BAB V
INTERPRETASI DAN PEMBAHASAN

A. Interpretasi Hasil Penelitian

Pada bagian ini dikemukakan interpretasi hasil penelitian uji coba, dan interpretasi hasil penelitian uji validasi. Pada interpretasi hasil penelitian uji coba pemaparannya difokuskan pada (1) perencanaan model pembelajaran hasil pengembangan, (2) pelaksanaan model pembelajaran, (3) kinerja guru dan aktivitas belajar peserta didik, dan (4) prestasi belajar peserta didik. Sedangkan interpretasi hasil penelitian uji validasi lebih difokuskan pada tingkat efektivitas produk model pembelajaran.

1. Interpretasi Hasil Penelitian Uji Coba

a. Perencanaan Model Pembelajaran Hasil Pengembangan

Sebagaimana telah dikemukakan pada bab empat, bahwa pengembangan model pembelajaran ini secara teoretis didasari oleh pandangan pergerakan pendekatan bahasa menyeluruh (*whole language approach*). Adapun secara praktisnya model pembelajaran hasil pengembangan ini, merupakan realisasi dari Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia. Dengan demikian, langkah-langkah pengembangan perencanaannya mengacu kepada komponen-komponen silabus dalam Kurikulum 2004 tersebut. Komponen-komponen yang dimaksud, adalah standar kompetensi, kompetensi dasar, materi pokok, pengalaman belajar, alokasi waktu, sumber bahan/alat, dan penilaian. Berdasarkan hasil analisis terhadap komponen-komponen tersebut, untuk mengemas semua komponen tersebut, maka

dalam merancang pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia, langkah-langkahnya sebagaimana dikemukakan berikut ini.

Pertama, memilih tema dan menentukan topik. Dalam tahap pemilihan tema dilakukan kolaborasi baik dengan guru maupun dengan peserta didik agar tema yang dipilih sesuai dengan minat peserta didik. Setelah ditetapkan tema, langkah selanjutnya adalah menjabarkan atau memerinci tema menjadi sejumlah topik. Berdasarkan langkah-langkah tersebut, maka tema yang dipilih dalam pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia secara utuh adalah "Makanan Sehat". Adapun rinciannya menjadi sejumlah topik yang meliputi : makanan pokok, lauk-pauk, sayur-sayuran, buah-buahan, dan makanan empat sehat lima sempurna.

Dalam memilih tema dan pengembangannya pada sejumlah topik dilakukan atas dasar hasil analisis kebutuhan perkembangan dan minat peserta didik. Tema dan topik diupayakan agar dapat menambah wawasan peserta didik tentang kehidupan, atau dikaitkan dengan topik-topik yang ada hubungannya dengan materi pelajaran lain, seperti Sains, IPS, Matematika, Kertakes, dan Pendidikan Olah Raga dan Kesehatan. Hal ini, sejalan dengan yang dikemukakan Neuman (Ardiana, 1995: 5) ada tiga alasan anak belajar bahasa, yaitu (a) belajar bahasa terjadi ditengah-tengah kehidupan yang merupakan ciri khas proses sosial, (b) belajar bahasa diperlukan untuk memahami dunia yang menjadi bagian hidup manusia, dan (3) hal itu diperlukan untuk mengekspresikan diri sendiri.

Kedua, mengidentifikasi standar kompetensi, kompetensi dasar, hasil belajar, dan indikator. Kegiatan ini dilakukan secara selektif agar dalam upaya pencapaian kompetensi, hasil belajar, dan indikator tersebut mempunyai keterkaitan satu dengan

yang lainnya, atau saling menunjang. Dengan kata lain, untuk mencapai kompetensi yang satu (misalnya menulis) dapat dibangun melalui peningkatan kompetensi membaca pemahaman atau mungkin sebaliknya. Bahkan dapat diantisipasi lebih lanjut untuk mencapai kompetensi yang satu secara maksimal dapat pula dikembangkan atau dicapai kompetensi yang lainnya. Seperti untuk mencapai kompetensi membaca dapat dikembangkan lebih lanjut kompetensi menulis.

Dalam upaya mengidentifikasi kompetensi, hasil belajar, dan indikator, yang harus disadari pada tahap perencanaan ini adalah memahami adanya keterkaitan antara keterampilan berbahasa yang satu dengan yang lainnya. Keterkaitan itu bersifat resiprokal, sehingga kurang tepat apabila pembelajaran membaca terpisah dari pembelajaran menulis, mewicara, dan menyimak, termasuk pengetahuan bahasanya. Oleh karena itu, pada tahap ini merupakan tahap merancang keterpaduan antarketerampilan berbahasa, atau pemetaan keterpaduan antarketerampilan berbahasa.

Setelah pemetaan keterpaduan antarketerampilan berbahasa, kemudian merumuskan tujuan pembelajaran berdasarkan komponen kompetensi dasar, hasil belajar, dan indikator hasil belajar. Adapun tujuan yang ingin dicapai melalui pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia ini, memfokuskan pada upaya meningkatkan kompetensi berbahasa tulis atau keterampilan membaca dan menulis. Sementara keterampilan berbahasa yang lainnya yaitu menyimak dan mewicara dijadikan sarana untuk mencapai kompetensi komunikatif tulis tersebut.

Keterampilan membaca yang ingin dicapai oleh peserta didik kelas tiga sekolah dasar meliputi (1) kemampuan membaca bersuara, (2) membaca intensif, (3) membaca menandai (scanning), (4) membaca intensif teks fiksi/cerita agak

panjang, dan (5) membaca dan memprediksi kelanjutan teks. Atas dasar berbagai pertimbangan dengan guru kelas, yang orientasinya pada kepentingan peserta didik, maka dari sekian kompetensi yang harus dicapai ditetapkan salah satu kompetensi dasar yaitu kompetensi dasar membaca intensif. Adapun hasil belajar yang diharapkan dicapai, yaitu peserta didik mampu membaca secara intensif teks tertentu dan menjelaskan isinya. Adapun indikator untuk mencapai hasil belajar tersebut, meliputi (a) menjawab pertanyaan berkaitan dengan isi teks, (b) menyatakan pendapat atau perasaan berkaitan dengan isi teks, dan (c) menyimpulkan isi teks dalam satu kalimat. Berdasarkan pada hal tersebut, kemudian dirumuskan tujuan pembelajaran khusus, sebagaimana dikemukakan pada matrik silabus (terlampir).

Ketiga, menetapkan materi pokok. Materi pokok, adalah bahan yang harus dipelajari peserta didik agar dapat menguasai kompetensi dasar tertentu. Dengan kata lain, materi pokok adalah pokok-pokok materi yang harus dipelajari oleh peserta didik sebagai sarana pencapaian kemampuan dasar. Dilihat dari jenisnya, materi pokok ini, meliputi (1) pengetahuan, yang meliputi fakta, prinsip, data, dan definisi; (2) keterampilan; dan (3) nilai, seperti konsep tentang baik – buruk, betul – salah, indah – jelek.

Materi pokok untuk mencapai kompetensi dasar keterampilan berbahasa tulis (membaca dan menulis), sebagaimana dikemukakan di atas telah ditetapkan yaitu berupa teks agak panjang (sekitar 200 kata). Dalam hal ini, tidak ditentukan topik apa yang terdapat dalam teks tersebut. Dengan demikian, mendorong kreativitas guru untuk mengisi dengan berbagai topik yang menarik dan sesuai dengan minat, serta kebutuhan perkembangan peserta didik. Terkait dengan tema pilihan dan

penjabarannya ke dalam sejumlah topik, maka materi pokok yang berupa teks ini disesuaikan dengan tema dan topik tersebut.

Pada langkah ini, guru secara langsung merancang media dan sumber belajar bagi peserta didik. Dalam hal ini, ditetapkan bahan ajar tekstual dan bahan ajar realita. Bahan ajar tektual ini yaitu berupa teks agak panjang (sekitar 200 kata), sedangkan bahan ajar realita yaitu berupa bahan-bahan otentik dari kehidupan sehari-hari. Dalam memilih bahan ajar tekstual maupun realita tentunya mengacu kepada tema dan topik yang telah ditetapkan sebelumnya yaitu tema "Makanan Sehat". Baik teks maupun gambar-gambar tersebut, selain menjadi bahan ajar juga digunakan sebagai media untuk memperkaya pengalaman belajar peserta didik.

