

Dari Tabel 5.4 dapat dilihat bahwa jumlah skor yang diperoleh PBM-PBM MABKBIA jauh lebih besar daripada jumlah skor yang diperoleh PBM-PBM MAKV. Sehingga pertanyaan mengenai “apakah MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan kualitas muatan perilaku belajar siswa dalam PBM Bahasa Indonesia” dapat dijawab secara positif.

Tabel 5.4 Hasil Perhitungan Skor dan Jumlah Skor Penilaian Kualitas Muatan Perilaku Belajar dalam Masing-masing PBM

PBM	Kategori Baku Tukur	Frekuensi	Bobot	Skor	Jumlah
Membaca Pemahaman	Kelompok 1	95	1	95	113
	Kelompok 2	1	2	2	
	Kelompok 3	0	3	0	
	Kelompok 4	4	4	16	
	Kelompok 5	0	5	0	
Memahami Kata Sapaan	Kelompok 1	70	1	70	190
	Kelompok 2	0	2	0	
	Kelompok 3	0	3	0	
	Kelompok 4	30	4	120	
	Kelompok 5	0	5	0	
Membaca Puisi	Kelompok 1	74	1	74	181
	Kelompok 2	4	2	8	
	Kelompok 3	0	3	0	
	Kelompok 4	11	4	44	
	Kelompok 5	11	5	55	
Membaca Nyaring	Kelompok 1	59	1	59	232
	Kelompok 2	6	2	21	
	Kelompok 3	0	3	0	
	Kelompok 4	23	4	92	
	Kelompok 5	12	5	60	
Merangkum Isi Cerita	Kelompok 1	45	1	45	298
	Kelompok 2	0	2	0	
	Kelompok 3	11	3	33	
	Kelompok 4	0	4	0	
	Kelompok 5	44	5	220	
Menceritakan Kembali Isi Penggalan Novel	Kelompok 1	51	1	51	284
	Kelompok 2	0	2	0	
	Kelompok 3	0	3	0	
	Kelompok 4	12	4	48	
	Kelompok 5	37	5	185	

- e. Pengujian tingkat signifikansi perbedaan pengaruh MABKBIA dan MAKV terhadap partisipasi siswa.

Hasil pengujian tingkat signifikansi melalui uji perbedaan proporsi kualitas partisipasi kelompok rendah dan kelompok tinggi dengan menggunakan uji-Z menghasilkan angka-angka berikut:

Tabel 5.5 Hasil Pengujian Perbedaan Proporsi Kualitas Peran Siswa dalam Interaksi Belajar-Mengajar pada Masing-masing PBM

Kelompok Baku Tutur	PBM	MABKBIA			
		MN	MR	BC	
Rendah	MAKV	MP	-0,60	-0,32	-4,26*
		KS	-1,49	-1,30	-2,92*
		PS	-1,46	-1,16	-3,49*
Tinggi		MP	9,29*	4,64*	6,45*
		KS	10,94*	5,67*	6,98*
		PS	6,61*	3,26*	5,74*

Tabel 5.6 Hasil Pengujian Perbedaan Proporsi Kualitas Unsur Linguistik dalam Kontribusi Verbal Siswa pada Masing-masing PBM

Kelompok Unsur Linguistik	PBM	MABKBIA			
		MN	MR	BC	
Rendah	MAKV	MP	-1,59	-3,76*	-2,30*
		KS	0,00	-1,38	-0,57
		PS	-0,22	-1,77	-0,84
Tinggi		MP	8,79*	6,57*	6,72*
		KS	1,25	3,23*	2,80*
		PS	2,75*	4,22*	3,91*

Tabel 5.7 Hasil Pengujian Perbedaan Proporsi Kualitas Muatan Perilaku Belajar Siswa dalam Interaksi Belajar-Mengajar pada Masing-masing PBM

Kelompok Muatan Perilaku	PBM	MABKBIA			
		MN	MR	BC	
Rendah	MAKV	MP	-2,71*	-4,40*	-3,76*
		KS	-0,28	-1,38	-1,04
		PS	-0,79	-1,99*	-1,61
Tinggi	MAKV	MP	9,17*	6,23*	6,48*
		KS	0,63	1,46	1,91
		PS	2,41*	2,87*	3,33*

Dari ketiga tabel di atas, dengan mudah dapat dilihat bahwa PBM-PBM MAKV umumnya secara signifikan didominasi oleh kelompok kualitas rendah baik dalam kualitas peran siswa, unsur linguistik, maupun muatan perilaku belajar siswa. Sebaliknya, PBM-PBM MABKBIA secara signifikan didominasi oleh kelompok kualitas tinggi.

Secara singkat, dapat kita simpulkan bahwa efektivitas MBKBIA dalam meningkatkan kualitas partisipasi belajar siswa juga tampak jelas baik dari hasil analisis data kualitatif maupun data kuantitatif. Hasil analisis data kualitatif menunjukkan bahwa ada perbedaan yang terpolakan antara model interaksi guru-siswa, karakteristik linguistik, dan karakteristik muatan perilaku belajar siswa sebelum eksperimentasi dengan selama eksperimentasi. Sebelum eksperimentasi, interaksi guru-siswa ditandai oleh dominasi baku tutur pertanyaan guru, baik pertanyaan sesungguhnya (K2) maupun pertanyaan menguji (Dk1), serta penjelasan non-negosiatif guru

(K1), sedangkan selama eksperimentasi ditandai oleh variasi baku tutur pengetahuan yang seimbang disamping memiliki baku tutur keterampilan (Ds1, S2, dan S1). Ini berarti bahwa, PBM MABKBIA didominasi oleh pelatihan keterampilan berbahasa disamping pengarahan dan penjelasan serta pengecekan pemahaman oleh guru, sedangkan PBM MAKV didominasi oleh pola tanya-jawab yang dikendalikan oleh beragam pertanyaan guru.

Sementara itu, dari segi karakteristik linguistik kontribusi siswa, data kualitatif menunjukkan bahwa kontribusi para siswa dalam PBM-PBM sebelum eksperimentasi sebagian besar berupa jawaban satu kata atau frase serta sedikit kalimat, sedangkan kontribusi para siswa selama eksperimentasi umumnya berupa teks, jawaban satu kata dan frase serta kalimat.

Terakhir, dari segi muatan perilaku belajar, data kualitatif menunjukkan bahwa kontribusi para siswa dalam PBM-PBM sebelum eksperimentasi umumnya berupa hasil kegiatan mengingat (C1), dan sedikit hasil pemahaman (C2) serta penerapan (C3) dan artikulasi (P3), sedangkan pada PBM-PBM selama eksperimentasi kontribusi mereka umumnya berupa hasil kegiatan artikulasi (P3) dan pengalamiahan (P4) disamping hasil kegiatan mengingat (C1), pemahaman (C2) dan penerapan (C3).

Hasil analisis data kuantitatif menunjukkan bahwa perbedaan perilaku dominan partisipasi siswa relatif besar jika diukur berdasarkan persentase serta bobot keberagamannya. Berdasarkan proporsinya, pola interaksi PBM-PBM MAKV dapat digambarkan sebagai berikut: perbandingan proporsi

interaksi bermuatan pengetahuan dan keterampilan berbanding 85: 5 (pada PBM Membaca Pemahaman), 68: 5 (pada PBM Memahami Kata Sapaan), dan 87: 13 (pada PBM Membaca Puisi); sedangkan pola interaksi PBM-PBM MABKBIA memiliki perbandingan 42: 43 (pada PBM Membaca Nyaring), 52: 28 (pada PBM Merangkum Isi Cerita), dan 27: 67 (pada PBM Bercerita).

Berdasarkan perbandingan jenis unsur linguistik kontribusi siswa, perbandingan kontribusi berupa suku kata, kata, dan frase dengan kalimat dan teks PBM-PBM MAKV dapat digambarkan sebagai berikut: 70: 6 (pada PBM Membaca Pemahaman), 50: 21 (pada PBM Memahami Kata Sapaan), dan 57: 17 (pada PBM Membaca Puisi); sedangkan pola interaksi PBM-PBM MABKBIA memiliki perbandingan 55: 27 (pada PBM Membaca Nyaring), 37: 44 (pada PBM Merangkum Isi Cerita), dan 40: 39 (pada PBM Bercerita).

Berdasarkan perbandingan muatan perilaku belajar siswa, perbandingan kontribusi berupa hasil kegiatan mengingat dengan pemahaman, penerapan, artikulasi, dan pengalamiahan PBM-PBM MAKV dapat digambarkan sebagai berikut: 95: 5 (pada PBM Membaca Pemahaman), 70: 30 (pada PBM Memahami Kata Sapaan), dan 74: 26 (pada PBM Membaca Puisi); sedangkan pola interaksi PBM-PBM MABKBIA memiliki perbandingan 59: 41 (pada PBM Membaca Nyaring), 45: 55 (pada PBM Merangkum Isi Cerita), dan 51: 49 (pada PBM Bercerita).

Berdasarkan hasil uji perbedaan proporsi masing-masing kategori karakteristik partisipasi siswa dalam PBM diperoleh skor-skor berikut:



- 1) Hasil uji perbedaan proporsi baku tutur kelompok rendah antara MP dengan PBM MN dan PBM MP dengan PBM MR menunjukkan angka $-0,60$ dan $-0,32$ yang tidak melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$ (yakni $1,96$). Sementara itu, uji perbedaan proporsi baku tutur kelompok yang sama antara PBM MP dengan PBM BC menunjukkan angka-angka $-4,26$ yang melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$. Pola serupa terjadi pada hasil uji perbedaan antara PBM KS dan PBM PS dengan ketiga PBM MABKBIA tersebut. Sementara itu, hasil uji perbedaan proporsi baku tutur kelompok tinggi antara PBM MP dengan PBM MN menunjukkan angka $9,29$ yang melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$ (yakni $1,96$). Sementara itu, uji perbedaan proporsi baku tutur kelompok yang sama antara PBM MP dengan PBM MR dan BC menunjukkan angka-angka $4,64$ dan $6,45$ yang semuanya melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$. Hal serupa terjadi pada hasil uji perbedaan antara PBM KS dan PBM PS dengan ketiga PBM MABKBIA tersebut.
- 2) Hasil uji perbedaan proporsi unsur linguistik kontribusi verbal siswa kelompok rendah antara PBM MP dengan PBM MN menunjukkan angka $-1,59$ yang melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$ (yakni $1,96$). Sementara itu, uji perbedaan proporsi unsur linguistik kelompok yang sama antara PBM MP dengan PBM MR dan BC menunjukkan angka-angka $-3,76$ dan $-2,30$ yang semuanya melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$. Pola yang berbeda

terjadi pada hasil uji perbedaan antara PBM KS dan PBM PS dengan ketiga PBM MABKBIA tersebut. Hasil uji pada PBM-PBM tersebut semuanya tidak mencapai angka yang signifikan. Sementara itu, hasil uji perbedaan proporsi unsur linguistik kelompok tinggi antara PBM MP dengan ketiga PBM MABKBIA menunjukkan angka 8,79, 6,57 dan 6,72 yang semuanya melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada α 0,05 (yakni 1,96). Sementara itu, uji perbedaan proporsi unsur linguistik kelompok yang sama antara PBM KS dengan PBM MN menunjukkan angka-angka 1,25 (tidak signifikan), sedangkan perbedaannya dengan dua PBM lainnya mencapai angka 3,23 dan 2,80 yang semuanya melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada α 0,05. Hasil uji perbedaan antara PBM PS dengan ketiga PBM MABKBIA mencapai angka yang signifikan (2,75, 4,22, dan 3,91).

- 3) Hasil uji perbedaan proporsi muatan perilaku belajar kontribusi verbal siswa kelompok rendah antara PBM MP dengan PBM-PBM MABKBIA menunjukkan angka-angka yang melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada α 0,05 (yakni 1,96), yakni: -2,71, -4,40, dan -3, 76. Sementara itu, uji perbedaan proporsi muatan perilaku belajar kelompok yang sama antara PBM KS dengan PBM-PBM MABKBIA menunjukkan angka-angka -0,28, -1,38, dan -1,04 yang semuanya tidak melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada α 0,05. Pola yang berbeda terjadi pada hasil uji perbedaan antara PBM PS dengan PBM MN dan PBM BC menghasilkan angka-angka -0,84 dan -1,61. Hasil uji pada PBM-PBM tersebut semuanya tidak mencapai angka yang

signifikan. Sementara itu, hasil uji perbedaan proporsi muatan perilaku belajar kelompok tinggi antara PBM PS dengan PBM MR menunjukkan angka $-1,99$ yang melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$ (yakni $1,96$). Sementara itu, uji perbedaan proporsi muatan perilaku belajar kelompok yang sama antara PBM MN dan PS dengan PBM-PBM MABKBIA menunjukkan angka-angka yang signifikan, sedangkan perbedaan PBM KS dengan PBM-PBM MABKBIA mencapai angka-angka yang tidak melampaui angka kritis signifikansi perbedaan pada $\alpha 0,05$.

3. Tingkat Efektivitas MABKBIA dalam Meningkatkan Faktor-faktor Afektif Belajar Bahasa Indonesia

Faktor-faktor afektif dalam penelitian ini meliputi lima faktor, yakni sikap, motivasi, kecemasan, rasa berdaya diri, dan rasa mandiri. Sikap diukur dengan skala-skala (1) sikap siswa terhadap Bahasa Indonesia, (2) sikap siswa terhadap mata pelajaran Bahasa Indonesia, dan (3) sikap siswa dalam Belajar Bahasa Indonesia secara umum sebagai agregat dari kedua sub-variabel tersebut; sedangkan motivasi diukur dengan skala-skala (1) minat terhadap belajar Bahasa Indonesia, (2) intensitas motivasi belajar Bahasa Indonesia, dan (3) motivasi siswa dalam belajar Bahasa Indonesia secara umum sebagai agregat dari kedua sub-variabel tersebut. Sementara itu, kecemasan diukur dengan skala-skala (1) kecemasan dalam belajar Bahasa Indonesia, (2) kecemasan dalam menggunakan Bahasa Indonesia, dan (3) kecemasan siswa dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia sebagai agregat dari kedua sub-variabel tersebut. Terakhir, rasa berdaya diri dan rasa mandiri masing-masing hanya diukur oleh satu skala, yakni skala rasa berdaya diri siswa dalam belajar Bahasa Indonesia dan skala rasa mandiri siswa dalam

belajar Bahasa Indonesia. Untuk keringkasan redaksional dalam pembahasan ini, kembali sub variabel-sub variabel afektif tersebut akan disajikan dalam bentuk singkatan-singkatan sebagai berikut:

- a. sikap siswa dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia disingkat menjadi SIKAP,
- b. motivasi siswa dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia disingkat menjadi MOTIVASI,
- c. kecemasan siswa dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia disingkat menjadi KCMSN,
- d. rasa berdaya diri siswa dalam belajar Bahasa Indonesia disingkat menjadi RSBRD,
- e. rasa mandiri siswa dalam belajar Bahasa Indonesia disingkat menjadi RSMNBBI.

