. Guru membantu peserta didik untuk melakukan refleksi atau evaluasi terhadap penyelidikan mereka dan proses-proses yang mereka gunakan

14. Artikulasi

Langkah-langkah :

- a. Menyampaikan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai
- b. Guru menyajikan materi sebagaimana biasa
- c. Untuk mengetahui daya serap peserta didik, bentuklah kelompok berpasangan dua orang
- d. Suruhlan seorang dari pasangan itu menceritakan materi yang baru diterima dari guru dan pasangannya mendengar sambil membuat catatan-catatan kecil, kemudian berganti peran. Begitu juga kelompok lainnya

- e. Suruh peserta didik secara bergiliran/diacak menyampaikan hasil wawancaranya dengan teman pasangannya. Sampai sebagian peserta didik sudah menyampaikan hasil wawancaranya
- f. Guru mengulangi/menjelaskan kembali materi yang sekiranya belum dipahami peserta didik
- g. Kesimpulan/penutup

15. Numbered Heads Together

Langkah-langkah :

- a. Peserta didik dibagi dalam kelompok, setiap peserta didik dalam setiap kelompok mendapat nomor
- b. Guru memberikan tugas dan masing-masing kelompok mengerjakannya
- c. Kelompok mendiskusikan jawaban yang benar dan memastikan tiap anggota kelompok dapat mengerjakannya/ mengetahui jawabannya
- d. Guru memanggil salah satu nomor peserta didik dengan nomor yang dipanggil melaporkan hasil kerjasama mereka
- e. Tanggapan dari teman yang lain, kemudian guru menunjuk nomor yang lain
- f. Kesimpulan

16. Snow Ball Trowing

Langkah-langkah :

- a. Guru membuka proses pembelajaran
- b. Guru menyampaikan tujuan pembelajaran (kompetensi dasar) yang diharapkan
- c. Guru mengapersepsi dan memotivasi peserta didik
- d. Guru menyampaikan teknik pelaksanaan
- e. Peserta didik diminta mempelajari materi sesuai dengan tujuan pembelajaran
- f. Guru membagikan kertas kepada masing-masing peserta didik
- g. Peserta didik diminta menyusun satu pertanyaan dan ditulis pada kertas yang telah disiapkan

- h. Semua peserta didik menutup buku dan kertas yang telah ditulisi pertanyaan di-gulung
- i. Selama 2 menit, peserta didik diminta untuk melempar kertas gulungan dan masing-masing peserta didik diharapkan mendapatkan satu gulungan kertas
- j. Masing-masing peserta didik menjawab pertanyaan yang terdapat kertas gulungan yang diperolehnya
- k. Guru menanyakan jawaban masing-masing peserta didik
- l. Guru menyimpulkan
- m. Guru melaksanakan evaluasi
- n. Guru menutup proses pembelajaran.

17. Hello Our Friend

Langkah-langkah :

- a. Guru membuka proses pembelajaran
- a. Guru menyampaikan tujuan pembelajaran (kompetensi dasar) yang diharapkan
- b. Guru mengapersepsi dan memotivasi peserta didik
- c. Guru menyampaikan teknik pelaksanaan
- d. Peserta didik diminta berdiri dan memikirkan satu pertanyaan dan jawabannya
- e. Peserta didik diminta berpasangan dan bersalaman
- f. Masing-masing pasangan saling mengemukakan pertanyaan dan jawabannya
- g. Jika mengalami kesulitan, pasangannya harus menuntun agar menemukan jawaban
- h. Peserta didik boleh duduk kembali, setelah masing-masing jawaban disampaikan
- i. Guru menyempurnakan
- j. Guru melaksanakan evaluasi
- k. Guru menutup proses pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Bruce Joyce., Marsha Weil. (2009). *Model of Teaching*. Boston : Allyn and Bacon
- Bruner, Jerome S. (1963). *The Process of Education*. New York : Vontage Books
- Davis, Russel G. (1980). *Planning Education for Development: Volume Issue and Problems in The Planning of Education in Developing Coutries*. Cambridge. Massachusetts.
- Depdiknas. 2002. *Manajemen Peningkatan Mutu Berbasis Sekolah, Buku 5 Pembelajaran dan Pengajaran Kontekstual*. Jakarta: Direktorat PLP Depdiknas.
- Depdiknas. 2006. *Dokumen Kurikulum Depdiknas*.
- DePorter, Bobbi, Mark Reardon, dan Sarah Singer Nourie. *Quantum Teaching. Mempraktikkan Quantum Learning di Ruang Kelas*. Bandung: Kaifa
- Gardner., White Blythe (1992). *Multiple Modalities of Learning (Multiple Intelligences)*.USA : CORD Communications, Inc
- Good,C.V.(1973).*Dictionary of Education*.New York:McGraw-Hill Book Company.
- Johnson E.B. 2007. *Contextual Teaching and Learning*. Cetakan kedua, Alih Bahasa:Ibnu Setiawan. Bandung: Mizan Learning Center (MLC).
- McKenzie, Jamie. 2000. *Beyond Edutainment and Technotainment*.
<http://fno.org/sep00/eliterate.html>
- Pannen Paulina, dkk. 2005. *Konstruktivisme dalam Pembelajaran*. Jakarta: Dikti. Depdiknas.
- Soekamto, Toeti dan Udin Saripudin Winataputra. 1997. *Teori Belajar dan Model-model Pembelajaran*. Jakarta: Dikti. Depdiknas.
- Wowo Sunaryo Kuswana., Yayat, Sriyono. 2003. *Model, Pendekatan, Strategi, Metode, Gaya*. <http://wowosk.com/artikel/kurpem-model.php>.

Abu Ahmadi dan Joko Tri Prasetya. *Strategi Belajar Mengajar*. Bandung: Pustaka Setia.

E. Mulyasa. 2003. *Kurikulum Berbasis Kompetensi. Konsep; Karakteristik dan Implementasi*. Bandung : P.T. Remaja Rosdakarya.

_____. 2004. *Implementasi Kurikulum 2004; Panduan Pembelajaran KBK*. Bandung : P.T. Remaja Rosdakarya.

Udin S. Winataputra, dkk. 2003. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Pusat Penerbitan Universitas Terbuka.

W. Gulo. 2005. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Grasindo.

[Model Pembelajaran](http://akhmadsudrajat.wordpress.com). <http://akhmadsudrajat.wordpress.com>