Keempat, merancang pengalaman belajar. Pada langkah ini, pada dasarnya mengacu pada perangkat kegiatan belajar mengajar yang mendeskripsikan model pembelajaran. Berdasarkan hasil pengembangan model, maka ditetapkan langkah-langkah pembelajaran yang meliputi kegiatan pendahuluan, kegiatan inti, dan kegiatan akhir. Adapun dalam merancang ketiga langkah tersebut, yang harus diperhatikan guru adalah harus berorientasi pada metode sistem celup (*immersion method*), yaitu metode pembelajaran bahasa yang mengutamakan keterlibatan peserta didik secara langsung atau otentik menggunakan bahasa dalam situasi yang alami baik dalam berbahasa lisan maupun dalam berbahasa tulis.

Agar aktivitas peserta didik selama pembelajaran berbahasa tampak jelas, maka dalam perencanaan ini digambarkan prosedur pembelajaran, yaitu berupa rangkaian kegiatan berbahasa yang dirancang oleh guru secara kreatif, seperti pembelajaran dimulai dari kegiatan menyimak yang dilanjutkan dengan kegiatan berbahasa yang lainnya. Dengan adanya pemetaan prosedur pembelajaran ini, akan

memudahkan bagi guru untuk menyusun kegiatan pembelajaran atau langkah-langkah pembelajaran yang meliputi kegiatan awal, kegiatan inti, dan kegiatan akhir.

Kegiatan awal pembelajaran dirancang sedemikian rupa dengan maksud untuk menciptakan kondisi agar peserta didik siap untuk belajar, juga tertarik untuk melakukan kegiatan belajar. Untuk itu, harus direncanakan bagaimana guru akan mengkondisikan peserta didik sebelum belajar keterampilan berbahasa, di antarnya (a) melalui bermain dengan gambar-gambar yang relevan dengan topik, yang dilanjutkan dengan bercakap-cakap tentang gambar tersebut, (b) melalui membacakan suatu cerita atau puisi yang relevan dengan topik, (c) melalui tanya jawab yang mengarah pada upaya menggali pengalaman peserta didik sekaitan dengan topik. Setelah itu, maka guru mensosialisasikan tujuan dan langkah-langkah pembelajaran yang akan dicapai dan akan dilakukan oleh peserta didik. Kegiatan ini perlu dilakukan, sehingga peserta didik mempunyai gambaran apa yang akan dicapainya dan melalui kegiatan belajar yang bagaimana untuk mencapainya.

Setelah direncanakan kegiatan awal pembelajaran, maka langkah selanjutnya merencanakan kegiatan inti pembelajaran. Perencanaan pada langkah pembelajaran ini, diupayakan agar secara maksimal dapat memberikan pengalaman berbahasa pada peserta didik. Tentunya diupayakan agar secara konsisten mengembangkan kekhasan model pembelajaran, yaitu kontekstual, otentik, fungsional, dan mengutamakan keterpaduan antara empat keterampilan berbahasa, di samping keterpaduan dengan topik-topik yang ada dalam mata pelajaran yang lain. Sistematikanya dalam kegiatan inti ini, yaitu meliputi (a) kegiatan prabaca-tulis, (b) kegiatan yang difokuskan pada pengembangan stratgi membaca dan menulis sesuai dengan tujuan yang akan dicapai, dan (c) kegiatan pascabaca-tulis.

Adapun pada kegiatan akhir pembelajaran, meliputi kegiatan menyimpulkan hasil kegiatan berbahasa, pengembangan lebih lanjut keterampilan berbahasa, dan kegiatan penilaian. Kegiatan menyimpulkan hasil kegiatan berbahasa ini lebih diarahkan pada kemampuan memahami isi bacaan dan kemampuan menulis ringkasan yang dilakukan secara bervariasi dalam beragam tindak berbahasa. Langkah selanjutnya pada kegiatan akhir ini, guru dibiasakan untuk memberikan tugas-tugas yang harus dikerjakan di rumah, seperti menuliskan menu makanan sehari-hari, membuat klipping dan menceritakan atau membuat puisi berdasarkan gambar tersebut.

Kelima, menentukan cara dan alat penilaian. Dengan mengacu kepada Kurikulum 2004, cara dan alat penilaian menggunakan perangkat penilaian berbasis kelas. Penilaian ini pada dasarnya merupakan bagian integral atau kegiatan yang tidak terpisahkan dari proses pembelajaran. Oleh karena itu, penilaian meliputi penilaian proses dan penilaian hasil. Penilaian proses lebih mengutamakan pada aktivitas peserta didik pada saat mereka melakukan aktivitas berbahasa baik lisan maupun tulis. Sedangkan penilaian hasil belajar, direncanakan untuk menilai kemampuan memahami isi bacaan dan kemampuan menulis.

Keenam, menetapkan alokasi waktu. Penentuan waktu disesuaikan dengan alokasi waktu untuk mata pelajaran bahasa Indonesia. Untuk kelas tinggi (III – VI) jumlah jam per minggu minimal 23 jam pelajaran dan tiap jam pelajaran selama 40 menit. Untuk satu kali pertemuan pada umumnya dialokasikan dua jam pelajaran. Berarti satu kali pertemuan adalah 80 menit, yang dibagi menjadi tiga bagian, yaitu untuk kegiatan awal pembelajaran, kegiatan inti, dan kegiatan akhir. Dalam penentuan alokasi waktu untuk mata pelajaran bahasa Indonesia ini sangat

pleksibel, apalagi bila guru merencanakan untuk memadukan antara mata pelajaran bahasa Indonesia dengan mata pelajaran yang lainnya.

Perencanaan pembelajaran sebagaimana dikemukakan di atas, pada awalnya dilakukan secara kolaboratif antara peneliti dan guru. Tetapi pada perencanaan berikutnya yaitu perencanaan untuk pertemuan ketiga sampai dengan pertemuan kelima lebih dominan guru yang membuatnya. Dalam hal ini, dimaksudkan agar guru mempunyai pengalaman langsung dalam membuat perencanaan model pembelajaran bahasa Indonesia secara utuh.

b. Perlaksanaan Pengembangan Model Pembelajaran

Sesuai dengan silabus yang telah dikembangkan sebagaimana dikemukakan di atas, maka langkah selanjutnya adalah pelaksanaan model pembelajaran. Dalam pelaksanaannya, model pembelajaran ini diujicobakan sebanyak lima siklus dengan mengembangkan tema "Makanan Sehat". Tema tersebut, dijabarkan ke dalam lima topik, yang meliputi topik (1) makanan pokok, (2) lauk-pauk, (3) sayur-mayur, (4) buah-buahan, dan (5) makanan empat sehat lima sempurna. Setiap topik dikembangkan dalam satu siklus, yang setiap siklusnya pada umumnya dilaksanakan sebanyak dua kali pertemuan. Perbaikan dalam setiap siklus dilakukan berdasarkan hasil penilaian dan refleksi yang dilakukan secara kolaboratif antara peneliti dan guru.

Dengan berpedoman kepada silabus, setiap siklus pelaksanaan model pembelajaran bahasa ini dilaksanakan melalui prosedur yang berbeda. Pada siklus pertama prosedur pembelajaran dimulai dari kegiatan menyimak, yang dilanjutkan dengan kegiatan berbahasa tulis. Pada siklus kedua, prosedur pembelajaran dimulai

DEPARTEMEN PENDIDIKAN NASIONAL UNIVERSITAS PENDIDIKAN INDONESIA UPT PERPUSTAKAAN

dari kegiatan membaca, yang dilanjutkan dengan kegiatan memperkenalkan pengetahuan bahasa melalui kegiatan membaca, dan dilanjutkan dengan kegiatan berbahasa yang lainnya. Pada siklus ketiga, pembelajaran bahasa dimulai dari kegiatan mewicara yang dilanjutkan dengan kegiatan berbahasa lainnya. Begitu pula pada siklus keempat dan kelima prosedurnya berbeda dari siklus sebelumnya.

Adanya upaya pengembangan prosedur pembelajaran yang bervariasi ini, pada dasarnya memperkenalkan kepada guru bahwa model pembelajaran bahasa ini fleksibel dalam menciptakan keterpaduan antara empat keterampilan berbahasa (menyimak, mewicara, membaca, dan menulis), dan pengetahuan bahasa. Dalam menciptakan keterpaduan tersebut yang utamanya adalah harus memperhatikan keutuhan kegiatan berkomunikasi. Untuk menciptakan keutuhan kegiatan komunikasi ini, maka tema dan topik itulah yang memberikan dan menjadi konteks pemakaian bahasa.

Dalam menciptakan keutuhan kegiatan komunikasi selama proses pengembangan model pembelajaran, pada setiap siklusnya terus mengupayakan agar keterlibatan peserta didik maksimal dalam beragam aktivitas berkomunikasi, terutama dalam berkomunikasi secara tertulis. Hal ini sangat berpengaruh pada peran guru, pada setiap langkah pembelajaran, yang meliputi kegiatan awal, kegiatan inti, dan kegiatan akhir pembelajaran.