Hasil analisis data dalam variabel ini dapat disajikan sebagai berikut:

- a. Tingkat Efektivitas MABKBIA dalam Meningkatkan Sikap Positif Siswa dalam Belajar Bahasa Indonesia

Dari dua jenis data sikap siswa dalam belajar bahasa Indonesia, data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan, sedangkan data kuantitatif digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis penelitian, mengenai efektivitas MABKBIA dalam meningkatkan sikap positif siswa dalam belajar bahasa Indonesia. Secara lebih khusus, hasil-hasil analisis data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan berikut:

“Apakah MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan kualitas sikap positif siswa dalam belajar bahasa Indonesia?”

Sementara itu, hasil analisis data kuantitatif dilakukan untuk menguji hipotesis berikut:

“MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan kualitas sikap positif siswa dalam belajar bahasa Indonesia.”

1) Hasil Analisis Data Kualitatif

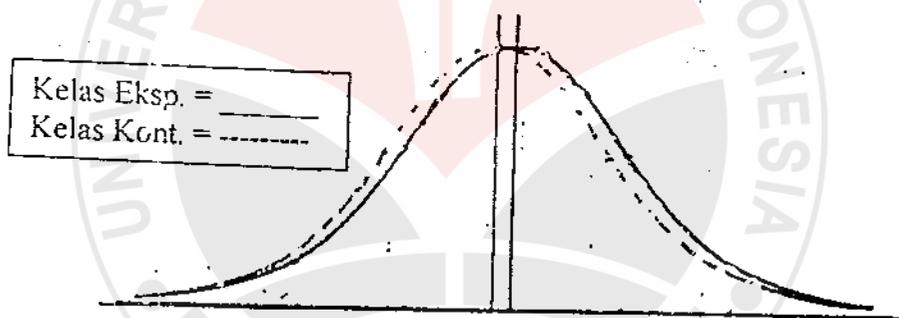
Data kualitatif menunjukkan bahwa sebelum implementasi MABKBIA sulit tidak terdapat perilaku-perilaku yang secara jelas dapat dijadikan indikator sikap positif terhadap bahasa Indonesia. Para siswa merespon stimulus-stimulus instruksional yang diberikan guru secara kolektif. Selama pertanyaan-pertanyaan tersebut berkaitan dengan pengalaman keseharian yang tidak menuntut perilaku belajar lain selain mengingat apa yang pernah atau tidak pernah mereka lakukan, jawaban kolektif (koo) selalu dapat ditemukan. Sementara itu, ketika diberi pertanyaan-pertanyaan menguji, yang jawabannya memerlukan perilaku membaca dan memahami isi bacaan, jawaban spontan sulit diperoleh. Karena itu, guru sering memparafrase pertanyaan, bahkan kadang-kadang mengubahnya ke dalam pertanyaan yang hanya memerlukan jawaban satu suku kata. Pada Kelas Kontrol, kondisi ini berlangsung terus. Secara ringkas dalam Kelas Kontrol, indikator sikap positif siswa dalam belajar bahasa Indonesia sulit ditemukan.

Di lain pihak, selama implementasi MABKBIA indikator sikap positif dapat dengan jelas ditemukan pada sejumlah siswa. Kesungguhan mereka melibatkan diri dalam kegiatan-kegiatan belajar dan latihan menampilkan keterampilan berbahasa dapat dijadikan salah satu indikator rasa suka mereka terhadap kegiatan-kegiatan tersebut. Selain itu, kegembiraan mereka dalam melakukan

kegiatan-kegiatan tersebut dapat mengukuhkan pernyataan di atas. Raut wajah dan gerak badaniah sebagian siswa dalam melakukan kegiatan-kegiatan belajar mengajar secara jelas dapat dijadikan indikator rasa suka mereka terhadap belajar bahasa Indonesia.

2) Hasil Analisis Kuantitatif

Data kuantitatif digunakan dalam dua prosedur analisis: dalam pengukuran pengaruh dan dalam pengujian perbedaan rerata skor dan signifikansi statistiknya. Hasil pengukuran pengaruh menghasilkan angka yang sangat kecil, yakni 0,04. Ini berarti bahwa rerata skor kelas eksperimental berada 0,04 simpang baku di atas rerata skor kelas kontrol. Dalam bentuk grafik, letak kedua kurva distribusi data dapat digambarkan pada Gambar 5.52.

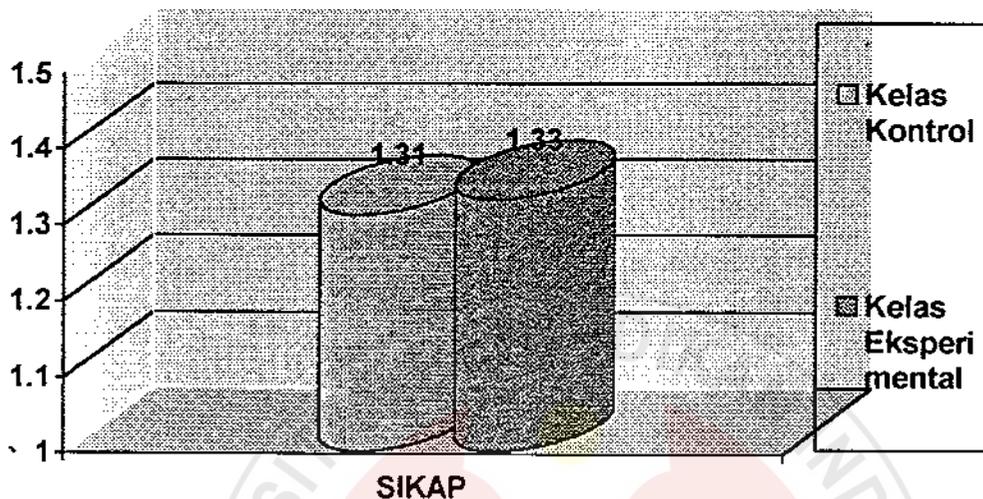


Perbedaan Rerata pada UP 0,04

Gambar 5.52 Representasi Ukuran Pengaruh MABKBIA dalam Meningkatkan Sikap Positif Siswa dalam Belajar Bahasa Indonesia dan Perbandingan Rerata Skornya dengan Rerata Skor MAKV

Sementara itu, hasil pengujian perbedaan rerata dan signifikansinya menunjukkan bahwa dalam hal sikap siswa terhadap mata pelajaran Bahasa Indonesia tidak ada perbedaan yang berarti antara skor siswa yang diajari melalui MABKBIA dengan skor para siswa yang diajari melalui MAKV. Hasil

pengujian statistik menunjukkan bahwa perbedaan rerata skor skala sikap antara Kelas Eksperimental dengan Kelas Kontrol hanya signifikan pada α 0,798. Dalam bentuk grafik, perbedaan rerata-rerata tersebut dapat disajikan dalam Gambar 5.53.



Gambar 5.53 Grafik Perbandingan Rerata Skor Sikap Siswa terhadap Mata Pelajaran Bahasa Indonesia

Dari gambar tersebut terlihat perbedaan-perbedaan rerata skor sikap yang sangat kecil. Perbedaannya hanya mencapai 0,02.

b. Tingkat Efektivitas MABKBIA dalam Meningkatkan Motivasi Siswa untuk Mempelajari Bahasa Indonesia

Dari dua jenis data motivasi siswa dalam belajar bahasa Indonesia, data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan, sedangkan data kuantitatif digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis penelitian, mengenai efektivitas MABKBIA dalam meningkatkan motivasi siswa dalam belajar bahasa Indonesia. Secara lebih khusus, hasil-hasil analisis data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan berikut:

“Apakah MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan kualitas motivasi siswa dalam belajar bahasa Indonesia?”

Sementara itu, hasil analisis data kuantitatif dilakukan untuk menguji hipotesis berikut:

“MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan kualitas kompetensi berbahasa Indonesia para siswa.”

1) Hasil Analisis Data Kualitatif

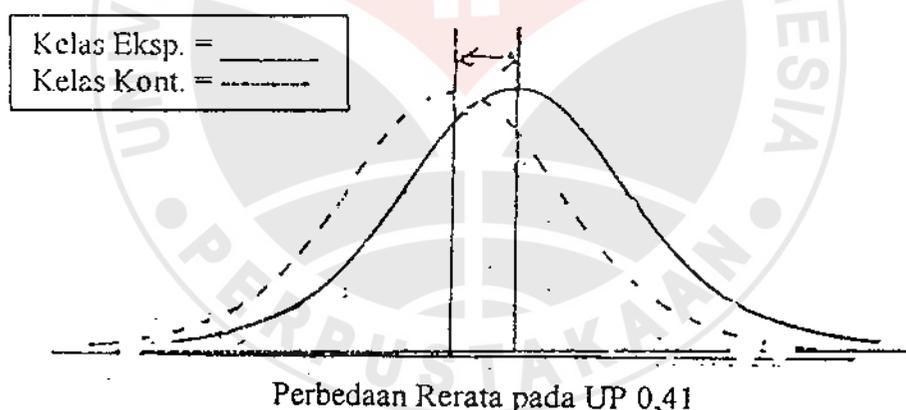
Data kualitatif menunjukkan bahwa perbedaan tingkat motivasi belajar bahasa Indonesia berkaitan dengan jenis kegiatan yang dikembangkan pada masing-masing model ajar. Data rekaman dan catatan lapangan menunjukkan adanya konsistensi keterkaitan antara jenis-jenis kegiatan belajar dengan motivasi siswa untuk terlibat dalam kegiatan belajar. Karena ditempatkan pada posisi reseptif dan produktif terbatas, sebelum implementasi MABKBIA tidak terlihat indikator perilaku motivatif siswa. Mereka umumnya dalam kondisi kurang bersemangat dan memberikan respon sesuai dengan arah jawaban kolektif dan pada saat jawaban kolektif diartikulasikan secara bersama-sama. Jarang sekali siswa memberikan jawaban individual, terutama pada saat guru mengecek pemahaman mereka. Karena PBM cenderung berjalan berdasarkan alur tanya-jawab, kegiatan para siswa cenderung terbatas pada menyediakan jawaban ala kadarnya.

Berbeda dengan kondisi di atas, kegiatan-kegiatan belajar yang dikembangkan dalam MABKBIA lebih menuntut siswa untuk berperan aktif dalam KBM. Dari data rekaman, jelas terlihat bahwa pada sebagian siswa, perilaku-perilaku termotivasi dalam KBM-KBM MABKBIA lebih kentara.

Bahkan ketika ditempatkan pada posisi reseptif pun, keterlibatan mereka dapat dilihat dari produksi dan kontribusi kegiatan reseptif tersebut dalam mendukung keberhasilan belajar. Misalnya, dalam menyimak penjelasan mengenai tolok ukur penampilan, menyimak penampilan dan menilai penampilan teman, sebagian besar siswa cenderung terdorong untuk menunaikan tugas belajar secara optimal.

2) Hasil Analisis Kuantitatif

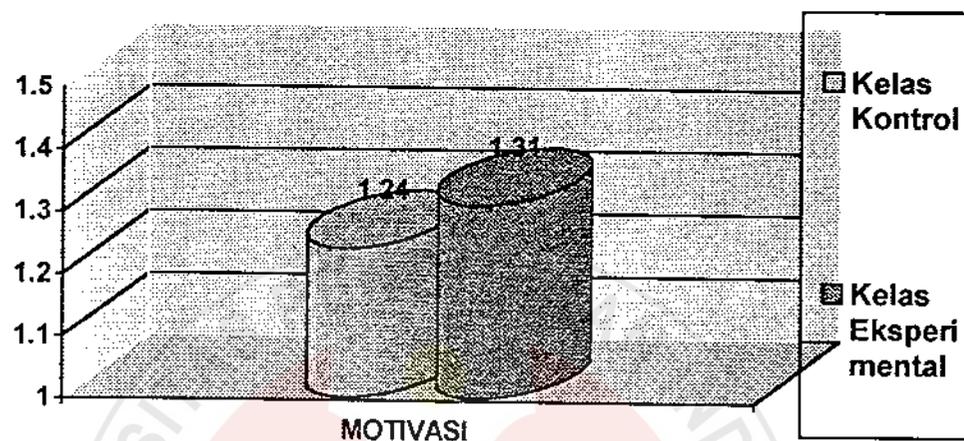
Data kuantitatif digunakan dalam dua prosedur analisis: dalam pengukuran pengaruh dan dalam pengujian perbedaan rerata skor dan signifikansi statistiknya. Hasil pengukuran pengaruh menghasilkan angka yang cukup besar, yakni 0,41. Ini berarti bahwa rerata skor kelas eksperimental berada hampir setengah simpang baku di atas rerata skor kelas kontrol. Dalam bentuk grafik, letak kedua kurva distribusi data dapat digambarkan pada Gambar 5.54.



Gambar 5.54 Representasi Ukuran Pengaruh MABKBIA dalam Meningkatkan Motivasi Siswa dalam Belajar Bahasa Indonesia dan Perbandingan Rerata Skornya dengan Rerata Skor MAKV

Sementara itu, hasil pengujian perbedaan rerata dan signifikansinya menunjukkan bahwa dalam hal motivasi siswa dalam belajar Bahasa Indonesia tidak ada perbedaan yang berarti antara skor siswa yang diajari melalui

MABKBIA dengan skor para siswa yang diajari melalui MAKV. Hasil pengujian statistik menunjukkan bahwa perbedaan rerata skor skala motivasi antara Kelas Eksperimental dengan Kelas Kontrol hanya signifikan pada α 0,215. Dalam bentuk grafik, perbedaan rerata-rerata tersebut dapat disajikan dalam Gambar 5.55.



Gambar 5.55 Grafik Perbandingan Rerata Skor Motivasi Siswa terhadap Mata Pelajaran Bahasa Indonesia

Dari gambar tersebut terlihat perbedaan-perbedaan rerata skor Motivasi yang sangat kecil. Perbedaannya hanya mencapai 0,07.

- c. Tingkat Efektivitas MABKBIA dalam Menurunkan Tingkat Kecemasan Siswa dalam Mempelajari Bahasa Indonesia dan Menggunakan Bahasa Indonesia

Dari dua jenis data kecemasan siswa dalam belajar bahasa Indonesia, data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan, sedangkan data kuantitatif digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis penelitian, mengenai efektivitas MABKBIA dalam menurunkan kecemasan siswa dalam belajar bahasa Indonesia. Secara lebih khusus, hasil-hasil analisis data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan berikut:

“Apakah MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam menurunkan tingkat kecemasan siswa dalam belajar bahasa Indonesia?”

Sementara itu, hasil analisis data kuantitatif dilakukan untuk menguji hipotesis berikut:

“MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam menurunkan tingkat kecemasan siswa dalam belajar bahasa Indonesia.”

1) Hasil Analisis Data Kualitatif

Data kualitatif menunjukkan bahwa sebelum implementasi MABKBIA kasus-kasus perilaku yang menunjukkan kecemasan tidak dapat dikenali dengan mudah. Hal ini antara lain karena tidak adanya tuntutan kepada siswa secara individual untuk menampilkan kemampuan berbahasa, terutama yang melibatkan keterampilan-keterampilan berbahasa lisan. Pada tahap ini, para siswa hanya dihadapkan kepada tuntutan-tuntutan ringan memberikan jawaban satu kata atau frase secara kolektif. Bahkan ketika tuntutan tampil secara individual dimunculkan pun, indikator adanya kecemasan kurang begitu tampak.

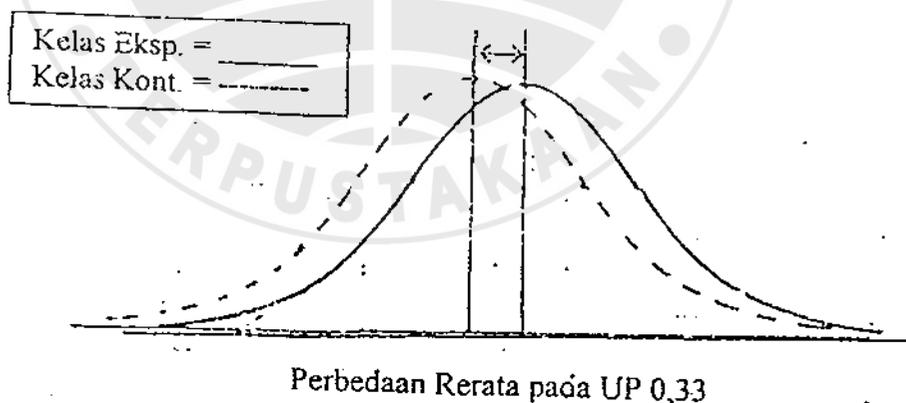
Sementara itu, selama implementasi MABKBIA, indikator adanya kecemasan tampak dengan jelas pada hampir semua siswa. Bahkan pada siswa yang semula tidak memperlihatkan indikator-indikator tersebut. Pemeriksaan yang lebih teliti memperlihatkan bahwa kecemasan muncul sejalan dengan adanya tuntutan menampilkan kemampuan berbahasa sesuai dengan tolok ukur yang ditetapkan.

Dari data juga terlihat bagaimana para siswa mengatasi kecemasan mereka dan menunaikan tugas penampilan berbahasa dengan baik. Data kemampuan

berbahasa menunjukkan adanya peningkatan kualitas keterampilan berbahasa yang dicapai para siswa sejalan dengan perjalanan waktu implementasi MABKBIA. Sejumlah cara yang digunakan para siswa dalam mengatasi kecemasan juga terlihat dalam rekaman video. Sebagian siswa mengatasinya dengan menarik nafas dalam-dalam sebelum membaca. Sebagian dengan turut tertawa dengan teman-teman yang menertawakan kegugupannya. Dalam Kelas Model bahkan ada siswa yang tidak berhasil mengatasinya. Dia menyerah dan tidak meneruskan penampilannya.

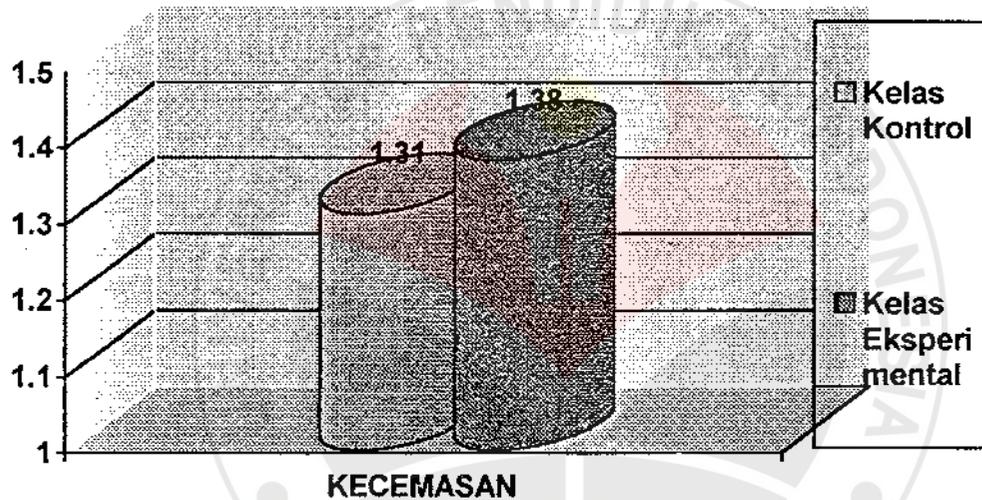
2) Hasil Analisis Kuantitatif

Data kuantitatif digunakan dalam dua prosedur analisis: dalam pengukuran pengaruh dan dalam pengujian perbedaan rerata skor dan signifikansi statistiknya. Hasil pengukuran pengaruh menghasilkan angka yang relatif kecil, yakni 0,33. Ini berarti bahwa rerata skor kelas eksperimental berada 0,33 simpang baku di atas rerata skor kelas kontrol. Dalam bentuk grafik, letak kedua kurva distribusi data dapat digambarkan pada Gambar 5.56.



Gambar 5.56 Representasi Ukuran Pengaruh MABKBIA dalam Menurunkan Kecemasan Siswa dalam Belajar Bahasa Indonesia dan Perbandingan Rerata Skornya dengan Rerata Skor MAKV

Sementara itu, hasil pengujian perbedaan rerata dan signifikansinya menunjukkan bahwa dalam hal kecemasan terhadap mata pelajaran Bahasa Indonesia tidak ada perbedaan yang berarti antara skor siswa yang diajari melalui MABKBIA dengan skor para siswa yang diajari melalui MAKV. Hasil pengujian statistik menunjukkan bahwa perbedaan rerata skor skala kecemasan antara Kelas Eksperimental dengan Kelas Kontrol hanya signifikan pada α 0,399. Dalam bentuk grafik, perbedaan rerata-rerata tersebut dapat disajikan dalam Gambar 5.57.



Gambar 5.57 Grafik Perbandingan Rerata Skor Kecemasan Siswa terhadap Mata Pelajaran Bahasa Indonesia

Dari gambar tersebut terlihat perbedaan-perbedaan rerata skor kecemasan yang sangat kecil. Perbedaannya hanya mencapai 0,07.

- d. Tingkat Efektivitas MABKBIA dalam Meningkatkan Rasa Berdaya Diri Siswa dalam Mempelajari Bahasa Indonesia

Dari dua jenis data rasa berdaya diri siswa dalam belajar bahasa Indonesia, data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan, sedangkan

data kuantitatif digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis penelitian, mengenai efektivitas MABKBIA dalam meningkatkan rasa berdaya diri siswa dalam belajar bahasa Indonesia. Secara lebih khusus, hasil-hasil analisis data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan berikut:

“Apakah MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan rasa berdaya diri siswa dalam belajar bahasa Indonesia?”

Sementara itu, hasil analisis data kuantitatif dilakukan untuk menguji hipotesis berikut:

“MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan rasa berdaya diri siswa dalam belajar bahasa Indonesia.”

1) Hasil Analisis Data Kualitatif

Dari data kualitatif tingkat rasa berdaya diri antara lain dapat dilihat dalam sejumlah data rekaman dan catatan lapangan. Pada MAKV, indikasi rasa berdaya diri tampak lebih merata daripada pada MABKBIA. Dalam sejumlah KBM dalam MAKV dapat dilihat sejumlah tahap yang di dalamnya para siswa meminta giliran untuk melakukan penampilan berbahasa (pada kegiatan apersepsi pada sejumlah pertemuan MAKV).

Sementara itu, dalam MABKBIA indikasi seperti ini tidak dominan pada bagian-bagian yang menggambarkan kegiatan guru memberi kesempatan kepada siswa untuk menampilkan kemampuan berbahasanya. Indikasi seperti itu dapat ditemukan dalam bagian-bagian yang menggambarkan kegiatan siswa menampilkan hasil belajar mereka atau dalam kegiatan yang menggambarkan kegiatan guru menominasi siswa untuk menampilkan kemampuan berbahasanya. Dalam kegiatan penampilan masing-masing kelompok, misalnya,

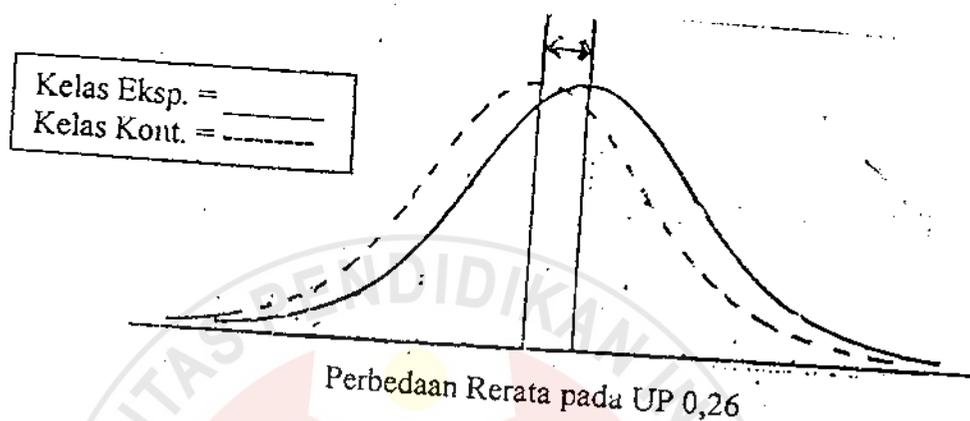
sejumlah siswa dengan senang hati menerima keputusan kelompok untuk menjadi wakil kelompok dan berusaha untuk tampil semaksimal mungkin. Begitu pun dalam kegiatan guru menominasi sejumlah siswa untuk tampil. Para siswa tampak berusaha memaksimalkan penampilan mereka melalui sejumlah upaya kreatif, seperti meningkatkan aksentuasi gerak badaniah, ritme (dalam bahasa lisan), atau cara pengungkapan sejumlah unit makna (dalam bahasa tulis).

Dua temuan dalam analisis sub-variabel ini sangat menarik untuk dibahas. Pertama, paradoks antara kecenderungan tingginya rasa berdaya diri para siswa pada MAKV dalam kegiatan-kegiatan apersepsi dengan penurunan rasa berdaya diri pada kelas kontrol menunjukkan adanya kekeliruan dalam menilai diri pada sebagian siswa. Sejumlah siswa yang pada tahap-tahap awal (dalam MAKV) menyediakan diri untuk tampil, tidak tampil dalam kegiatan penampilan hasil belajar. Bahkan sejumlah anak sama sekali tidak menampakkan partisipasi yang memadai pada PBM-PBM selanjutnya (PBM-PBM MABKBIA). Sebaliknya, ada pula siswa-siswa yang pada tahap tersebut tidak menyediakan diri untuk tampil, justru menjadi penampil yang mutu penampilannya meningkat dalam PBM-PBM MABKBIA.

2) Hasil Analisis Kuantitatif

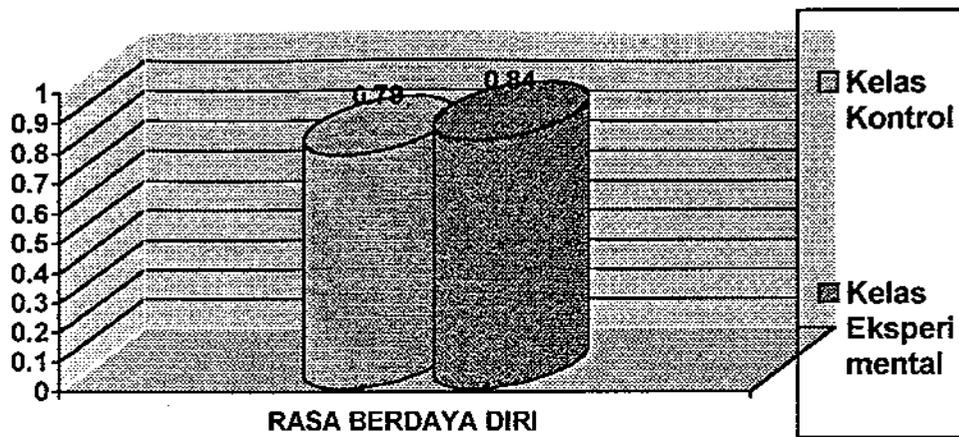
Data kuantitatif digunakan dalam dua prosedur analisis: dalam pengukuran pengaruh dan dalam pengujian perbedaan rerata skor dan signifikansi statistiknya. Hasil pengukuran pengaruh menghasilkan angka yang relatif kecil, yakni 0,26. Ini berarti bahwa rerata skor kelas eksperimental berada seperempat

simpang baku lebih sedikit di atas rerata skor kelas kontrol. Dalam bentuk grafik, letak kedua kurva distribusi data dapat digambarkan pada Gambar 5.58.



Gambar 5.58 Representasi Ukuran Pengaruh MABKBIA dalam Meningkatkan Rasa Berdaya Diri Siswa dan Perbandingan Rerata Skornya dengan Rerata Skor MAKV

Sementara itu, hasil pengujian perbedaan rerata dan signifikansinya menunjukkan bahwa dalam hal rasa berdaya diri siswa terhadap mata pelajaran Bahasa Indonesia tidak ada perbedaan yang berarti antara skor siswa yang diajari melalui MABKBIA dengan skor para siswa yang diajari melalui MAKV. Hasil pengujian statistik menunjukkan bahwa perbedaan rerata skor skala rasa berdaya diri antara Kelas Eksperimental dengan Kelas Kontrol hanya signifikan pada $\alpha 0,193$. Dalam bentuk grafik, perbedaan rerata-rerata tersebut dapat disajikan dalam Gambar 5.59.



Gambar 5.59 Grafik Perbandingan Rerata Skor Rasa Berdaya Diri Siswa terhadap Mata Pelajaran Bahasa Indonesia

Dari gambar tersebut terlihat perbedaan-perbedaan rerata skor rasa berdaya diri yang sangat kecil. Perbedaannya hanya mencapai 0,05.