Pada kegiatan pendahuluan, peran guru yang utama adalah memberikan motivasi kepada peserta didik, agar sejak awal muncul ketertarikannya untuk belajar. Banyak yang dapat dilakukan oleh guru dalam upaya memberikan motivasi belajar ini, di antaranya melalui curah pendapat tentang topik yang akan dipelajari. Berdasarkan topik pilihan, guru dapat meminta peserta didik untuk membacakan

cerita yang menarik, mengajak mereka bercakap-cakap, mengamati gambar, tanya jawab, menceritakan pengalaman lucunya. Kegiatan-kegiatan tersebut, tampaknya cukup berhasil sebagai upaya guru dalam memberikan motivasi belajar sejak awal. Di samping itu, juga dapat menggali pengalaman peserta didik atau mengaktifkan kembali skemata peserta didik yang berkaitan dengan topik yang dalam hal ini sebagai konteks aktivitas berkomunikasi.

Setelah guru dapat mengidentifikasi pengalaman peserta didik dan motivasi belajarnya, maka guru mensosialisasikan tujuan pembelajaran, yang dalam hal ini adalah mengutamakan kepada keterampilan membaca dan menulis. Sosialisasi tujuan merupakan kegiatan yang penting dilakukan oleh guru, agar peserta didik mempersiapkan diri dan sekaligus dapat meningkatkan antusias atau keinginan untuk mencapai tujuan belajar tersebut. Setelah muncul antusias peserta didik untuk belajar, maka guru dapat menawarkan berbagai aktivitas belajar yang dapat dilakukan oleh peserta didik. Dalam hal ini, guru dapat menawarkan sejumlah teks untuk dipilih peserta didik, atau menawarkan kegiatan belajar, seperti membaca secara berkelompok, berpasangan atau secara individual. Setiap alternatif pilihan peserta didik harus dihargai dan ditindaklanjuti dengan tetap mengacu kepada tujuan yang akan dicapai.

Dari hasil pengematan, terhadap aktivitas yang dilakukan guru pada kegiatan awal ini, tampaknya cukup efektif sebagai langkah awal dalam menarik minat peserta didik untuk belajar berkomunikasi. Oleh karena itu, kegiatan awal sebagaimana dikemukakan di atas, tampak telah dapat memperbaiki kinerja guru dan mendorong peserta didik untuk terlibat sejak awal dalam berbagai aktivitas berkomunikasi.

Pada langkah kegiatan inti, kegiatan guru adalah mengkondisikan kelas agar menjadi area membaca dan menulis. Dalam hal ini, peran guru yang utama adalah menjadi fasilitator, yaitu memberikan kemudahan agar peserta didik dapat memahami isi teks yang dibacanya secara optimal dan dapat menulis atau membuat ringkasan isi teks tersebut. Berdasarkan hasil evaluasi dan refleksi dari setiap siklus, pada akhirnya ditemukan kegiatan yang efektif, yaitu kegiatan inti ini dibagi ke dalam tiga kegiatan, yang meliputi kegiatan prabaca-tulis, kegiatan membaca dan menulis, dan pascabaca-tulis.

Pada kegiatan prabaca-tulis, kegiatan guru di antaranya memberikan gambaran umum isi teks, memberikan pertanyaan pemandu untuk menjelajahi isi teks, menjelaskan atau mendiskusikan terlebih dahulu konsep atau kata-kata baru dan kata-kata sulit, memberikan tugas sekaitan dengan kegiatan yang harus dilakukan peserta didik, dan mengingatkan pada tujuan membaca dan menulis yang akan ditempuh oleh peserta didik. Berdasarkan hasil evaluasi dan refleksi pada setiap siklusnya, kegiatan prabaca-tulis tersebut sangat membantu peserta didik dalam mengikuti tugas-tugas membaca dan menulis yang harus dilakukannya.

Adapun kegiatan selama membaca dan menulis, yang dilakukan oleh guru adalah mengkondisikan kelas agar peserta didik dapat memusatkan perhatiannya secara maksimal pada kegiatan tersebut. Hal ini dapat dilakukan oleh guru, dengan cara memberikan waktu yang cukup pada peserta didik untuk melakukan tugas-tugas membaca dan menulis. Kegiatan membaca dan menulis pada tahap ini dilakukan dalam berbagai cara, seperti membaca dalam hati, membaca terbimbing, membaca bebas, membaca melalui model, membaca berpasangan, atau membaca

dalam kelompok. Adapun kegiatan menulisnya, dilakukan melalui menulis terbimbing dan menulis bebas.

Kegiatan membaca yang dilakukan peserta didik sebagaimana dikemukakan di atas, diarahkan pada dua hal, yaitu agar peserta didik memiliki kompetensi membaca intensif, juga sebagai sarana untuk meningkatkan kompetensi menulis terutama dalam kompetensi meringkas isi teks. Dengan demikian setelah peserta didik membaca, guru secara langsung menindaklanjutinya dengan tugas-tugas menulis, yang secara bertahap mengarah kepada peningkatan kompetensi menulis khususnya meringkas isi teks. Untuk sampai kepada terampil meringkas isi bacaan, peserta didik terlebih dahulu diperkenalkan kepada bentuk suatu paragraf, seperti ciri-ciri paragraf, pokok-pokok pikiran yang ada dalam setiap paragraf. Hal ini dilakukan dalam konteks kegiatan membaca. Maksudnya peserta didik belajar membaca, sekaligus belajar pengetahuan bahasanya. Jadi, pengetahuan bahasa tidak diajarkan secara terpisah sebagaimana pembelajaran bahasa secara konvensional.

Adapun pada tahap kegiatan menulis ringkasan, dilakukan secara bervariasi, yang dimulai dengan menghitung jumlah paragraf yang ada dalam teks, menghitung kalimat dalam setiap paragraf, mencari dan menemukan pokok-pokok pikiran dalam setiap paragraf dengan cara menandainya, menulis kembali paragraf secara utuh, yang dilanjutkan dengan meringkas setiap paragraf, yang selanjutnya meringkas isi teks secara keseluruhan. Kegiatan seperti itu, tampaknya membantu peserta didik untuk mencapai kompetensi dalam meringkas isi teks yang telah dibacanya.

Kegiatan pascabaca-tulis tujuannya adalah unntuk membantu peserta didik mengintegrasikan informasi baru yang diperolehnya dari membaca dan menulis ke

dalam skemata yang sudah ada. Selain itu, kegiatan pascabaca-tulis ini dimaksudkan untuk memperkuat dan mengembangkan hasil belajar yang telah diperoleh sebelumnya. Kegiatan yang dapat dilakukan peserta didik cukup bervariasi, seperti mengajukan pertanyaan, mendiskusikan hasil membaca dan menulisnya dengan guru atau dengan teman, melaporkan hasil membaca dan menulis, menceritakan kembali isi bacaan atau membacakan kembali tulisannya baik dihadapan teman kelas, atau dalam kelompok, atau secara berpasangan bergantian peran, atau melakukan kegiatan sesuai dengan isi bacaan seperti dramatisasi, atau praktek melakukan kegiatan sesuai isi teks.

Kegiatan akhir pembelajaran, dalam model pembelajaran bahasa Indonesia, pada umumnya mengkondisikan peserta didik agar dapat memaknai apa yang telah dipelajarinya. Pada umumnya, kegiatan yang dilakukan pada tahap ini, yaitu menyimpulkan bersama isi teks yang telah dibacanya, dan melaporkan hasil menulisnya secara bergantian dengan cara membacakan tulisannya, dan mengumpulkan tulisannya. Untuk kegiatan tindak lanjut, selama implementasi model, peserta didik selalu diberi tugas membaca dan membuat ringkasannya. Untuk keperluan analisis lebih lanjut, pada saat-saat tertentu peserta didik diberi tugas membaca, menjawab pertanyaan sesuai isi bacaan, dan diberi tugas meringkas isi teks tersebut.

Dari siklus kesatu sampai siklus kelima, proses pembelajaran selalu melibatkan peserta didik untuk menggunakan beragam teks yang relevan dengan tema dan topik yang dikembangkan. Penggunaan teks bacaan selama proses pembelajaran cukup bervariasi baik oleh guru maupun peserta didik. Adakalanya teks itu dibacakan oleh guru sementara peserta didik menyimaknya, dan setelah itu

mereka bercakap-cakap tentang isi teks yang juga dikaitkan dengan pengalaman peserta didik. Pada kesempatan lainnya, guru meminta peserta didik membaca dalam hati teks tersebut, dan setelah itu mereka diminta untuk berbagi pengalaman hasil membacanya dengan teman terdekatnya yang ditindaklanjuti dengan membuat kesimpulan bersama isi bacaan tersebut.

Variasi lainnya dalam memanfaatkan teks tersebut, guru membaca teks bersama peserta didik. Dalam hal ini, guru meminta peserta didik secara bergantian membaca nyaring teks tersebut dan yang lainnya menyimak untuk dapat melanjutkan membaca apabila mendapat giliran membaca. Dari hasil kegiatan membaca bersama tersebut, guru mengajak peserta didik untuk mendiskusikan isi teks, dengan cara memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk bertanya berkaitan dengan isi teks atau sebaliknya guru yang mengajukan pertanyaan dan peserta didik menjawabnya. Setelah itu, kegiatan dilanjutkan dengan kegiatan menulit terbimbing yaitu dengan cara melatih mereka untuk terampil membuat ringkasan isi bacaan, yang hasilnya dibacakan dan ditanggapi baik oleh guru maupun oleh peserta didik yang lainnya.

Dilihat dari area isi yang terdapat dalam beragam teks yang dikaji oleh peserta didik dalam melakukan kegiatan berbahasa, cukup bervariasi. Dalam hal ini, mereka menyimak, mewicara, membaca, maupun menulis tentang topi-topik yang ada hubungannya dengan mata pelajaran Sains, IPS, Matematika, dan Penjaskes. Tema dan topik tersebut, sangat erat dengan pengalaman sehari-harinya. Apalagi, dalam setiap pembelajaran di samping peserta didik terlibat langsung dalam penggunaan teks, guru juga menggunakan beragam gambar yang sesuai dengan topik sebagai media pembelajarannya. Dengan media gambar ini, tampaknya sangat mendorong

terciptanya komunikasi baik di antara guru dan peserta didik maupun di antara peserta didik itu sendiri.

Pada siklus kesatu tampak guru masih kaku, tetapi mulai siklus kedua sampai siklus kelima, tampak guru semakin terampil dalam memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan berbagai aktivitas berkomunikasi. Hal ini tampak dari kegiatan guru yang mengarahkan peserta didik untuk belajar secara berkelompok, berpasangan dengan teman terdekat, juga belajar secara individual. Dengan demikian suasana kelas, tidak terlalu formal karena guru memberikan banyak pilihan kegiatan belajar yang dapat dilakukan oleh peserta didiknya. Dengan kata lain, lingkungan kelas dapat membangun suasana yang komunikatif, menyenangkan (*comfortable*) dan produktif

Guru juga memandang, adanya kesalahan berbahasa yang dilakukan oleh peserta didik bukan sebagai hambatan dalam belajar bahasa, tetapi justru guru memandangnya sebagai bagian alamiah dalam belajar. Guru tetap memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk terlibat secara aktif dalam aktivitas komunikasi sesuai dengan kompetensi komunikatif yang akan dicapai. Dampaknya, adalah secara perlahan peserta didik dapat mengembangkan konsep diri (*self-concept*) dan rasa percaya (*confidence*) selama berpartisipasi dalam berbagai aktivitas berkomunnikasinya.

c. Kinerja Guru dan Aktivitas Belajar Peserta Didik

Pengembangan model pembelajaran pada tahap uji coba, memperlihatkan adanya perbaikan kinerja guru dan aktivitas belajar peserta didik.

1) Perbaikan Kinerja Guru

Sejak awal pengembangan model pembelajaran, guru telah diarahkan bagaimana mengembangkan komponen-komponen kurikulum ke dalam silabus atau perencanaan pembelajaran untuk satuan waktu tertentu. Dalam hal ini, rancangan yang dikembangkan bersama guru lebih mengutamakan pada pembuatan rancangan komunikatif dengan pola penataan bahan ajar tematis, dan proses pembelajaran yang bersifat terpadu dengan cara siswa aktif. Pembuatan silabus atau rancangan pembelajaran yang dilakukan secara kolaboratif, dengan cara-cara tersebut, tampaknya dapat mengubah pandangan guru terhadap pentingnya dokumen tertulis kurikulum untuk dijadikan pedoman dalam membuat program dan perencanaan pembelajaran.

Sebagaimana hasil temuan studi pendahuluan, guru sudah terbiasa membuat perencanaan pembelajaran berdasarkan pada topik-topik yang ada dalam buku paket, begitu pula dalam mengembangkan aktivitas belajar peserta didik terlalu terikat dengan urutan kegiatan belajar yang terdapat pada buku paket tersebut. Akan tetapi, setelah dilakukan kolaborasi dalam membuat silabus untuk pengembangan model pembelajaran pada tahap uji coba ini, terdapat perbaikan kinerja guru, di antaranya guru menjadi memahami cara-cara yang sistematis dan kreatif dalam merancang pembelajaran berdasarkan dokumen tertulis kurikulum. Artinya, perencanaan pembelajaran dikembangkan melalui cara-cara yang benar dan kreatif sesuai dengan peran guru sebagai pengembang kurikulum tingkat kelas.

Kegiatan kolaborasi dalam membuat perencanaan pembelajaran, dengan cara-cara sebagaimana dikemukakan di atas, tampak berpengaruh pula pada cara guru dalam menggunakan bahan ajar untuk kegiatan berkomunikasi selama proses

pembelajaran bahasa. Maksudnya, buku paket bahasa Indonesia tidak lagi dijadikan sebagai bahan ajar satu-satunya untuk pembelajaran bahasa Indonesia, tetapi guru menjadi mempunyai pengalaman menggunakan buku-buku paket dari mata pelajaran yang lain untuk dijadikan sebagai bahan ajar pelajaran bahasa Indonesia. Bahkan guru secara kreatif pula menggunakan bahan ajar dari sumber-sumber yang lainnya, seperti dari majalah dan surat kabar, bahkan dari hasil tulisan peserta didik itu sendiri.

Selain adanya pernaikan kinerja guru dalam merancang pembelajaran, juga terdapat perbaikan dalam melaksanakan proses pembelajaran. Perbaikan kinerja guru dalam proses pembelajaran, tampak adanya perubahan strategi pembelajaran yang digunakan oleh guru, yaitu dari strategi pembelajaran yang pada umumnya ekspositorik, secara perlahan mengarah kepada penggunaan strategi pembelajaran heuristik, yaitu strategi pembelajaran yang lebih banyak melibatkan aktivitas peserta didik. Hal ini, berdampak pula pada peran guru, yang selama pengembangan model pembelajaran guru lebih dituntut untuk berperan sebagai fasilitator, motivator, model, dan sebagai konselor bagi peserta didik yang membutuhkan bantuan.

Adapun temuan lainnya, selama proses pembelajaran kinerja guru menjadi lebih dinamis. Maksudnya, interaksi antar guru dan peserta didik tidak hanya terjadi satu arah, yaitu dari guru kepada peserta didik atau dari peserta didik kepada guru, tetapi guru mengadakan interaksi secara bervariasi, selain interaksi secara klasikal, juga dengan peserta didik tertentu, dan berinteraksi dengan setiap kelompok. Dengan kata lain, aktivitas guru selama proses pembelajaran tidak hanya di depan kelas dalam perannya sebagai sumber informasi bagi peserta didiknya.

2) Perbaikan Aktivitas Belajar Peserta didik

Dari hasil pengamatan selama uji coba pengembangan model, tampak adanya peningkatan aktivitas belajar peserta didik. Dalam hal ini, dapat diidentifikasi beberapa aktivitas peserta didik dalam belajar berkomunikasi, di antaranya peserta didik membaca langsung beragam teks, baik membaca nyaring, membaca dalam hati, membaca terbimbing, dan membaca secara bebas. Begitu pula dalam kegiatan menulis dilakukan secara bervariasi, seperti menulis terbimbing dan menulis bebas baik dilakukan secara individu, berpasangan, maupun berkelompok.

Selama pengembangan model pembelajaran, aktivitas peserta didik dalam belajar bahasa Indonesia dilakukan secara kontekstual. Maksudnya, peserta didik melakukan kegiatan berbahasa seperti menyimak, mewicara, membaca, dan menulis sesuai dengan topik. Dalam hal ini topik menjadi sarana berkomunikasi baik lisan maupun tulisan. Seperti pada uji coba kesatu topik yang menjadi sarana untuk berlatih berkomunikasi baik lisan maupun tulisan adalah topik makanan pokok, pada uji coba kedua adalah topik lauk-pauk, pada uji coba ketiga adalah topik sayur-sayuran, pada uji coba keempat melalui topik buah-buahan, dan pada ujicoba kelima adalah topik makanan empat sehat lima sempurna.