- e. Tingkat Efektivitas MABKBIA dalam Meningkatkan Rasa Mandiri Siswa dalam Mempelajari Bahasa Indonesia

Dari dua jenis data motivasi siswa dalam belajar bahasa Indonesia, data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan, sedangkan data kuantitatif digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis penelitian, mengenai efektivitas MABKBIA dalam meningkatkan motivasi siswa dalam belajar bahasa Indonesia. Secara lebih khusus, hasil-hasil analisis data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan berikut:

“Apakah MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan rasa mandiri siswa dalam belajar bahasa Indonesia?”

Sementara itu, hasil analisis data kuantitatif dilakukan untuk menguji hipotesis berikut:

“MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan rasa mandiri siswa dalam belajar bahasa Indonesia.”

1) Hasil Analisis Data Kualitatif

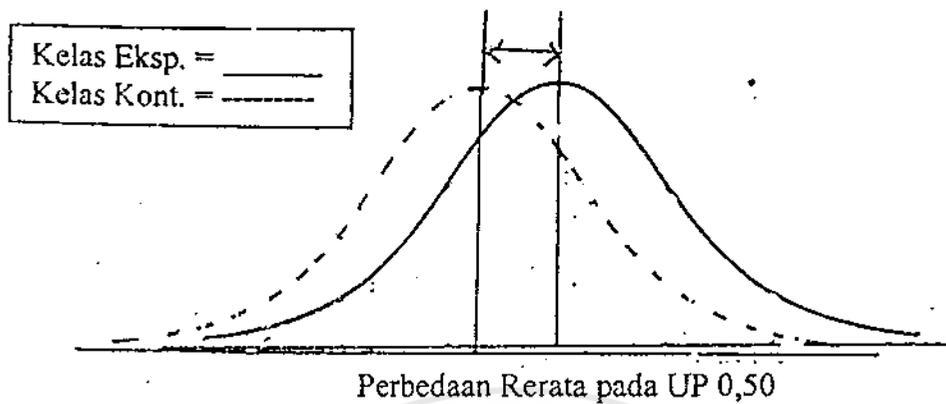
Dari hasil analisis data kualitatif, indikasi variabel ini tidak dapat ditemukan dalam MAKV. Sementara itu, dalam MABKBIA terdapat sejumlah indikasi yang menunjukkan tumbuhnya rasa ini. Dalam kegiatan-kegiatan belajar kelompok dan kegiatan-kegiatan melatih diri secara individual, indikasi rasa mandiri tampak dalam bentuk pengambilan prakarsa untuk menentukan wakil kelompok dan menentukan langkah-langkah lanjutan dalam belajar. Hasil ini tentunya memerlukan penjelasan, karena hasil analisis data kuantitatif justru menunjukkan perbuatan yang mendekati angka setengah simpang baku pada Kelas K.

Hasil analisis kualitatif menunjukkan pola yang secara teoretis lebih mudah diramalkan. Kenaikan rasa mandiri pada kelas eksperimental diduga disebabkan oleh kesempatan belajar mengorganisasikan langkah-langkah belajar yang melekat pada MABKBIA. Kesempatan untuk mengelola sendiri cara pencapaian belajar, waktu pelaksanaan pelatihan yang relatif lebih banyak, dan kesempatan untuk menuangkan gagasan atau pengalaman sendiri menjadi karya tulis merupakan langkah-langkah yang dapat membentuk rasa mandiri.

2) Hasil Analisis Kuantitatif

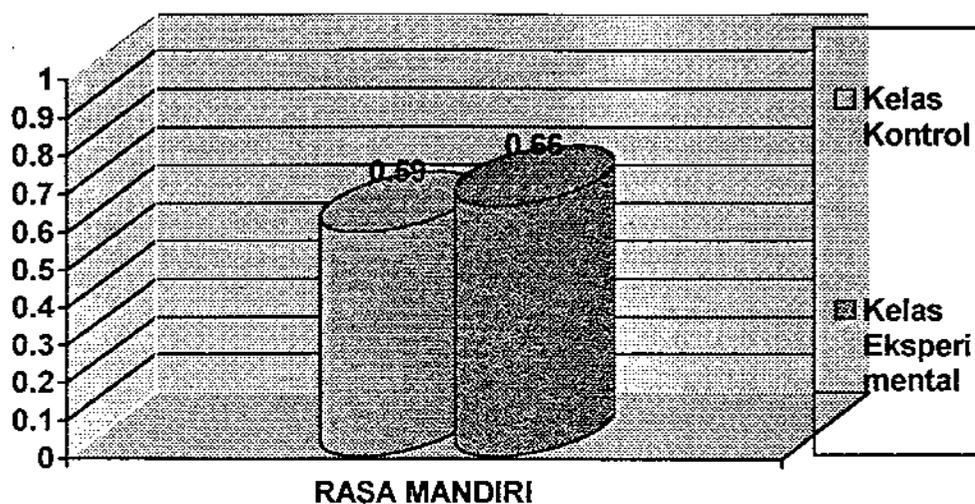
Data kuantitatif digunakan dalam dua prosedur analisis: dalam pengukuran pengaruh dan dalam pengujian perbedaan rerata skor dan signifikansi statistiknya. Hasil pengukuran pengaruh menghasilkan angka yang cukup besar, yakni 0,50. Ini berarti bahwa rerata skor kelas eksperimental berada setengah

simpang baku di atas rerata skor kelas kontrol. Dalam bentuk grafik, letak kedua kurva distribusi data dapat digambarkan pada Gambar 5.60.



Gambar 5.60 Representasi Ukuran Pengaruh MABKBIA dalam Meningkatkan Rasa Mandiri dan Perbandingan Rerata Skornya dengan Rerata Skor MAKV

Sementara itu, hasil pengujian perbedaan rerata dan signifikansinya menunjukkan bahwa dalam hal rasa mandiri siswa terhadap mata pelajaran Bahasa Indonesia tidak ada perbedaan yang berarti antara skor siswa yang diajari melalui MABKBIA dengan skor para siswa yang diajari melalui MAKV. Hasil pengujian statistik menunjukkan bahwa perbedaan rerata skor skala rasa mandiri antara Kelas Eksperimental dengan Kelas Kontrol hanya signifikan pada $\alpha 0,100$. Dalam bentuk grafik, perbedaan rerata-rerata tersebut dapat disajikan dalam Gambar 5.61.



Gambar 5.61 Grafik Perbandingan Rerata Skor Rasa Mandiri Siswa terhadap Mata Pelajaran Bahasa Indonesia

Dari gambar tersebut terlihat perbedaan-perbedaan rerata skor rasa mandiri siswa yang sangat kecil. Perbedaannya hanya mencapai 0,07.

f. Tingkat Efektivitas MABKBIA dalam Meningkatkan Faktor-faktor Afektif Siswa dalam Mempelajari Bahasa Indonesia

Dari dua jenis data faktor-faktor afektif siswa dalam belajar bahasa Indonesia, data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan, sedangkan data kuantitatif digunakan untuk menguji hipotesis-hipotesis penelitian, mengenai efektivitas MABKBIA dalam meningkatkan motivasi siswa dalam belajar bahasa Indonesia. Secara lebih khusus, hasil-hasil analisis data kualitatif digunakan untuk menjawab pertanyaan berikut:

“Apakah MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan kualitas faktor-faktor siswa dalam belajar bahasa Indonesia?”

Sementara itu, hasil analisis data kuantitatif dilakukan untuk menguji hipotesis berikut:

“MABKBIA lebih efektif daripada MAKV dalam meningkatkan kualitas faktor-faktor afektif siswa dalam belajar bahasa Indonesia para siswa.”

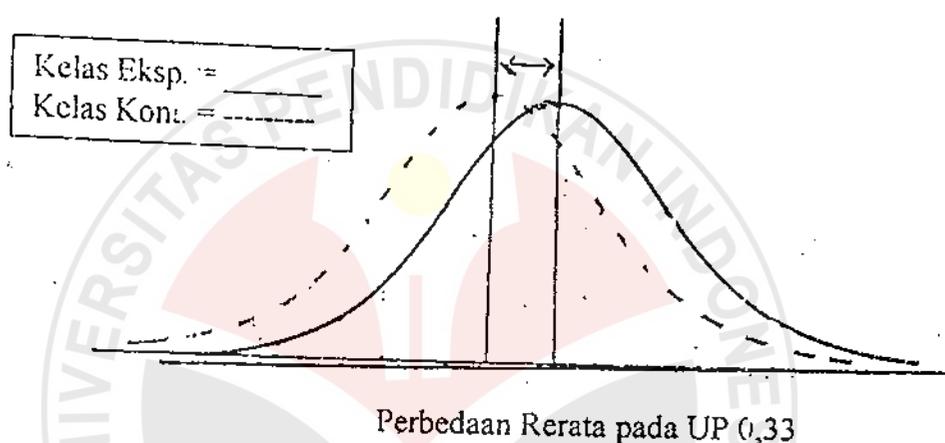
1) Hasil Analisis Data Kualitatif

Secara keseluruhan, kondisi faktor-faktor afektif siswa sebelum implementasi MABKBIA dapat digambarkan sebagai kondisi yang kurang kondusif bagi keberhasilan pembelajaran bahasa Indonesia. Kondisi sikap, motivasi, kecemasan, rasa berdaya diri, dan rasa mandiri yang kurang memadai mewarnai suasana KBM mata pelajaran Bahasa Indonesia. Indikator-indikator rendahnya kualitas faktor-faktor tersebut tampak jelas dalam rekaman dan catatan lapangan yang berhasil dikumpulkan. KBM dihiasi oleh hingar-bingar jawaban koor (kolektif) atas pertanyaan-pertanyaan tertutup yang menyisakan isian satu kata atau frase atau bahkan satu suku kata. Siswa yang tampil ke depan terbatas kepada sejumlah kecil siswa tertentu. Gerak belajar siswa sangat bergantung kepada pertanyaan-pertanyaan yang dilontarkan guru.

Sementara itu, pada saat implementasi MABKBIA, selain perilaku-perilaku di atas, siswa juga melakukan kegiatan-kegiatan kerja kelompok, memilih wakil kelompok, menilai penampilan teman, dan mengembangkan gagasan sendiri untuk penampilan keterampilan berbahasanya. Kegembiraan, kecemasan, tawa kebanggaan, dan resistensi bercampur dalam dinamika KBM-KBM MABKBIA.

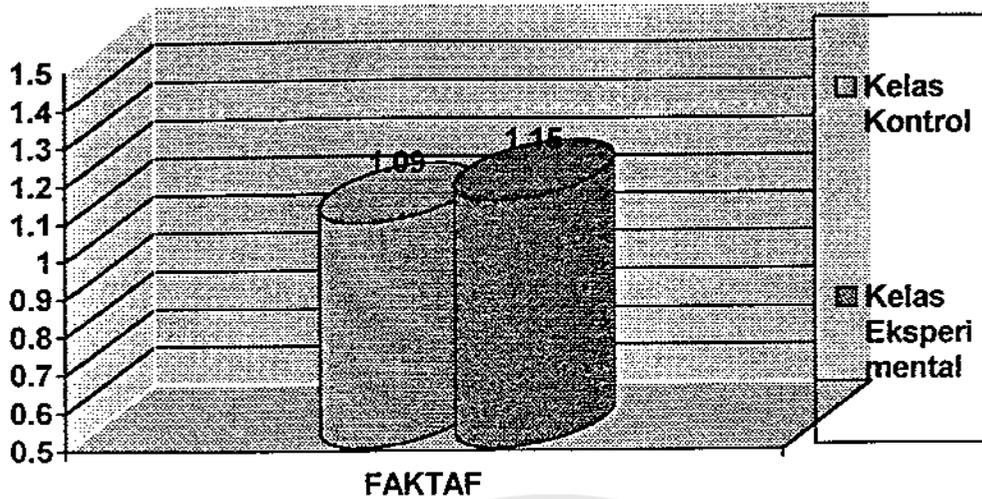
2) Hasil Analisis Kuantitatif

Data kuantitatif digunakan dalam dua prosedur analisis: dalam pengukuran pengaruh dan dalam pengujian perbedaan rerata skor dan signifikansi statistiknya. Hasil pengukuran pengaruh menghasilkan angka yang relatif kecil, yakni 0,33. Ini berarti bahwa rerata skor kelas eksperimental berada sepertiga simpang baku lebih di atas rerata skor kelas kontrol. Dalam bentuk grafik, letak kedua kurva distribusi data dapat digambarkan pada Gambar 5.62.



Gambar 5.62 Representasi Ukuran Pengaruh MABKBIA dalam Meningkatkan Kualitas Faktor-faktor Afektif Siswa dan Perbandingan Rerata Skornya dengan Rerata Skor MAKV

Sementara itu, hasil pengujian perbedaan rerata dan signifikansinya menunjukkan bahwa dalam hal faktor-faktor afektif dalam belajar Bahasa Indonesia tidak ada perbedaan yang berarti antara skor siswa yang diajari melalui MABKBIA dengan skor para siswa yang diajari melalui MAKV. Hasil pengujian statistik menunjukkan bahwa perbedaan rerata skor skala faktor-faktor afektif antara Kelas Eksperimental dengan Kelas Kontrol hanya signifikan pada α 0,213. Dalam bentuk grafik, perbedaan rerata-rerata tersebut dapat disajikan dalam Gambar 5.63.



Gambar 5.63 Grafik Perbandingan Rerata Skor Faktor-faktor Afektif Siswa Dalam Belajar Bahasa Indonesia

Dari gambar tersebut terlihat perbedaan-perbedaan rerata skor faktor-faktor afektif siswa yang sangat kecil. Perbedaannya hanya mencapai 0,06.

B. Temuan-temuan Penting

Keunggulan MABKBIA atas MAKV dalam meningkatkan kualitas kompetensi, partisipasi belajar, dan faktor-faktor afektif siswa dalam belajar bahasa Indonesia seperti yang tersaji dalam pembahasan di atas menunjukkan sejumlah pola keterkaitan antara komponen-komponen MABKBIA dengan komponen-komponen prestasi belajar bahasa Indonesia. Dalam bagian ini, pola-pola tersebut akan dibahas dalam lima butir berikut: (1) Keniscayaan Mengembangkan Model Ajar Ganda, (2) Keniscayaan Menetapkan Target Belajar, (3) Keniscayaan Menyajikan Model Penampilan Kemampuan Berbahasa, (4) Keniscayaan Memperjelas Tolok Ukur Kemampuan

Berbahasa, (5) Keniscayaan Mendapatkan Kesempatan Rehearsal, dan (6) Keniscayaan Mendapatkan Pengalaman Nyata.

1. Keniscayaan Mengembangkan Model Ajar Ganda

Keberhasilan MABKBIA dalam meningkatkan kualitas kompetensi, partisipasi belajar, dan faktor-faktor afektif siswa sangat ditentukan oleh karakteristik MABKBIA yang merupakan paduan antara model ajar berorientasi produk dengan model ajar yang menekankan pentingnya proses. Sisi produk MABKBIA menyediakan peluang kepada siswa untuk mengembangkan kompetensi berbahasa sesuai dengan tuntutan nyata dalam kehidupan sehari-hari. Di lain pihak, sisi proses memberikan peluang untuk mengembangkan kualitas partisipasi dan faktor-faktor afektif para siswa.

Orientasi kepada kompetensi berbahasa menuntut guru untuk mengembangkan semua subkompetensi berbahasa yang diperlukan untuk membentuk kemampuan berbahasa yang nyata dalam kehidupan sehari-hari siswa dan dalam kehidupan mereka di masa depan. Dengan kata lain, PBM yang dikembangkan guru harus diarahkan kepada pengembangan semua ranah perilaku belajar yang diperlukan bagi pembentukan kemampuan tersebut. Sebagai contoh, agar para siswa mampu membaca nyaring dengan baik, mereka harus diberi peluang untuk mengembangkan kemampuan menghasilkan lafal, tinggi nada, intonasi, jeda, dan tempo yang sesuai dengan teks yang akan mereka baca, besarnya jumlah pemirsa yang akan menyimak bacaannya, dan tujuan pembacaan teks, disamping mengenal pelafalan, intonasi, jeda dan tempo melalui contoh yang diberikan guru. Dalam kehidupan nyata membaca nyaring yang optimal merupakan keterampilan berbahasa yang memerlukan kompetensi sosiolinguistik yang memadai (dalam hal ini

mempertimbangkan jumlah dan karakteristik pemirsa), kompetensi (memahami keruntutan logika teks), disamping kompetensi aksional (kemampuan membaca itu sendiri) dan kompetensi linguistik (melafalkan sesuai dengan ciri-ciri suprasegmental yang diperlukan). Dalam beberapa kasus bukan tidak mungkin juga diperlukan kompetensi strategis, terutama dalam menjaga keterlibatan pemirsa dalam membangun makna. Tuntutan kompetensi yang sangat kompleks seperti ini tidak dapat dipenuhi melalui langkah-langkah monolitik yang hanya berpihak kepada pengembangan salah satu dari keseluruhan komponen kemampuan berbahasa yang dipelajari.

Kompleksitas masing-masing perilaku berbahasa yang menjadi garapan belajar para siswa menuntut pengembangan semua potensi relevan yang dimiliki siswa. Belajar bukan hanya menyimak, menjawab pertanyaan, atau melakukan perintah melainkan juga mengkoordinasikan keterampilan-keterampilan tersebut dalam sebuah kemampuan yang sinergis. Untuk itu diperlukan kesediaan untuk berkomunikasi dengan teman-teman sekelas baik dalam bentuk kerja kelompok, kerja berpasangan, maupun dalam kegiatan kelas secara keseluruhan. Mengembangkan kesediaan berpartisipasi bukan pekerjaan mudah. Kesediaan berpartisipasi memerlukan pertumbuhan faktor-faktor afektif yang memadai. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pengembangan partisipasi siswa dan faktor-faktor afektif yang mendukungnya tidak dapat dikembangkan tanpa melalui langkah-langkah mengajar konvensional melainkan memerlukan langkah-langkah terencana yang dapat membantu siswa melalui masa-masa penuh kecemasan baik melalui kegiatan pajanan terbimbing maupun melalui kegiatan-kegiatan evaluasi sebaya.



Temuan ini dapat menjadi salah satu bukti empiris bagi hipotesis-hipotesis yang dikembangkan para pendukung pengembangan model ajar ganda seperti Joyce, Weil, dan Calhoun (2000), pengembang pedagogi pasca metode seperti Kumaradivelu (2001), dan pengembang pendekatan eklektik seperti Grittner (1977) seperti dikutip Stern (1983).

2. Keniscayaan Menggantungkan Cita

Ciri menonjol lain dari MABKBIA adalah keberanian guru menetapkan target-target belajar yang “tinggi”, yakni yang menuntut sinergi semua kompetensi yang diperlukan bagi pencapaian cita tersebut. Misalnya, dalam mengajarkan membaca nyaring, guru mengajak para siswa untuk dapat mengembangkan kemampuan membaca seperti para pembaca berita di televisi. Dalam mengajarkan kemampuan menceritakan kembali isi bacaan, guru meminta siswa meniru Kak Seto atau Butet Kartarharja dalam membawakan cerita. Dengan panduan dan bimbingan guru siswa melakukan langkah-langkah mencapai target-target ‘bergengsi itu’.

Begitu target belajar ditetapkan, kewajiban untuk menempuh jalan ke arah pencapaian mulai terbentang. Berbeda dengan target-target rendah, target-target yang dipancarkan dalam MABKBIA menuntut kerja keras: menginternalisasikan, mengartikulasikan dan menampilkan teks secara soliter, melakukan rehearsal dalam kelompok terbatas, hingga menampilkan hasil belajar di hadapan pemirsa yang lebih luas. Rangkaian langkah berat ini mutlak diperlukan bagi keberhasilan penampilan berbahasa yang optimal. Di lain pihak menapaki langkah-langkah tersebut bagi sebagian siswa jelas tidak mudah. Kegerahan, kecemasan, bahkan perasaan tertekan teramati pada banyak bagian rekaman PBM. Pada sejumlah kasus kondisi ini mengundang resistensi siswa, baik dalam bentuk pasif (tidak mau berpartisipasi) maupun aktif (mengganggu teman). Meskipun demikian, sebagian

besar siswa berhasil mengatasi ketidaknyamanan tersebut dan mengubahnya menjadi sukses.

Tarik-menarik antara keharusan melakukan tugas-tugas yang kompleks dengan kurangnya perilaku siap telah menyebabkan PBM-PBM MABKBIA diwarnai oleh gambaran dinamis kompleksitas perilaku belajar siswa. Kondisi ini sejalan dengan pendapat Sparks dan Ganschow (1991) yang menyatakan bahwa kecemasan muncul sebagai akibat dari kesenjangan-kesenjangan berbahasa ibu yang mempersulit keberhasilan belajar bahasa kedua. Namun, menurut MacIntyre (1995), kelemahan dalam bahasa ibu ini baru akan memunculkan kecemasan setelah siswa menyadari bahwa kemampuannya lebih rendah daripada tuntutan belajar. Selain itu, kecemasan yang dialami oleh para siswa dalam MABKBIA diduga disebabkan oleh jenis pengalaman belajar dan penilaian subjektif yang diberikan kepada siswa dalam PBM-PBM yang berlangsung. MacIntyre (1992) menemukan bahwa kecemasan siswa lebih berkait dengan penilaian subjektif daripada penilaian objektif.

Munculnya kondisi-kondisi yang 'menggerahkan' siswa tidak bisa dijadikan alasan untuk menghindarkan siswa dari cita-cita luhur dalam berbahasa Indonesia, yakni mampu berbahasa Indonesia secara baik dan benar. Guru bukan sekedar harus "kharismatik dan persuasif" melainkan juga "melibatkan siswa dalam pengalaman belajar yang menantang" (Joyce, Weil, dan Calhoun, 2000: 7)

3. Keniscayaan Menyajikan Model Penampilan Kemampuan Berbahasa

Faktor signifikan lain yang menyebabkan MABKBIA mampu meningkatkan kualitas prestasi belajar para siswa adalah penyajian model penampilan berbahasa yang merupakan langkah awal dalam model ajar tersebut. Dengan penyajian model,

para siswa dapat mengukur dan menghitung investasi yang harus mereka lakukan dalam setiap PBM disamping dapat mengenal ekspektasi masing-masing tugas belajar jika dia ingin melakukannya secara optimal.

Data menunjukkan bahwa penampilan para siswa setelah melihat model umumnya lebih baik daripada penampilan mereka sebelum melihat model. Selain itu, dengan mengenal batas-batas kompetensi yang dituntut dalam PBM tertentu para siswa umumnya merasa mampu melakukan penampilan yang diharapkan. Perasaan seperti ini lazim muncul dalam diri siswa dan peran rasa berdaya diri seperti ini telah banyak dilaporkan para peneliti lain. Misalnya, Stajkovic dan Luthans (1998) seperti dikutip Garmston (2001), menyatakan "...Individuals who perceive themselves as highly efficacious will activate sufficient effort, which, if well executed, will produce successful outcomes." Dalam penelitian lain, Wood and Locke (1987) menemukan bahwa rasa berdaya diri dapat menjadi prediktor keberhasilan dalam ujian penampilan. Sementara para penulis lain juga bersepakat bahwa rasa berdaya diri berpengaruh terhadap penampilan (Vrught, Langereis, dan Hoogstraten, 1997). Siswa yang memiliki rasa berdaya diri yang tinggi cenderung mengejar tujuan-tujuan belajar yang menantang (Locke and Latham, 1990), berbuat maksimal, mencari pemecahan-pemecahan baru, dan berhati-hati dalam mengerjakan tugas-tugas sulit. Perilaku-perilaku tersebut menuntun seseorang ke arah keberhasilan penguasaan kemampuan nyata dan prestasi belajar yang tinggi (Tuckman & Sexton, 1992). Sebaliknya, para siswa yang memiliki rasa berdaya diri yang rendah cenderung mengejar tujuan-tujuan penampilan tingkat rendah. Keraguan dan ketidakpastian mengganggu konsentrasi mereka, dan mereka mudah menyerah dalam keadaan sulit. Perilaku-perilaku seperti ini justru menghambat

perbuatan kemampuan nyata dan cenderung menghasilkan prestasi belajar yang rendah (Tuckman & Sexton, 1992).

Secara singkat, penyajian model bukan hanya memberikan gambaran kongkret penampilan kompetensi, melainkan juga memberikan gambaran jelas posisi keterampilan yang sedang dipelajari dalam komunikasi bahasa dan komunikasi sosial manusia. Dalam keadaan ini, secara teoretis siswa bukan hanya akan lebih termotivasi (Musthafa, 1997), melainkan juga mengembangkan rasa berdaya diri. Sementara itu, rasa berdaya diri merupakan modal penting bagi keberhasilan siswa dalam menampilkan kemampuan berbahasa. Data penelitian secara umum menunjukkan bahwa perilaku sebagian besar siswa menunjukkan kebenaran ramalan teoretis tersebut.

4. Keniscayaan Memperjelas Tolok Ukur Kemampuan Berbahasa

Faktor selanjutnya yang secara signifikan berkontribusi terhadap efektivitas MABKBIA adalah kejelasan batas-batas kompetensi yang harus dikembangkan oleh siswa. Kejelasan ini terbentuk pada Tahap Penetapan Tolok Ukur. Tahap ini memberikan gambaran batas-batas keberhasilan dan kegagalan seorang siswa dalam kegiatan belajarnya. Kejelasan target bukan hanya menyebabkan siswa dapat mengukur dirinya, melainkan juga mengantisipasi kekurangan dirinya serta cara-cara mengatasi kekurangan-kekurangan tersebut. Melalui tahap seperti ini siswa diajak untuk belajar mengelola belajarnya sendiri (Alderman, 1999; Zimmerman, 1994). Dengan mengetahui jarak antara kemampuan dirinya dengan target yang diharapkan, siswa bisa memperkirakan langkah-langkah yang harus ditempuh dalam menguasai bahan ajar dan pengalaman belajar pada masing-masing pertemuan atau unit pembelajaran (Boggiano dan Pittman, 1992; Corno dan

Rohrkemper, 1985; Deci, 1992; Deci dan Ryan, 1992; Lan, Repman, Bradley, dan Weller, 1994; Thompson dan Thompson, 1989; Turner, 1995). Data penelitian menunjukkan bahwa perilaku-perilaku mandiri dan mengatur diri dapat diamati secara konsisten pada sebagian besar siswa.

5. Keniscayaan Mendapatkan Kesempatan Berlatih

Faktor dominan lainnya yang menunjang efektivitas MABKBIA yang terlihat dari hasil penelitian adalah Kesempatan para siswa untuk melalui tahapan-tahapan belajar yang selain dapat mengembangkan kompetensi berbahasa juga secara psikologis memberikan kesempatan untuk berkembang secara bertahap.

Secara ringkas, kegiatan yang dilalui para siswa dapat digambarkan dalam ilustrasi berikut:

“Siswa dengan bimbingan guru melakukan kegiatan-kegiatan kelompok berikut: (1) berlatih kemampuan bercerita, (2) menampilkan kemampuan bercerita di hadapan anggota kelompok, dan (3) saling menilai penampilan bercerita dengan menggunakan daftar nilai yang telah disediakan, (4) menentukan wakil kelompok untuk bercerita di sepan kelas, dan (5) membantu wakil kelompok untuk meningkatkan kemampuan bercerita.”

Melalui langkah-langkah seperti itu, siswa bukan hanya diberi kesempatan untuk menguasai bahan ajar melainkan juga melatih diri untuk menampilkan kemampuan mereka di hadapan kelompok pemirsa terbatas dan di hadapan kelompok besar. Selain itu, setiap siswa juga mendapatkan kesempatan untuk dinilai dan menilai teman-temannya. Melalui kegiatan-kegiatan seperti ini efek skafolding dapat dimaksimalkan (Vygotsky, 1978; Hammond, 1986). Melalui skafolding, siswa-siswa yang berkemampuan tinggi dapat memaksimalkan pengalaman belajarnya dengan menjadi mitra bagi teman-temannya yang berkemampuan lebih rendah. Sebaliknya, para siswa yang berkemampuan rendah

mendapat manfaat dari bantuan yang diberikan teman-teman mereka yang berkemampuan lebih tinggi.

Maksimalisasi kesempatan berlatih dalam KBM seperti yang dikembangkan dalam MABKBIA juga terjadi karena pola kerja kelompok yang terarah dengan baik memungkinkan terjadinya komunikasi multi arah yang berkait secara logis antar anggota kelas (Scardamalia and Bereiter, 1994; Joyce, Weil, and Calhoun, 2000). Dalam kegiatan seperti itu interaktivitas anggota kelas merupakan unsur penting. Dalam kaitan ini, sejumlah peneliti lain telah mengembangkan model ajar serupa. Misalnya, Brown dan Campione (1996) yang mengembangkan sebuah model ajar yang disebut "Fostering a Community of Learners (FCL)" dan Scardamalia dan Bereiter (1991, 1994) yang mengembangkan "Knowledge-Building Community (KBC)."