Melalui beragam topik yang menjadi sarana berkomunikasi, peserta didik berlatih menyimak pembicaraan guru atau temannya dengan benar, berlatih mengungkapkan gagasan dihadapan guru dan teman-temannya atau bertanya baik kepada guru maupun teman-temannya. Selain itu, mereka juga berlatih memperoleh informasi melalui menyimak apa yang disampaikan oleh guru atau oleh temannya, yang kemudian informasi itu diungkapkan kembali baik secara lisan maupun tulisan. Dalam mencari informasi, mereka juga banyak berlatih mencari informasi melalui

membaca secara intensif, yang kemudian informasi tersebut dikomunikasikan kembali baik secara lisan maupun tulisan. Begitu pula dengan kegiatan menulis, mereka menggunakan informasi baik yang didengar maupun dari membaca untuk menjadi sumber tulisannya. Semua aktivitas berbahasa tersebut disesuaikan dengan situasi dan konteks.

Sejelan dengan aktivitas belajar keterampilan berbahasa secara kontekstual, aktivitas belajar peserta didik selama pengembangan model dilakukan juga secara otentik. Dalam hal ini, mereka terlibat secara aktif dalam penggunaan bahasa secara komunikatif dalam berbagai macam aktivitas. Maksudnya, mereka belajar keterampilan bahasa dengan mengalami langsung, seperti belajar menyimak melalui menyimak, belajar mewicara melalui mewicara, belajar membaca melalui membaca, dan belajar menulis melalui menulis. Dengan kata lain, mereka melakukan beragam keterampilan berbahasa tersebut secara komunikatif sebagaimana mereka melakukan komunikasi dalam kehidupan sehari-harinya.

Gambaran aktivitas belajar keterampilan berbahasa baik secara kontekstual maupun otentik tersebut, pada dasarnya menggambarkan bahwa aktivitas belajar keterampilan berbahasa dilakukan secara holistik. Dalam hal ini, mereka belajar keempat keterampilan berbahasa tersebut, tidak terpisahkan satu sama yang lainnya, tetapi secara terpadu. Keterpaduan yang terjadi tidak hanya karena keempat keterampilan berbahasa itu terkait satu sama yang lainnya, tetapi juga dijalin secara erat melalui tema dan topik yang mereka komunikasikan dalam setiap aktivitas berbahasanya.

Selain itu, selama proses pembelajaran bahasa peserta didik belajar keterampilan berbahasa dalam beragam fungsi bahasa dan pemakaiannya. Seperti,

peserta didik terlibat dalam percakapan dengan guru, dengan temannya dalam kelompok, bercerita, menyampaikan informasi hasil membacanya, menanggapi informasi yang disampaikan oleh temannya. Sementara dalam aktivitas berbahasa tulis, seperti membaca untuk menemukan informasi yang telah disajikan oleh penulis, menulis untuk mengekspresikan perasaan atau informasi kepada pembaca. Dengan kata lain, aktivitas berbahasa sangat mendorong peserta didik untuk terlibat secara aktif menggunakan bahasa secara komunikatif dalam berbagai aktivitas berbahasa. Hal tersebut, sesuai dengan fungsi utama bahasa adalah untuk interaksi dan komunikasi.

Keterlibatan secara aktif dalam beragam pengalaman berbahasa yang dilakukan oleh peserta didik, selama uji coba sangat didukung oleh adanya penggunaan media pembelajaran baik media gambar maupun beragam teks. Penggunaan media gambar yang sesuai dengan topik yang dibahas tampaknya sangat memperkaya kosa kata peserta didik sehingga mendorong mereka untuk berkomunikasi baik lisan maupun tulisan. Begitu pula dengan penggunaan teks atau buku baik yang dibacakan oleh guru maupun yang mereka baca sendiri tampaknya memberikan aspirasi kepada mereka baik untuk mewicara maupun untuk menulis. Dengan kata lain, baik gambar maupun teks atau buku yang digunakan sebagai media pembelajaran bahasa menjadi sumber bagi peserta didik dalam mengembangkan kemampuan berkomunikasi baik lisan maupun tulis.

d. Dampak Pengembangan Model terhadap Prestasi Belajar

Pengembangan model pembelajaran tidak hanya berpengaruh pada cara-cara guru mengajar dan aktivitas belajar peserta didik, tetapi juga berpengaruh terhadap prestasi belajaran peserta didik.

1) Peningkatan Kemampuan Membaca

Dari hasil tes kemampuan membaca yang dilakukan sebanyak tiga kali, dari masing-masing tes tersebut, terdapat peningkatan skor rata-rata kelas. Seperti dari tes uji coba kesatu diperoleh skor rata-rata 60.53, tes uji coba kedua diperoleh skor rata-rata 66.81, dan dari tes uji coba ketiga diperoleh skor rata-rata 69.28. Peningkatan skor rata-rata tersebut untuk lebih jelasnya dapat dilihat kembali pada grafik perolehan skor tes membaca sebagaimana telah dikemukakan pada bab IV bagan 4.9.

Adanya peningkatan skor sebagaimana dikemukakan di atas, tampaknya cukup berarti. Alasannya, karena dilihat secara keseluruhan baik skor minimum maupun skor maksimum mengalami peningkatan. Seperti skor hasil tes uji coba kesatu skor minimum 21 dan skor maximum 89. Terdapat peningkatan pada hasil tes uji coba kedua, yaitu skor minimum 43 dan maximum 93. Begitu pula, skor hasil tes uji coba ketiga terdapat peningkatan, yaitu skor minimum 50 dan maximum 100. Peningkatan baik skor minimum maupun skor maximum tersebut tidak hanya dicapai oleh sekelompok peserta didik tertentu saja, tetapi apabila melihat grafik yang memasangkan perolehan secara individual baik pada skor hasil tes kesatu yang dipasangkan dengan hasil tes kedua dan hasil tes kedua dipasangkan dengan hasil tes ketiga, pada umumnya meningkat terutama bagi peserta didik yang pada tes uji

coba kesatunya berada pada perolehan skor minimum menjadi secara berarti pada hasil uji coba kedua maupun ketiga meningkat.

Adanya peningkatan baik pada pemerolehan skor minimum maupun maximum menggambarkan bahwa pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia secara utuh dapat meningkatkan kemampuan peserta didik dalam memahami isi bacaan. Adapun untuk lebih meyakinkan apakah peningkatan skor hasil belajar tersebut menunjukkan peningkatan yang berarti, maka dilakukan pengujian dengan analisis statistik uji t sampel berpasangan. Dalam hal ini skor tes uji coba kesatu dipasangkan dengan skor hasil uji coba kedua, dan skor hasil uji coba kedua dipasangkan dengan skor hasil uji coba ketiga. Yang hasilnya menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan ($\alpha \leq$ 005 dan $\alpha \leq$ 001). Adanya perbedaan yang cukup signifikan ini, pada dasarnya tidak terlepas dari adanya aktivitas yang bervariasi dalam kegiatan membaca yang dengan sengaja diciptakan oleh guru selama proses pembelajaran bahasa Indonesia sebagai salah satu upaya dalam meningkatkan kemampuan membaca secara intensif. Dengan demikian, maka pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia secara utuh efektif untuk meningkatkan keterampilan membaca peserta didik.

2) Peningkatan Kemampuan Menulis

Pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia secara utuh, selain dapat meningkatkan keterampilan membaca juga dapat meningkatkan keterampilan menulis. Hal ini dapat dilihat dari adanya peningkatan skor rata-rata hasil tes kemampuan menulis, yaitu pada uji coba kesatu diperoleh skor rata-rata 56.12, pada uji coba kedua diperoleh skor rata-rata 63.13, dan pada uji coba ketiga

diperoleh skor rata-rata 72.31. Peningkatan tersebut, untuk lebih jelasnya dapat dilihat pada grafik perolehan skor rata-rata tes menulis pada bab IV bagan 4.12.

Peningkatan hasil tes tersebut, tampaknya cukup berarti karena dilihat secara keseluruhan peningkatan tersebut dari hasil tes uji coba ke satu, kedua, dan ketiga meningkat baik dilihat dari skor maximum maupun minimum. Seperti skor hasil tes uji coba kesatu skor minumum 15 dan skor maximum 88, hasil tes uji coba kedua skor minimum 25 dan skor maximum 88, dan hasil tes uji coba ketiga skor minimum 54 dan skor maximum 91. Peningkatan baik skor minimum maupun skor maximum tersebut tidak hanya dicapai oleh sekelompok peserta didik tertentu saja, tetapi apabila melihat grafik yang memasangkan perolehan secara individual baik pada skor hasil tes kesatu yang dipasangkan dengan hasil tes kedua dan hasil tes kedua dipasangkan dengan hasil tes ketiga, pada umumnya meningkat terutama bagi peserta didik yang pada tes uji coba kesatunya berada pada perolehan skor minimum menjadi secara berarti pada hasil uji coba kedua maupun ketiga meningkat.