6. Keniscayaan Mendapatkan Pengalaman Nyata.

Faktor dominan terakhir yang paling menonjol dalam memberikan kontribusinya terhadap efektivitas MABKBIA adalah kesempatan siswa untuk mendapatkan pengalaman komunikasi nyata. Dari data penelitian terungkap bahwa kesempatan tampil di hadapan kelas dan mendapatkan penilaian dari seluruh teman sekelas. Dalam kesempatan lain, siswa memiliki kesempatan untuk menampilkan tulisan mereka dalam kumpulan cerpen yang diterbitkan secara umum. Melalui kegiatan seperti ini, para siswa mendapatkan pengalaman untuk tampil dan menampilkan hasil karya mereka dalam konteks komunikasi yang mirip dengan konteks kehidupan nyata.

Melalui kegiatan seperti itu, siswa mendapatkan keutuhan pengalaman berkomunikasi lengkap dengan segala rincian kelebihan dan kelemahan serta

kenyamanan serta kegerahannya. Dengan kata lain, siswa mendapatkan pengalaman untuk mensinergikan semua unsur yang diperlukan bagi keberhasilan berkomunikasi secara alamiah. Pengalaman meramu unsur-unsur komunikasi dalam sebuah penampilan secara optimal sangat penting bagi penguasaan kemampuan berkomunikasi sesuai dengan tuntutan kehidupannya baik masa kini maupun di masa depan.

Secara keseluruhan keberhasilan para siswa eksperimental dalam mengembangkan kompetensi berbahasa mereka tidak lepas dari bangun MABKBIA yang memiliki komponen-komponen yang secara kondusif memungkinkan pengembangan kompetensi-kompetensi tersebut secara optimal. Peran model pembelajaran yang dipilih guru dalam mengarahkan model belajar siswa telah menjadi keyakinan banyak peneliti seperti dikatakan Joyce, Weil, dan Calhoun (2000) 'model mengajar pada dasarnya merupakan model belajar.' Peneliti lain menyatakan bahwa partisipasi para siswa akan terarahkan oleh jenis kegiatan belajar yang dikembangkan guru (Dillon, 1994; Shale, 1988; Shale dan Garrison, 1990 seperti dikutip Hillman, 1996), dan bahwa investasi para siswa akan sebanding dengan tuntutan tugas-tugas yang harus mereka lakukan dalam kegiatan belajar (Durst, 1985, and Sternglass, 1983 seperti dikutip Musthafa, 1997). Pentingnya sinergi variabel-variabel yang terlibat dalam pembentukan kompetensi berbahasa yang optimal juga telah diakui oleh banyak pihak (Misalnya, Krashen, 1981; Stern, 1983; Gardner, 1985; Gardner, Tremblay, dan Masgoret, 1997; Brown, 1994).

Dari data kualitatif diperoleh bukti-bukti adanya peningkatan rasa suka ini pada sebagian siswa. Misalnya, ungkapan kekecewaan yang terungkap secara spontan

dan serempak dari para siswa pada ujung pertemuan ke-8, seperti terekam dalam KVC070802 Selain itu, hal ini juga terungkap dari sejumlah permohonan siswa agar peneliti meneruskan tugas mengajar Bahasa Indonesia di kelas mereka. Selain itu, perilaku-perilaku menerima baik dalam bentuk kesadaran (*awareness*), kesediaan menerima (*willingness to receive*) dan perhatian terkontrol (*controlled attention*) juga terlihat lebih jelas pada kelas-kelas yang menggunakan MABKBIA. Begitu pun dengan perilaku-perilaku merespon (*responding*). Mulai dari persetujuan untuk merespon (*acquiescence to respond*), kesediaan merespon (*willingness to respond*), dan kepuasan dalam merespon (*satisfactions in response*). Perilaku-perilaku tersebut tampak pada sebagian siswa, terutama pada kelompok atas dan menengah. Meskipun demikian, bukti-bukti kurang signifikannya perbuatan sikap juga cukup jelas terlihat pada sebagian siswa, terutama pada kelompok rendah. Pada sebagian besar siswa kelompok ini tidak diperoleh indikator-indikator perubahan rasa suka ini, baik dari suka menjadi lebih suka maupun dari tidak suka menjadi suka. Sementara itu, dari data wawancara ada sejumlah indikasi ketidaksukaan para siswa kepada mata pelajaran bahasa Indonesia. Ketidaksukaan ini ada yang bersifat agak permanen (sejak SD, responden tidak pernah menyukai pelajaran bahasa Indonesia), ada pula yang disebabkan oleh karena perasaan terbebani oleh tugas-tugas belajar (terlalu banyak tugas, terlalu banyak yang harus diisi dalam LKS), dan perasaan bosan (pelajaran Bahasa Indonesia membosankan). Dari dua kutub indikator ini dapat disimpulkan bahwa di samping terjadi perbuatan menggembarakan pada kualitas sikap sejumlah siswa, kondisi menyedihkan yang telah lama menjadi bagian kehidupan siswa dalam mempelajari Bahasa Indonesia belum berhasil diubah.

Kondisi ini antara lain dapat dijelaskan sebagai berikut. Kurang positifnya sikap para siswa dan masyarakat umum terhadap bahasa Indonesia dan pembelajaran bahasa Indonesia memang bukan rahasia lagi (Sumardi, 1992; Moeliono, Badudu, Latif, dan Ali, dalam *Republika*, 28 Oktober 1998; Badudu, 1996, dalam *Pikiran Rakyat* 26 Maret). Selain itu, kecenderungan seperti itu juga menunjukkan gejala yang lazim dialami pada para siswa SLTP. Sejumlah penelitian meneguhkan pengaruh transisi SD-SLTP terhadap diri siswa, termasuk penurunan rasa suka terhadap mata pelajaran (Wigfield et al., 1991), dan nilai pelajaran (Anderman & Midgley, 1997; Kavrell & Petersen, 1984). Mayoritas peneliti menemukan bahwa dampak masa transisi umumnya negatif. Para teorisi berpendapat bahwa pengaruh negatif tersebut kemungkinan besar disebabkan oleh perubahan-perubahan fisis-psikologis pubertal pada usia-usia anak SLTP (misalnya, Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983; Hill & Lynch, 1983; Rosenberg, 1986; Simmons et al., 1979).

Di lain pihak sikap juga merupakan aspek psikologis yang relatif stabil (Shaw dan Wright, 1967, seperti dikutip Dahlan, 1982: 127-129). Shaw dan Wright menyatakan bahwa sikap bersifat relatif menetap dan terus berubah dan bahwa perubahan predisposisi afeksi berjalan sangat lambat. Hal ini disebabkan oleh sikap pusat (*central attitude*) yang bersifat lebih definitif dan stabil, keterpautan sikap, dan penguatan resistansi-resistansi pada saat terbentuknya sikap.

Tampaknya ketiga faktor yang dikemukakan di atas, yakni lambannya perbuatan sikap, pengaruh masa pubertas, serta pengalaman kurang menyenangkan dalam belajar Bahasa Indonesia di masa lalu dapat diduga menyebabkan kurang optimalnya pertumbuhan sikap positif pada diri siswa baik dalam kelas-kelas yang menggunakan MABKBIA maupun kelas-kelas yang menggunakan MAKV.

Rendahnya tingkat motivasi dan penurunan yang terjadi dalam motivasi pada usia pubertas seperti usia para siswa sampel memang lazim ditemui. Kondisi seperti ini juga dilaporkan oleh peneliti lain (misalnya Carpenter, et. al., 1981; Dossey, et al., 1988). Berdasarkan data pengujian matematika tingkat nasional tahun 1980-an, mereka menemukan bahwa anak-anak Amerika cenderung menyukai matematika pada usia sekolah dasar, tetapi tingkat kesenangan ini turun secara dramatis ketika mereka masuk ke sekolah lanjutan. Selain itu, meskipun para siswa merasa bahwa matematika penting, jumlah siswa yang mau belajar matematika lebih lanjut berkurang secara terpola (Dossey et al., 1988).

Dari hasil analisis data kualitatif ada sejumlah bukti yang menunjukkan bahwa tingkat kecemasan sebagian siswa justru meningkat dalam sebagian langkah MABKBIA. Misalnya, ketika diminta menampilkan hasil belajar di depan kelas. Dalam keadaan seperti itu, sebagian siswa berhasil mengatasi kecemasannya secara baik, sedangkan sebagian kurang berhasil, sebagian lainnya bahkan tidak berhasil. Mereka yang berhasil mengatasi kecemasan dapat menampilkan kemampuan berbahasa dengan baik, sedangkan mereka yang kurang berhasil menampilkan kemampuan berbahasa mereka dengan sejumlah kesalahan dan melakukan sejumlah perilaku yang dapat dijadikan indikator kecemasan seperti suara gemetar, gugup sehingga buku yang dipegangnya hampir terlepas, dan berhenti di tengah penampilan sambil memohon agar para siswa diam, atau bahkan berhenti sebelum penampilan selesai. Sementara itu, mereka yang gagal mengatasi kecemasannya menolak tampil sama sekali. Sebuah kelompok siswa bahkan kemudian bubar, karena para anggotanya 'bermigrasi' ke kelompok-kelompok lain, karena mereka

tidak berhasil 'memaksa diri' untuk tampil ke depan, sehingga kelompok mereka selalu absen dalam penampilan kelompok.

Dalam MAKV, peristiwa-peristiwa tersebut tidak teramati. Hal ini diduga disebabkan oleh karena dalam PBM ini tidak ada kegiatan-kegiatan penampilan kelas yang melibatkan sejumlah besar siswa. Dalam MAKV, hanya mereka yang bersedia yang diminta tampil, sedangkan sisanya tidak pernah dituntut untuk melakukan penampilan seperti itu. Sebab lain yang dapat diduga penyebab rendahnya kecemasan pada sebagian besar siswa dalam MAKV adalah tidak adanya perubahan pada PBM MAKV, sehingga para siswa telah mengenal segala 'liku' suasana PBM yang memang telah akrab dengan mereka.

Lebih tingginya kecemasan pada kelas-kelas eksperimental secara teoretis tidak mengejutkan. Pada MABKBIA, tuntutan belajar yang dihadapi siswa lebih tinggi daripada MAKV. Dengan kata lain, pada MABKBIA kemungkinan terjadinya kesenjangan antara kemampuan siswa dengan tuntutan belajar lebih besar dari MAKV. Dalam konteks sampel penelitian ini, alternatif penjelasan ini memperkuat temuan di atas.

Temuan ini dapat menjadi bukti empiris bagi pendapat Gardner, et al. (1987) yang menyatakan bahwa kadang-kadang pelajar bahasa terlalu meremehkan atau terlalu menyanjung kemampuan berbahasa diri mereka sendiri. Mereka salah dalam menilai kemampuan mereka sendiri, sehingga kadang-kadang mereka menjadi terlalu optimistik (Taylor & Brown, 1988, 1994).

Sementara itu, indikator rasa berdaya diri yang selaras juga dapat diamati pada sebagian mereka. Sejumlah siswa yang menyediakan dirinya sejak tahap-tahap awal secara konsisten tetap partisipatif pada tahap-tahap selanjutnya. Kenaikan rasa

berdaya diri pada siswa-siswa seperti ini sejalan dengan sejumlah hasil penelitian terdahulu. Rasa mandiri termasuk faktor yang telah sering dikaitkan dengan motivasi dan prestasi belajar di sekolah (Bandura, 1997). Siswa yang diberi kesempatan untuk mengembangkan rasa mandiri akan mengembangkan motivasi intrinsik dalam diri mereka. Semakin besar keyakinan bahwa mereka memiliki kesempatan untuk memilih dan membuat keputusan, semakin tinggi motivasi yang akan tumbuh dalam dirinya (Deci and Ryan, 1992). Jika diberi kesempatan untuk memilih, para siswa cenderung akan bekerja lebih tekun, lebih cepat dan efisien, dan merasa bangga dengan hasil karya mereka (Lepper, Keavney, and Drake, 1996).

Dari pembahasan di atas, hasil analisis kuantitatif diduga disebabkan oleh kesalahukuran para siswa Kelas K terhadap kemandirian diri mereka masing-masing. Hal ini mudah dipahami, karena mereka tidak pernah dihadapkan kepada keharusan mengelola belajarnya sendiri sehingga mereka hampir tidak pernah menemukan kesulitan mengorganisasikan belajar yang dapat disalahpahami sebagai kemandirian belajar.

7. Prestasi Belajar Siswa dan Keragaman Tingkat Efektivitas MABKBIA

Keragaman tingkat signifikansi yang dicapai oleh masing-masing subvariabel merefleksikan keragaman hakikat dan laju perbuatan subvariabel-subvariabel tersebut. Secara rinci, prestasi siswa dan keragaman tingkat efektivitas MABKBIA dapat dijelaskan sebagai berikut:

a. Kompetensi Berbahasa

Berdasarkan rerata skor tes yang diberikan kepada mereka, prestasi belajar para siswa Kelas Eksperimental dalam hal meningkatkan kompetensi berbahasa

dapat dinilai *baik* untuk penguasaan pengetahuan teoretis, *sedang* untuk penguasaan keterampilan berbahasa, dan *baik* untuk penguasaan kemampuan berbahasa secara umum. Hal ini ditunjukkan oleh rerata skor yang mereka peroleh dalam Tes Buatan Guru yang mencapai 65,23 (untuk penguasaan pengetahuan teoretis), 58,23 (untuk penguasaan keterampilan berbahasa), dan 61,73 (untuk penguasaan kemampuan berbahasa secara umum), dan dalam Tes Buatan Peneliti mencapai 56,96 (untuk penguasaan pengetahuan teoretis), 48,97 (untuk penguasaan keterampilan berbahasa), dan 55,75 (untuk penguasaan kemampuan berbahasa secara umum).

Sementara itu, prestasi belajar para siswa Kelas Kontrol dalam hal meningkatkan kompetensi berbahasa dapat dinilai *sedang* untuk penguasaan pengetahuan teoretis, penguasaan keterampilan berbahasa, dan penguasaan kemampuan berbahasa secara umum. Hal ini ditunjukkan oleh rerata skor yang mereka peroleh dalam Tes Buatan Guru yang mencapai 55,95 (untuk penguasaan pengetahuan teoretis), 51,25 (untuk penguasaan keterampilan berbahasa), dan 53,60 (untuk penguasaan kemampuan berbahasa secara umum), dan dalam Tes Buatan Peneliti mencapai 47,52 (untuk penguasaan pengetahuan teoretis), 47,80 (untuk penguasaan keterampilan berbahasa), dan 47,59 (untuk penguasaan kemampuan berbahasa secara umum).