Adanya peningkatan baik pada pemerolehan skor minimum maupun skor maximum menggambarkan bahwa pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia secara utuh dapat meningkatkan keterampilan menulis. Adapun untuk lebih meyakinkan apakah peningkatan skor hasil belajar tersebut menunjukkan peningkatan yang berarti, maka dilakukan pengujian dengan analisis statistik uji t sampel berpasangan. Dalam hal ini skor tes uji coba kesatu dipasangkan dengan skor hasil uji coba kedua, dan skor hasil uji coba kedua dipasangkan dengan skor hasil uji coba ketiga. Yang hasilnya menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan ($\alpha \leq$ 008 dan $\alpha \leq$ 001). Adanya peningkatan yang cukup berarti ini, menggambarkan

bahwa upaya guru dalam menciptakan beragam aktivitas yang diarahkan untuk memberikan pengalaman menulis kepada peserta didik, efektif untuk meningkatkan keterampilan menulis.

2. Interpretasi Hasil Tahap Uji Validasi

Uji validasi model pembelajaran hasil pengembangan, dilakukan untuk melihat efektivitas model pembelajaran hasil pengembangan tersebut. Efektivitas model pembelajaran hasil pengembangan ini, dilihat dari bagaimana kualitas proses pembelajaran dan hasil belajar peserta didik yang diberi terapi model pembelajaran bahasa, jika dibandingkan dengan hasil belajar yang menggunakan model pembelajaran konvensional.

a. Model Pembelajaran Hasil Pengembangan Efektif untuk Memperbaiki Kualitas Proses Pembelajaran Bahasa Indonesia

Sebelum tahap uji validasi dilaksanakan, terlebih dahulu guru diperkenalkan kepada perencanaan pembelajaran hasil pengembangan. Agar guru memahami dengan baik perencanaan pembelajaran hasil pengembangan tersebut, maka guru tersebut diperkenalkan pada proses pengembangannya dari mulai menganalisis dokumen kurikulum sampai langkah-langkah pembuatan perencanaan sehingga dihasilkan perencanaan pembelajaran tersebut.

Prosedur tersebut dilakukan sebagaimana pada tahap uji coba pengembangan model pembelajaran. Bedanya pada tahap uji validasi ini, guru tidak dilibatkan dalam kegiatan rancang bangun perbaikan perencanaan pembelajaran, karena guru tinggal memahami rancangan yang telah ada. Walaupun guru tidak dilibatkan secara langsung dalam rancang bangun penyusunan perencanaan

pembelajaran. Tampaknya guru memahaminya dengan baik, bagaimana prosedur yang benar dalam merencanakan pembelajaran terutama dalam rangka mengembangkan model pembelajaran bahasa secara utuh.

Dengan adanya pemahaman guru terutama dalam cara menjabarkan kurikulum ke dalam silabus atau perencanaan pembelajaran, tampaknya sangat membantu guru untuk memahami kurikulum mata pelajaran bahasa Indonesia. Terutama dalam memahami fungsi mata pelajaran bahasa Indonesia, ruang lingkup materi pelajaran bahasa Indonesia, standar kompetensi dan kompetensi dasar yang harus dicapai melalui pembelajaran bahasa Indonesia, serta materi pokok yang harus dimaknai lebih lanjut oleh guru.

Selain itu, guru juga tampak memahami bahwa dalam merencanakan model pembelajaran tersebut diperlukan adanya kreativitas, terutama dalam menentukan tema dan pengalaman berkomunikasi peserta didik. Tema hendaknya dipilih yang sangat berkaitan erat dengan kehidupan peserta didik, kemudian dijabarkan ke dalam sejumlah topik yang relevan. Dengan adanya tema dan topik ini, guru akan mendapatkan arahan untuk menentukan media dan sumber belajar sebagai sarana untuk mengembangkan keterampilan berkomunikasi bagi peserta didik. Selaian kreativitas guru diperlukan dalam memilih tema dan topik pembelajaran, yang lebih utamanya adalah kreativitas guru dalam merancang aktivitas belajar peserta didik. Dalam hal ini, guru harus merancang pembelajaran yang dapat memberikan pengalaman berbahasa secara utuh.

Setelah guru memahami dengan baik, karakteristik perencanaan hasil pengembangan. Langkah selanjutnya adalah guru melaksanakan model pembelajaran yang secara konsisten mengikuti alur pembelajaran sebagaimana

terdapat pada perencanaan model pembelajaran tersebut. Sesuai hasil pengamatan selama uji validasi yang dilakukan oleh guru yang termasuk kelompok eksperimen. Tampak sekali aktivitas guru selama melaksanakan model pembelajaran hasil pengembangan, sangat menimbulkan daya tarik dan motivasi belajar yang tinggi pada peserta didik.

Beberapa hal yang menimbulkan daya tarik dan motivasi belajar pada peserta didik, di antaranya adalah tema yang menjadi sarana kegiatan berbahasa, aktivitas berbahasa yang dilakukan peserta didik secara bervariasi dan kontekstual, pengalaman langsung dalam menggunakan bahasa secara komunikatif dan bermakna bagi peserta didik, dan adanya keterpaduan keterampilan berbahasa yang dilakukan peserta didik. Selain itu, yang tidak kalah pentingnya adalah peran guru itu sendiri, yang dalam hal ini guru lebih berperan sebagai motivator dan fasilitator selama proses pembelajaran berlangsung.

Tema dan topik yang menjadi kajian peserta didik selama proses pembelajaran bahasa, tampaknya membuat peserta didik begitu antusias untuk mempelajarinya. Tema "Makanan Sehat" ini, dipilih karena merupakan salah satu tema yang sangat dekat dengan kehidupan peserta didik, dan tentunya pengalaman peserta didik terkait dengan tema dan topik ini sangat beragam. Apalagi selama pembahasan tema dan topik ini, guru menggunakan berbagai media gambar, teks dan buku yang diperoleh dari beragam sumber, seperti buku teks, majalah, koran, iklan. Oleh karena itu, karena kemenarikan tema dan topik, dan keberagaman media penunujangnya maka peserta didik begitu aktif dalam berbagai aktivitas penggunaan bahasa secara komunikatif.

Kegiatan belajar yang juga menarik minat peserta didik, yaitu pada saat mereka membaca, yang dalam hal ini kegiatan membaca dilakukan melalui berbagai cara berkat adanya kreativitas guru. Aktivitas membaca yang dilakukan peserta didik, seperti membaca nyaring, membaca terbimbing, membaca bersama, membaca bebas. Apalagi pada saat peserta didik diberi kesempatan untuk menandai hal-hal yang menurut mereka dianggap penting dari bacaannya, tampaknya begitu menyenangkan bagi mereka. Hal tersebut, tampak dari adanya keinginan peserta didik menggunakan berbagai warna spidol untuk menandai hal-hal yang dianggapnya penting. Kegiatan membaca lainnya yang tampaknya menyenangkan bagi peserta didik, yaitu pada saat mereka diminta untuk membacakan tulisannya secara bergantian dengan teman terdekatnya.

Kegiatan-kegiatan pembelajaran bahasa sebagaimana dikemukakan di atas, menggambarkan bahwa proses pembelajaran melalui model pembelajaran hasil pengembangan sangat kondusif bagi peningkatan kemampuan membaca dan kemampuan menulis. Hal ini, karena model pembelajaran hasil pengembangan ini mampu menciptakan proses pembelajaran yang berpusat kepada peserta didik, dan proses pembelajaran terjadi secara holistik, otentik, kontekstual, dan bermakna bagi peserta didik.

Pembelajaran berpusat kepada peserta didik, dalam hal ini guru lebih banyak memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan berbagai aktivitas berkomunikasi, seperti peserta didik menyimak. mewicara, membaca, dan menulis. Setiap aktivitas tersebut, dilakukan pula oleh peserta didik secara bervariasi, seperti dalam kegiatan membaca di antaranya peserta didik melakukan kegiatan membaca nyaring, membaca dalam hati, membaca bersama, dan membaca bebas. Kegiatan

membaca tersebut, kemudian ditindaklanjuti dengan berbagai cara, seperti menceritakan kembali isi bacaan baik secara lisan maupun secara tertulis, mendiskusikan hasil membacanya baik dengan guru maupun dengan teman kelompoknya untuk membuat kesimpulan tentang isi bacaan, atau membuat ringkasan bersama isi bacaan.