Berdasarkan skor-skor tersebut serta hasil pengujian signifikansi perbedaannya, terdapat temuan yang menarik, yakni perbedaan tingkat signifikansi antara perbedaan prestasi siswa dalam bidang teori dan keterampilan berbahasa. Prestasi siswa dalam penguasaan pengetahuan teoretis kebahasaan lebih besar daripada prestasi mereka dalam penguasaan

keterampilan berbahasa. Hal ini mungkin disebabkan oleh karena para siswa sudah lebih terbiasa belajar dengan fokus pengetahuan teoretis daripada keterampilan.

b. Partisipasi Belajar

Hasil analisis data kualitatif menunjukkan bahwa partisipasi siswa secara jelas meningkat dari partisipasi yang terbatas kepada memberikan jawaban lisan satu suku kata, kata atau frase kepada partisipasi yang lebih beragam dan berkembang (menampilkan kemampuan berbahasa lisan dan tulisan yang melibatkan produksi kalimat dan teks dalam konteks yang lebih alamiah). Meskipun belum semua siswa mengalami perbuatan yang menggembirakan dalam hal ini, secara klasikal perbuatan yang terjadi telah memberikan suasana yang lebih kondusif daripada suasana sebelum eksperimentasi.

Hasil pengujian perbedaan proporsi komponen-komponen kualitas peran siswa, kualitas unsur linguistik, dan kualitas muatan perilaku belajar siswa menunjukkan bahwa PBM-PBM MAKV secara signifikan didominasi oleh kelompok-kelompok kualitas rendah, sedangkan PBM-PBM MABKBIA secara signifikan didominasi oleh kelompok-kelompok kualitas tinggi.

c. Faktor-faktor Afektif

Perbuatan faktor-faktor afektif menempati peringkat paling akhir dalam urutan peningkatan perilaku belajar yang diukur dalam penelitian ini. Rerata skor yang diperoleh belum menunjukkan skor-skor yang tergolong kondusif bagi perbuatan prestasi belajar yang optimal. Secara statistik, keunggulan rerata skor yang diperoleh kelompok siswa yang diajari melalui MABKBIA atas rerata skor yang diperoleh kelompok MAKV tidak signifikan. Meskipun demikian,

keunggulan-keunggulan tersebut berdasarkan ukuran pengaruh relatif besar dan terpolanya pada semua subperilaku afektif yang diukur.

Data kuantitatif menunjukkan bahwa pada Kelas Eksperimental terjadi peningkatan skor pada semua subperilaku, sedangkan pada Kelas Kontrol peningkatan hanya terjadi pada subperilaku sikap, sementara pada subperilaku motivasi, rasa mandiri dan faktor-faktor afektif secara umum terjadi penurunan skor, dan pada sub-perilaku kecemasan dan rasa berdaya diri tidak terjadi perubahan.

Temuan ini sangat menarik untuk dibahas. Pertama, kecilnya perubahan secara umum pada subperilaku belajar ini sangat mudah diprediksi. Berbeda dengan penguasaan kompetensi dan pengembangan kualitas partisipasi belajar, faktor-faktor afektif seperti sikap, motivasi, kecemasan, dan rasa berdaya diri serta rasa mandiri memerlukan waktu yang relatif lama untuk berkembang (Shaw dan Wright, 1967 seperti dikutip Dahlan, 1982: 127-129). Kedua, keunggulan perbuatan faktor-faktor afektif pada kelompok siswa MABKBIA atas kelompok siswa MAKV juga dapat diramalkan. Temuan-temuan studi korelasional menunjukkan adanya korelasi positif antara faktor-faktor afektif dengan penguasaan kompetensi berbahasa (Gardner, 1985; Stajkovic dan Luthan, 1998 seperti dikutip Gramston, 2001; Wood dan Locke, 1987).

Sementara itu, mengenai rendahnya skor-skor yang dicapai oleh kedua kelompok siswa juga tidak terlalu sulit untuk dijelaskan. Selain karena input siswa yang terdaftar pada sekolah ini memang rendah, mata pelajaran bahasa Indonesia belum mendapat tempat yang baik dalam pandangan para siswa dan para pembelajar bahasa lainnya (Sumardi, 1992; Moeliono, Badudu, Latif, dan

Ali, dalam *Republika*, 28 Oktober 1998; Badudu, 1996, dalam *Pikiran Rakyat*, 26 Maret 1996). Selain itu, masa pubertas juga berpengaruh terhadap kondisi afektif siswa dalam belajar. Sejumlah penelitian mencatat adanya pengaruh transisi SD-SLTP terhadap diri siswa, termasuk penurunan rasa suka terhadap mata pelajaran (Wigfield et al., 1991), dan penurunan nilai mata pelajaran (Anderman dan Midgley, 1997; Kavrell dan Peterson, 1984). Mayoritas peneliti menemukan bahwa dampak masa transisi umumnya negatif. Para teorisi berpendapat bahwa pengaruh negatif tersebut kemungkinan besar disebabkan oleh perubahan-perubahan fisio-psikologis pubertal pada usia anak SLTP (misalnya, Blyth, Simmons, dan Carlton-Ford, 1983; Hill dan Lynch, 1983; Rosenberg, 1986; dan Simmons et al., 1979).

Kondisi seperti ini juga dilaporkan oleh peneliti lain (misalnya, Carpenter et al., 1981; Dossey, et al., 1988). Berdasarkan data pengujian matematika tingkat nasional tahun 1980-an, mereka menemukan bahwa anak-anak Amerika cenderung menyukai matematika pada usia sekolah dasar, tetapi tingkat kesenangan ini turun secara dramatis ketika mereka masuk ke sekolah lanjutan. Selain itu, meskipun para siswa merasa bahwa matematika penting, jumlah siswa yang mau belajar matematika lebih lanjut berkurang secara terpola (Dorsey et al., 1988).

Terakhir penurunan dan stagnasi perbuatan faktor-faktor afektif pada siswa-siswa Kelas Kontrol bukan hanya mengundang perhatian melainkan juga sangat penting untuk dibahas. Data rekaman menunjukkan adanya gejala yang dalam penelitian ini akan disebut "sedimentasi resistansi belajar" (SRB) siswa terhadap pembelajaran bahasa Indonesia. Resistansi belajar merupakan

fenomena yang lazim dijumpai pada sejumlah kecil siswa hampir pada setiap kelas. Oleh karena itu, resistansi belajar bukanlah hal yang aneh. Namun, resistansi belajar yang terlihat dalam data penelitian ini memiliki pola yang menyiratkan makna tertentu. Pertama, terdapat data relevan yang rekursif dan konsisten pada hampir semua pertemuan, sehingga data tersebut tidak dapat dianggap "insiden acak". Kedua, pola yang berkembang sejalan dengan keprihatinan yang disuarakan oleh sejumlah pemerhati pembelajaran bahasa Indonesia. Oleh karena itu, uraian rinci mengenai data tersebut akan memperkaya pemahaman konsep SRB dan membantu antisipasi masalah-masalah yang berkait dengannya.

Dalam data penelitian, tanda-tanda resistansi belajar dapat dijumpai dalam kedua PBM yang diamati (MAKV dan MABKBIA). Akan tetapi, seperti telah dibahas pada bagian pembahasan hasil analisis data, resistansi yang terjadi pada MAKV cenderung bersifat pasif (RSPF), sedangkan pada MABKBIA bersifat aktif (RSPA). Dengan kata lain, pola resistansi belajar pada kedua kelas berbeda. Secara teoretis perbedaan tersebut dapat diramalkan dan dijelaskan. Pertama, MAKV didominasi oleh tanya-jawab yang dipicu elisitasi guru. Dalam pola interaksi seperti ini, komunikasi akan terkontrol oleh pertanyaan-pertanyaan, perintah-perintah, dan pemberian informasi yang diberikan guru (Edwards dan Furlong, 1978; Hodge, 1993; Sinclair dan Brazil, 1982). Dalam PBM-PBM KV, pertanyaan-pertanyaan yang diajukan guru telah menggiring siswa kepada JSKB atau JPB yang tidak memerlukan daya nalar siswa yang tinggi, sehingga para siswa merasa 'terbebas' dari keharusan tampil individual dan menyusun jawaban panjang dalam bahasa sendiri. Warna JSKB dan JPB

dalam MAK sangat dominan. Dalam kondisi seperti ini, kesenjangan antara tuntutan belajar dengan kemampuan siap para siswa sangat kecil atau bahkan mungkin tidak terjadi, sehingga siswa menerima peran yang diharapkan guru dengan senang hati. Secara teoretis, dalam kondisi seperti ini resistansi belajar harus berskala kecil atau bahkan tidak terjadi. Pada kenyataannya, meskipun berupa RSPP, resistansi belajar dan rendahnya peningkatan kualitas afektif berjalan secara konsisten.

Faktor kedua yang dapat diduga menjadi penyebab kecilnya resistansi dari siswa MAKV adalah tidak adanya keragaman pola komunikasi dalam pola interaksi elisitasi. Komunikasi cenderung monoton mengikuti pola prakarsa-tanggapan-penilaian (Sinclair dan Coulthard, 1975; Stubbs, 1983; Atkinson, 1981). Perulangan pola yang monoton seperti itu memberikan peluang kepada siswa untuk meminimalkan kontribusi melalui "menunggu giliran ditanya" atau "bersembunyi di balik jawaban koor".

Sementara itu, MABKBIA didominasi oleh kegiatan pelatihan dan penampilan kompetensi berbahasa melalui kerja kelompok dan penampilan dalam kelompok dan di depan kelas. Dalam kegiatan seperti itu, keharusan siswa untuk berkomunikasi satu sama lain jauh lebih besar daripada keharusan yang dituntut oleh MAKV yang nota bene didominasi oleh ceramah atau tanya-jawab. Tantangan lainnya datang dari kenyataan bahwa model komunikasi yang terjadi dalam diskusi umumnya berupa kombinasi tanya-jawab oleh para peserta, yang dalam hal ini para siswa, dan diharapkan berlangsung atas prakarsa para peserta, tidak harus dipicu oleh pertanyaan guru (Dillon, 1994). Melalui diskusi, para siswa juga dituntut dapat menilai keabsahan

pengetahuannya melalui interaksi kolaboratif dengan guru dan teman-temannya (Shale, 1988; Shale dan Garrison, 1990 seperti dikutip Hillman, 1996). Bagi sebagian siswa, tuntutan seperti itu sangat berat. Aturan sekolah tidak memungkinkan mereka menghindar secara sengaja. Akibatnya, para siswa tersebut memilih resistan terhadap kegiatan belajar.

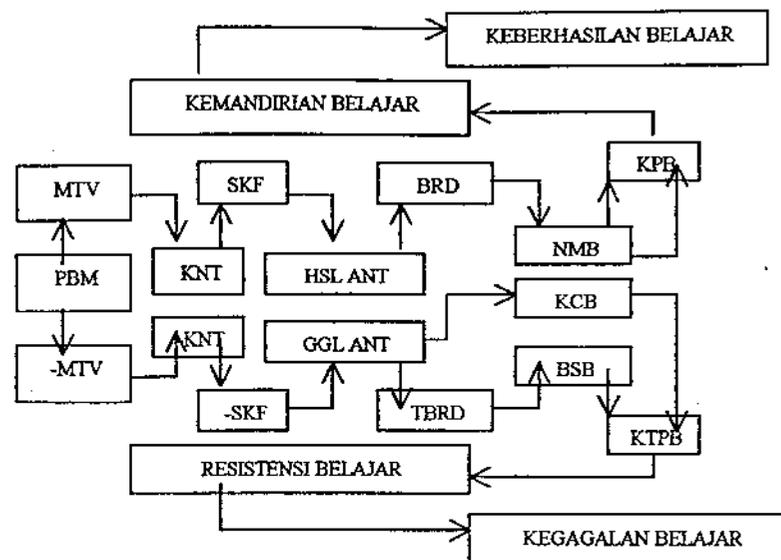
Data kuantitatif perbuatan faktor-faktor afektif diduga mencerminkan adanya gejala ini. Rendahnya peningkatan kualitas sikap, motivasi, dan rasa mandiri, dan masih tingginya tingkat kecemasan belajar terjadi pada semua kelas termasuk kelas-kelas eksperimental merupakan contoh-contoh kecenderungan tersebut. Konsistensi data kualitatif dan data kuantitatif tersebut diduga menunjukkan sebuah pola resistansi belajar siswa. Peneliti menduga bahwa pola tersebut menunjukkan adanya sebuah proses yang peneliti sebut segmentasi resistansi belajar (SRB). Artinya, bahwa tingkat resistansi belajar yang teramati diduga merupakan akumulasi dari perbuatan resistansi belajar yang terjadi sepanjang riwayat kegiatan belajar bahasa Indonesia mereka. Dengan kata lain, bahwa resistansi yang teramati bukan merupakan data sinkronik hasil perbuatan saat penelitian dilakukan, melainkan merupakan data diakronik hasil penimbunan atau sedimentasi resistansi dalam waktu lama. Jika dugaan tersebut benar, dan jika upaya pengikisan SRB tidak dilakukan, dapat diramalkan bahwa semakin lama seorang siswa belajar bahasa Indonesia semakin besar resistansinya terhadap belajar bahasa Indonesia. Dengan kata lain, tanpa teorboan berarti untuk mendisedimentasi SRB, korelasi antara lamanya masa belajar bahasa Indonesia dengan kualitas faktor afektif mereka

dalam belajar Bahasa Indonesia akan bersifat negatif. Secara hipotetis, pertumbuhan SRB dapat dijelaskan sebagai berikut:

PBM-PBM KV dan yang sejenis dengan MAKV menempatkan siswa pada posisi 'terperangkap' dalam celah-celah kecil komunikasi yang disisakan guru dalam pertanyaan-pertanyaan elisitatif mereka. Dalam bagian lain, tugas mensistesiskan unsur-unsur linguistik yang dipelajari melalui serangkaian kegiatan terpilah yang lazim ditemukan dalam MAKV cenderung semu dan *finely tuned* (meminjam istilah Krashen, 1981), sehingga kurang memberikan ruang yang cukup untuk berkeaktifan. Perulangan pola seperti ini dalam waktu lama dapat menjadi penyebab timbulnya kebosanan pada diri para siswa, dan kebosanan yang berkepanjangan dapat menyebabkan kemandekan perbuatan aspek-aspek afektif siswa. Kemandekan perbuatan seperti ini dapat membentuk sebuah kondisi yang merupakan tumpukan kekecewaan dalam belajar, yang pada gilirannya dapat menyebabkan siswa menjadi tidak peduli kepada kegiatan belajar. Ketidakpedulian ini tumbuh sejalan dengan berjalannya waktu. Pertumbuhan ketidakpedulian dan perilaku-perilaku yang berkait dengannya, baik bersifat aktif maupun pasif, dalam penelitian ini disebut sedimentasi resistansi belajar (SRB).