Pembelajaran bahasa secara holistik, dalam hal ini peserta didik belajar keterampilan berbahasa melalui berbagai konteks pemakaian bahasa, yang terpadu dengan berbagai area isi dari berbagai mata pelajaran. Hal ini tercipta, karena pembelajaran dirancang secara tematis, yang dijabarkan ke dalam sejumlah topik yang ada kaitannya dengan berbagai area isi mata pelajaran, seperti sains, ilmu pengetahuan sosial, seni, matematika, dan sebagainya Melalui beragam topik tersebut, peserta didik melakukan berbagai tindak berbahasa baik menyimak, mewicara, membaca, dan menulis. Dengan demikian, pada waktu yang bersamaan peserta didik dapat mengembangkan kemampuan menyimak, mewicara, membaca, dan menulis, sementara mereka juga mempelajari topik-topik yang menarik yang berasal dari berbagai ranah esensial pengetahuan manusia. Melalui kondisi seperti itu, dapat menimbulkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap peserta didik berkembang secara simultan.

Pembelajaran bahasa dilaksanakan secara otentik. Maksudnya selama proses pembelajaran peserta didik menggunakan bahasa sesuai dengan fungsi bahasa sebagai alat komunikasi. Hal ini, diupayakan oleh guru dengan mendorong peserta didik untuk terlibat secara aktif dalam beragam fungsi bahasa, seperti peserta didik menggunakan bahasa untuk berinteraksi dengan temannya, untuk mengekspresikan perasaannya, untuk belajar dan menemukan suatu informasi,

untuk mengkomunikasikan informasi, dan sebagainya. Semuanya itu dilakukan baik secara lisan maupun tulisan, sesuai dengan topik yang menjadi konteks pemakaian bahasa tersebut.

Pembelajaran bahasa dilaksanakan secara kontekstual. Maksudnya, peserta didik belajar menyimak, mewicara, membaca, dan menulis sesuai dengan tema yang dijabarkan ke dalam sejumlah topik yang relevan. Tema dan topik, ini dirancang oleh guru agar menjadi konteks pemakaian bahasa secara komunikatif. Tema dan topik ini dipilih sesuai dengan pengalaman sehari-hari dan minat peserta didik, sehingga pembelajaran menjadi menarik dan utuh dalam konteks pemakaian bahasa sebagaimana peserta didik melakukan kegiatan berkomunikasi dalam kehidupan sehari-harinya. Melalui pembelajaran yang kontekstual, berarti peserta didik tidak belajar berbagai pola kalimat dengan cara menugaskan mereka untuk membuat kalimat-kalimat lepas.

Pembelajaran bahasa dilakukan secara bermakna atau fungsional. Dalam hal ini, diupayakan oleh guru agar peserta didik selama proses pembelajaran bahasa mendapatkan pengalaman yang bermanfaat bagi keberlangsungan hidupnya. Seperti peserta didik belajar membaca intensif, belajar meringkas isi bacaan. Kedua keterampilan ini dipelajari secara seksama melalui berbagai cara, sehingga dengan berbagai pengalaman membaca dan menulis pada akhirnya peserta didik memiliki kompetensi tersebut, untuk dapat diterapkan dalam berbagai keperluan terutama untuk kepentingan keberlangsungan pendidikannya.

b. Model Pembelajaran Kondusif untuk Meningkatkan Kompetensi Membaca dan Menulis

Dari hasil uji validasi dapat diidentifikasi bahwa perolehan hasil belajar terutama dari skor rata-rata hasil tes kemampuan membaca dan menulis dari kelompok eksperimen lebih tinggi apabila dibandingkan dengan skor rata-rata hasil tes kemampuan membaca dan menulis kelompok kontrol. Hasil uji t juga menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan ($\alpha \leq .0001$). Dengan demikian, berdasarkan hasil analisis deskriptif dan analisis statistik uji t menggambarkan bahwa model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan, terbukti cukup efekti untuk meningkatkan kemampuan membaca dan menulis, jika dibandingkan dengan skor hasil belajar yang menggunakan cara pembelajaran bahasa Indonesia yang konvensional.

Efektivitas model pembelajaran ini, dapat dilihat dari perolehan skor rata-rata kelas yang diperoleh oleh kelompok eksperimen. Untuk mengetahui tingkat efektivitanya, maka dilakukan penilaian hasil belajar terhadap kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Baik pada kelompok eksperimen maupun kelompok kontrol sebelum uji validasi model pembelajaran, terlebih dahulu dilakukan pretes kemampuan membaca dan menulis. Hasil pretes dari kedua kelompok tersebut, relatif sama.

Berangkat dari skor pretes yang relatif sama, maka kelompok eksperimen melaksanakan pembelajaran bahasa Indonesia dengan menggunakan model pembelajaran hasil pengembangan. Sementara, kelompok kontrol tidak menggunakan model pembelajaran hasil pengembangan, tetapi menggunakan cara-cara yang biasa dilakukan oleh guru. Dari lima kali pembelajaran dilakukan dua kali

DEPARTEMEN PENDIDIKAN NASIONAL UNIVERSITAS PENDIDIKAN INDONESIA PERPUSTAKAAN

penilaian terhadap hasil belajar, baik pada kelompok eksperimen maupun pada kelompok kontrol. Adapun hasil penilaian ini, menampakkan adanya perbedaan yang cukup mencolok antara skor hasil belajar yang diperoleh oleh kelompok eksperimen dengan skor hasil belajar yang diperoleh oleh kelompok kontrol. Maksudnya skor hasil belajar yang diperoleh kelompok eksperimen jauh lebih tinggi setelah dibandingkan dengan skor hasil belajar kelompok kontrol.

Selain adanya perbedaan skor hasil belajar antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol, sebagaiman dikemukakan di atas. Setelah ditelusuri lebih lanjut, terhadap perolehan skor hasil belajar setiap peserta didik yang kemudian dibandingkan dengan skor pretesnya. Dari peserta didik kelompok eksperimen, yang memperoleh skor pretes paling rendah pada umumnya terdapat peningkatan yang cukup berarti pada skor hasil belajarnya. Sementara dari peserta didik kelompok kontrol yang pretesnya paling rendah tidak ada peningkatan yang berarti pada skor hasil belajarnya. Dengan demikian, model pembelajaran hasil pengembangan, dapat memposisikan peserta didik yang kemampuan awalnya minimal baik dalam membaca maupun menulis menjadi sejajar prestasinya dengan yang lainnya terutama dengan peserta didik yang sebelumnya setingkat lebih tinggi dari mereka.

Untuk melihat lebih lanjut efektivitas model pembelajaran hasil pengembangan, dapat dilihat dari peningkatan perolehan skor peserta didik yang sejak skor pretesnya di atas 75, kenaikan skor pada postes kesatu dan kedua pada umumnya cukup rasional pada kelompok eksperimen. Sementara pada kelompok kontrol, jika dibandingkan antara perolehan skor pretes dan perolehan skor postes banyak yang tidak rasional, di antaranya ada yang mengalami peningkatan yang cukup tinggi tatepi ada juga yang malah menurun drastic perolehan skornya.

Dalam uji validasi model pembelajaran hasil pengembangan, peneliti sejak awal mengidentifikasi adanya sekolah yang termasuk kelompok baik, sedang, dan kurang. Pengelompokkan ini berdasarkan keadaan perolehan skor pretes yang berbeda di antara kelompok tersebut. Oleh karena itu, skor perolehan pretes diurutkan dari yang tertinggi sampai yang terendah. Dengan demikian, maka terdapat klasifikasi sekolah baik, sedang dan kurang. Setelah dilakukan uji validasi sebanyak dua kali, perolehan skor baik dari kelompok eksperimen dan kelompok kontrol tetap memberikan gambaran adanya pengklasifikasian ketiga kelompok tersebut. Hal ini, dibuktikan melalui analisis data dengan menggunakan statisti uji anova satu jalur, yang ternyata perolehan skor hasil belajar dari ketiga klasifikasi sekolah tersebut berbeda secara signifikan.