Konsep SRB selain dapat dijadikan alternatif penjelasan bagi kecilnya tingkat perbuatan faktor-faktor afektif dalam studi ini, juga dapat menjadi alternatif penjelasan bagi kecenderungan para siswa yang umumnya kurang menyukai mata pelajaran bahasa Indonesia selama ini. Kecenderungan seperti ini dapat meningkat sejalan dengan peningkatan masa belajar bahasa Indonesia. Secara hipotetis, keterkaitan antara masa belajar, kebosanan, dan SRB dan keniscayaan disedimentasinya dapat dirumuskan dalam pernyataan berikut: "jika disedimentasi RB tidak dilakukan, semakin lama seseorang belajar bahasa Indonesia, semakin tinggi kebosanan yang dialaminya, dan semakin tebal pula SRB yang terbentuk."

Proses penebalan sedimen resistansi belajar (proses SRB) ini dan keterkaitannya dengan PBM secara garis besar dapat digambarkan seperti yang tertera pada Gambar 5.65.



Gambar 5.64 Gambar Skematik Keterkaitan antara PBM, SRB, dan Keberhasilan Belajar

Gambar tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut: kesesuaian antara karakteristik PBM dengan karakteristik siswa dapat membangkitkan motivasi belajar siswa (MTV), sedangkan ketidaksesuaian dapat menyebabkan hilangnya motivasi (-MTV). MTV dapat mendorong siswa untuk berkontribusi dalam PBM (KNT), sedangkan (-MTV) dapat menyebabkan siswa tidak kontributif (-KNT). KNT dapat memberikan peluang kepada siswa untuk mendapatkan skafol (SKF) yang maksimal, sedangkan (-KNT) dapat menyebabkan siswa kehilangan manfaat skafol (-SKF). SKF dapat membuka peluang keberhasilan belajar antara (HSL ANT) yang sangat luas, sedangkan (-SKF) dapat mempertinggi peluang kegagalan antara (GGL ANT). HSL ANT dapat membangunkan rasa berdaya diri (BRD) sedangkan GGL ANT dalam konteks ini dapat menyebabkan rasa tidak berdaya diri (TBRD) yang jika berulang-ulang dapat menyebabkan TBRD akut atau kecemasan dalam

belajar (KCB). BRD dapat akan memberikan kenikmatan belajar (NKB), sedangkan TBRD dapat menyebabkan kebosanan belajar (BSB). Sementara itu, KCB dapat dapat memiliki dua arah: KCB yang wajar dapat membangkitkan kepedulian belajar (KPB), sedangkan KCB yang berlebihan dapat menyebabkan ketakpedulian belajar (KTPB). KPB dapat akan membangkitkan rasa mandiri (RASMAN), sedangkan KTPB dapat dapat membangun resistansi belajar (RB). Perulangan alur positif dapat akan menumbuhkan kemandirian belajar yang akan berbuah keberhasilan belajar secara keseluruhan, sedangkan perulangan alur negatif dapat akan menyebabkan peningkatan intensitas resistansi belajar, yang kemudian disebut sedimen resistansi belajar atau SRB. Secara teoretis sedimentasi dapat dirumuskan dalam bentuk persamaan berikut:

$$SRB = W(KTPB)$$

Persamaan tersebut berarti “ketebalan sedimen resistansi belajar sama dengan waktu kali intensitas ketidakpedulian belajar”. Dengan kata lain, semakin lama dan semakin tinggi KTPB berlangsung, semakin tinggi sedimen resistansi belajar akan terbentuk pada diri para siswa.

Dengan konsep ini data dalam penelitian ini dapat lebih mudah dipahami. Kecenderungan umum keunggulan rerata kelas-kelas eksperimental atas rerata kelas kontrol dapat dijadikan indikator bagi efektivitas MABKBIA atas MAKV. Sementara itu, kecenderungan rendahnya peningkatan rerata skor pada data kualitas faktor-faktor afektif ketiga kelas tersebut dapat dianggap mengindikasikan adanya alur besar proses penebalan SRB. Sementara itu, lebih

tingginya tingkat kenaikan yang terjadi pada kelas-kelas eksperimental dapat dianggap mengindikasikan terjadinya proses disedimentasi resistansi belajar (DSRB) dalam diri para siswa. Dengan demikian, jika hipotesis mengenai adanya RSB ini benar, ada kemungkinan efektivitas MABKBIA akan jauh lebih tinggi daripada yang dicapai dalam data penelitian yang ada. Dengan kata lain, efektivitas MABKBIA akan lebih tinggi jika RSB tidak terjadi.

8. Keniscayaan Pengembangan Teori Buatan Guru, Otoritas Keilmuan dan Otonomi Mengajar Para Guru

Temuan lain yang sangat dominan dalam data rekaman dan catatan lapangan serta penting untuk dibahas dan dikomentari adalah tingkat kesulitan yang dihadapi guru. Kompleksitas kompetensi berbahasa dan keniscayaan sinternativitas PBM bagi keberhasilan pembelajaran serta adanya sedimentasi resistansi belajar menempatkan para guru pada posisi yang “sulit” dan menuntut perjuangan. Dua karakteristik konteks pembelajaran bahasa dalam kelas-kelas eksperimental tersebut telah menguras tenaga yang lebih besar daripada karakteristik konteks pembelajaran kelas kontrol. Tuntutan untuk mensinergikan potensi siswa dan memadukan komponen-komponen kemampuan berbahasa yang berkomplikasi dengan resistansi belajar yang meningkat benar-benar menuntut kesabaran yang tinggi. Guru eksperimental sering mengeluhkan sulitnya menahan kesabaran karena resistansi aktif yang diperlihatkan siswa. Dalam rekaman juga terlihat bagaimana guru tersebut berusaha mengundang partisipasi siswa sesuai dengan tuntutan tugas belajar dalam KBM MABKBIA. Begitu pun yang peneliti rasakan. Sebagai guru Kelas E2, peneliti sering merasakan betapa sulitnya mengendalikan siswa ketika mereka melakukan perilaku-perilaku resistan sebagai akibat kecemasan karena dituntut tampil ke depan. Dalam keadaan seperti ini, keyakinan teoretis-pedagogis,

otoritas keilmuan, dan otonomi mengajar memegang peran kunci dalam mempertahankan laju dan arah KBM “menembus resistansi belajar siswa dan secara ajeg mengubah kegerahan siswa menjadi sukses.”

Dari temuan-temuan di atas dengan mudah dapat kita lihat bahwa menyelenggarakan pembelajaran tidak sesederhana yang diduga orang awam, sehingga tidak tepat jika banyak orang merasa mampu menjadi guru hanya karena dia menguasai bahan ajar. Tanpa tiga bekal yang telah disebutkan di atas, mustahil seseorang dapat “mengajar” dalam arti yang sesungguhnya.

Untuk dapat mengajar dengan baik seorang guru dituntut memiliki kemandirian yang didasarkan pada keyakinan terhadap prinsip-prinsip pedagogis yang dianutnya, dan bukan guru-guru yang ‘manut’ kepada keputusan atasan tanpa mempertimbangkan keselarasan keputusan-keputusan tersebut dengan karakteristik kelas dan mata pelajaran yang menjadi tanggung jawabnya. Perwujudan tingkat sinternativitas PBM seperti yang telah dipaparkan di atas menghendaki keputusan-keputusan mandiri dari guru. Semakin mandiri seorang guru dalam membuat keputusan-keputusan instruksional dan keputusan-keputusan manajerial kelas semakin besar peluangnya untuk menghasilkan PBM yang memiliki tingkat sinternativitas tinggi. Sebaliknya, semakin terikat seorang guru oleh instruksi-instruksi pihak lain, semakin sulit tingkat sinternativitas yang memadai dapat terwujud. Dengan kata lain, PBM sinternatif menuntut seorang guru untuk bertindak berdasarkan keyakinan-keyakinan pedagogis yang terbina (Ashton, 1990; Brookhart and Freeman, 1992; Wilson, 1990), yakni keyakinan-keyakinan yang dianut seorang guru mengenai cara-cara terbaik dalam mengajar para siswanya (Kennedy, 1997: 14). Keyakinan tersebut merupakan hasil belajar para guru atas

keberhasilan dan kegagalan, kelebihan dan kelemahan, serta aspek-aspek penting dan aspek-aspek trivial dalam PBM-PBM yang dia kembangkan sepanjang hayat profesionalnya sebagai guru yang dipadu dengan pemahaman mereka atas rumusan-rumusan teoretis ilmu pendidikan dan pengajaran yang pernah dikajinya. Keyakinan guru (*teacher's belief*) mengenai mengajar terbentuk dari keseluruhan potensi dan pengalaman hidupnya (Zeichner and Tabachnick, 1981; Kennedy, 1997; Bruner, 1996). Pada tingkat kemapanan tertentu, keyakinan pedagogis dan keyakinan teoretis ini lazim disebut sebagai teori guru atau teori buatan guru.

Konsep ini dan peningkatan keyakinan guru sangat penting bagi keberhasilan upaya-upaya peningkatan mutu pendidikan. Selain karena pada akhirnya gurulah penguasa penuh kelas mereka, perilaku mengajar sangat ditentukan oleh keyakinan ini. Di lain pihak, keyakinan seorang guru relatif sulit untuk berubah (Kennedy, 1997). Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa secara umum program pendidikan tidak bisa banyak berbuat dalam mengubah keyakinan ini. Hal ini selain disebabkan oleh telah melekatnya keyakinan-keyakinan tersebut dalam diri mereka, juga disebabkan oleh kurang kondusifnya faktor pendukung untuk menghasilkan perubahan positif yang berarti (Zeichner and Tabachnick, 1981; Kennedy, 1997; Bruner, 1996). Menyadari hal ini, sejumlah ahli menyarankan beberapa alternatif istilah untuk menggantikan istilah 'mengubah keyakinan', antara lain istilah 'penguatan disposisi dalam repertoar seorang guru' yang diusulkan oleh Katz dan Rath (1985) seperti dikutip Rath (2000).

Dalam kaitan dengan signifikansi sinternativitas PBM, apa pun istilahnya, perubahan sikap dan keyakinan guru akan 'cara-cara efektif membelajarkan siswa' harus terjadi. Keyakinan konvensional bahwa belajar dapat dikembangkan melalui

'panduan elisitasi guru', tanpa memberikan kesempatan yang memadai kepada siswa untuk 'berkembang sesuai dengan kecepatan laju perbuatannya' (dengan alasan dikejar waktu untuk menyelesaikan target kurikulum), dan merasa puas karena para siswa 'merespon elisitasi' dengan 'riuh rendah' harus diubah menjadi keyakinan-keyakinan yang lebih membelajarkan siswa. Hasil analisis data menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran seperti ini hanya menguntungkan sebagian kecil siswa dan, meskipun berjalan lancar dan para siswa gembira dengan apa yang terjadi, praktek konvensional kurang mendorong siswa belajar. Hasil-hasil penelitian terdahulu dalam bidang ini (misalnya, hasil penelitian Stake, 1988; Baker, 1989; Bracey, 1989; Shepard, 1990; Rueda and Garcia, 1994) menunjukkan adanya kecenderungan-kecenderungan yang mendukung pernyataan tersebut.

Di lain pihak, hasil analisis juga menunjukkan bahwa pemberian kesempatan kepada siswa untuk menyelesaikan tugas belajar sesuai dengan laju perbuatan diri mereka dan untuk berinteraksi dengan guru dan teman-temannya secara memadai serta untuk memilih dan mengungkapkan perspektif diri mereka masing-masing atas sebuah persoalan atau topik diskusi memberikan peluang yang lebih besar kepada siswa untuk berkreasi dan menyentuh sisi-sisi rinci perbuatan kemampuan berbahasanya. Memang, keuntungan-keuntungan tersebut tidak diperoleh tanpa pengorbanan. Selain waktu dan tenaga, kearifan, kesabaran dan ketelitian guru sangat diperlukan.

Kualitas-kualitas di atas mensyaratkan adanya kegiatan-kegiatan terencana dan terpola dari para guru untuk mengembangkan dirinya dan berubah ke arah kehidupan profesional yang lebih baik (Freeman, 1996; Kumaradivelu, 2001). Selain pengetahuan keilmuan dan pengalaman yang terhayati, peranan ajaran agama

'panduan elisitasi guru', tanpa memberikan kesempatan yang memadai kepada siswa untuk 'berkembang sesuai dengan kecepatan laju perbuatannya' (dengan alasan dikejar waktu untuk menyelesaikan target kurikulum), dan merasa puas karena para siswa 'merespon elisitasi' dengan 'riuh rendah' harus diubah menjadi keyakinan-keyakinan yang lebih membelajarkan siswa. Hasil analisis data menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran seperti ini hanya menguntungkan sebagian kecil siswa dan, meskipun berjalan lancar dan para siswa gembira dengan apa yang terjadi, praktek konvensional kurang mendorong siswa belajar. Hasil-hasil penelitian terdahulu dalam bidang ini (misalnya, hasil penelitian Stake, 1988; Baker, 1989; Bracey, 1989; Shepard, 1990; Rueda and Garcia, 1994) menunjukkan adanya kecenderungan-kecenderungan yang mendukung pernyataan tersebut.

Di lain pihak, hasil analisis juga menunjukkan bahwa pemberian kesempatan kepada siswa untuk menyelesaikan tugas belajar sesuai dengan laju perbuatan diri mereka dan untuk berinteraksi dengan guru dan teman-temannya secara memadai serta untuk memilih dan mengungkapkan perspektif diri mereka masing-masing atas sebuah persoalan atau topik diskusi memberikan peluang yang lebih besar kepada siswa untuk berkreasi dan menyentuh sisi-sisi rinci perbuatan kemampuan berbahasanya. Memang, keuntungan-keuntungan tersebut tidak diperoleh tanpa pengorbanan. Selain waktu dan tenaga, kearifan, kesabaran dan ketelitian guru sangat diperlukan.

Kualitas-kualitas di atas mensyaratkan adanya kegiatan-kegiatan terencana dan terpola dari para guru untuk mengembangkan dirinya dan berubah ke arah kehidupan profesional yang lebih baik (Freeman, 1996; Kumaradivelu, 2001). Selain pengetahuan keilmuan dan pengalaman yang terhayati, peranan ajaran agama

sangat besar dalam membina ketiga faktor penting di atas. Bukti-bukti awal dari upaya pengkajian pengaruh ajaran-ajaran agama atas perilaku mengajar guru menunjukkan tanda-tanda keberhasilan yang lebih besar daripada pengaruh prinsip-prinsip pedagogis sekuler. Kenyataan ini antara lain dituturkan oleh Mary Ann Christison dari Univesirty of Utah yang mewakili agama Budha, Kassim Shaaban dari American University of Beirut yang mewakili agama Islam, Wakil Earl Stevick dari Foreign Service Institute, Lexington yang mewakili agama Kristen, dan David Mendelsohn dari York University, Toronto yang mewakili agama Yahudi mengenai pengalaman mereka menerapkan prinsip-prinsip ajaran agama mereka dalam pembelajaran bahasa yang mereka lakukan.