Adapun yang perlu dijelaskan dari hasil uji validasi dilihat dari kualifikasi sekolah, bahwa kualifikasi sekolah turut menentukan kualitas hasil belajar peserta didik. Dalam hal ini, sekolah yang termasuk kualifikasi baik menggambarkan bahwa wawasan atau pengetahuan dan pengalaman peserta didik pada sekolah tersebut lebih baik apabila dibandingkan dengan sekolah kualifikasi sedang dan kurang. Hal tersebut diperkirakan sangat terkait dengan latar belakang sosial ekonomi maupun pendidikan orang tua peserta didik, walaupun hal tersebut tidak menjadi fokus kajian penelitian ini tetapi dari pengalaman peneliti selama berada di lingkungan mereka banyak indikator yang mengarah kepada kesimpulan sementara tersebut.

Indikator lainnya, yang tampaknya sangat berpengaruh kepada prestasi belajar tersebut adalah kemampuan dan kreativitas guru itu sendiri. Dalam hal ini, sejak awal peneliti dalam menentukan sekolah yang menjadi kelompok eksperimen dan kelompok kontrol berdasarkan atas pertimbangan adanya respon dari guru.

Guru yang antusias untuk menerima pembaharuan, menggambarkan bahwa dalam keseharian melaksanakan tugasnya selalu ada upaya-upaya untuk meningkatkan kualitas pembelajaran melalui caranya sendiri. Dengan demikian, maka faktor guru sangat turut menentukan kualitas hasil pembelajaran peserta didiknya.

B. Pembahasan

Pembahasan dalam hal ini meliputi (1) karakteristik model pembelajaran bahasa hasil pengembangan, (2) konstribusi model pembelajaran, (3) kesesuaian model pembelajaran dengan Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia, dan (4) pelaksanaan model pembelajaran dalam Kurikulum 2004.

1. Karakteristik Model Pembelajaran Bahasa Indonesia Hasil Pengembangan

Sebagaimana telah dikemukakan di atas, bahwa pada hakikatnya pengembangan model pembelajaran bahasa Indonesia ini, secara konseptual diwarnai oleh pandangan-pandangan para penggerak pendekatan bahasa menyeluruh. Adapun dalam pelaksanaannya disesuaikan dengan tuntutan yang terdapat pada Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia, dan kondisi lapangan. Dengan demikian, maka berikut ini dikemukakan temuan-temuan yang menggambarkan ciri-ciri dari model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan, dilihat dari pelaksanaan pembelajaran, kinerja guru, dan landasan teoretis yang mendasari model pembelajaran.

a. Pelaksanaan Model Pembelajaran Bahasa Indonesia Hasil Pengembangan

Berdasarkan hasil temuan selama pengembangan model pembelajaran, berikut ini dikemukakan ciri-ciri yang menggambarkan model pembelajaran hasil pengembangan, di antaranya adalah sebagai berikut ini.

1) Pembelajaran Lebih Berpusat kepada Peserta Didik

Model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan, lebih mengutamakan pada peran aktif peserta didik dalam belajar bahasa Indonesia. Hal ini sangat berbeda dengan kondisi awal sebelum dikembangkan model pembelajaran tersebut. Pada pelaksanaan model pembelajaran bahasa Indonesia, guru banyak memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berpartisipasi dalam penggunaan bahasa Indonesia secara komunikatif dalam berbagai macam aktivitas. Beragam aktivitas yang dimaksud, di antaranya peserta didik diberi kesempatan untuk mengemukakan pendapatnya setelah menyimak atau membaca, menceritakan pengalamannya setelah membaca, malaporkan kesimpulan isi bacaannya, membacakan kembali tulisannya, atau menuliskan kembali apa yang dilihat, didengar, dan dibacanya.

Pengalaman berbahasa lainnya yang dilakukan oleh peserta didik dalam bimbingan guru, antara lain menulis untuk mengidentifikasi gambar, menulis sesuai tugas setelah membaca, menulis puisi, menuliskan kembali isi teks yang telah dibaca. Kegiatan itu dilakukan secara individu juga ada yang secara berpasangan, dan kelompok. Adapun tindak lanjutnya, antara lain mereka membacakan tulisannya dan menyimak tulisannya yang dibacakan oleh orang lain, dan memajangkan tulisannya. Kegiatan berbahasa tersebut, tampaknya dapat memberikan pengalaman berbahasa selain bermakna bagi peserta didik juga tampak membuat pembelajaran menjadi menyenangkan.

2) Pembelajaran Bahasa Indonesia Bersifat Holistik

Model pembelajaran Bahasa Indonesia hasil pengembangan ini, dirancang secara komunikatif, dengan pola penataan bahan ajar tematis dan integratif. Adapun

aktivitas pembelajarannya, menggunakan strategi pembelajaran yang memadukan antara materi pokok pembelajaran bahasa dengan berbagai area isi mata pelajaran yang lain. Tema dalam hal ini digunakan untuk pengembangan dan perluasan penguasaan pembendaharaan kata peserta didik, serta pemersatu kegiatan berbahasa. Dengan kata lain, tema digunakan sebagai sarana untuk memberikan pengalaman kebahasaan maupun pengalaman hidup dan kehidupan yang berkaitan dengan area isi dari berbagai mata pelajaran. Tujuannya adalah agar pembelajaran bahasa ini berlangsung dalam suasana kebahasaan yang wajar, sebagaimana peserta didik berkomunikasi dalam kehidupan sehari-harinya.

Dengan suasana pembelajaran bahasa sebagaimana dikemukakan di atas, dimaksudkan agar pembelajaran tidak terkotak-kotak. Maksudnya, peserta didik belajar bahasa tidak hanya tentang kebahasaannya saja, tetapi pembelajaran bahasa dilaksanakan secara terpadu dan alami dengan tidak terpisahkan dari mata pelajaran yang lain. Hal tersebut dilakukan melalui penjelajahan terhadap wilayah berbagai mata pelajaran, seperti Sains, IPS, Matematika, dan Penjaskes. Dengan demikian, peserta didik dapat belajar mengembangkan kemampuan menyimak, mewicara, membaca, dan menulis melalui topik-topik menarik yang berasal dari ranah esensial pengetahuan manusia. Melalui kondisi pembelajaran yang demikian, maka dapat menyebabkan berkembangnya aspek-aspek kepribadian peserta didik, baik yang berkaitan dengan ranah kognitif, psikomotor, dan afektif.

3) Pembelajaran Bahasa Indonesia Bersifat Otentik

Sejalan dengan ciri-ciri di atas, bahwa model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan, mengutamakan peran atif peserta didik dan bersifat holistik. Kedua ciri di atas, pada dasarnya telah menggambarkan suatu ciri bahwa model pembelajaran hasil pengembangan ini bersifat otentik.

Pembelajaran bahasa bersifat otentik, maksudnya kondisi pembelajaran diciptakan agar sesuai dengan situasi pada saat peserta didik belajar bahasa dalam kehidupan sehari-harinya. Kondisi tersebut, sesuai dengan yang dikemukakan Corder dan Richards (Astika,1996: 4) bahwa pembelajaran bahasa yang baik harus menggambarkan situasi yang mirip dengan situasi pemerolehan bahasa, di mana interaksi yang berlangsung lebih memberi perhatian kepada makna yang dikomunikasikan, bukan pada tata bahasa.

Selain itu, yang dimaksud dengan otentik dalam belajar bahasa mengarah kepada beragam aktivitas kegiatan berkomunikasi yang secara langsung dialami oleh peserta didik. Dalam hal ini, peserta didik belajar membaca melalui membaca, dan belajar menulis melalui banyak latihan menulis dalam berbagai konteks, sesuai dengan kompetensi komunikatif yang ingin dicapai.

4) Pembelajaran Bahasa Indonesia Bermakna dan Fungsional

Aktivitas yang dilakukan peserta didik melalui model pembelajaran hasil pengembangan ini, cukup bervariasi. Dalam hal ini, peserta didik banyak dihadapkan pada situasi-situasi yang menantang, yaitu situasi yang menuntut peserta didik melakukan beragam fungsi bahasa. Seperti peserta didik dihadapkan kepada situasi yang menuntut mereka menggunakan bahasa untuk memperoleh suatu informasi, atau mereka dihadapkan kepada situasi yang menuntut mereka menggunakan bahasa untuk menyampaikan atau mengkomunikasikan suatu informasi. Apabila peserta didik banyak dihadapkan kepada situasi tersebut, dan dilakukan secara berkelanjutan, maka pada akhirnya mereka akan memiliki kompetensi dalam hal tersebut. Kedua kompetensi tersebut, sangat diperlukan dalam kehidupan sehari-hari, apalagi dalam kondisi era informasi seperti saat ini. Kondisi tersebut, tentunya

sangat memberikan pengalaman yang berharga dan sangat bermanfaat bagi keberlangsungan pendidikan dan kehidupan peserta didik.

Fungsi bahasa selain sebagai alat komunikasi juga sebagai alat interaksi. Sesuai dengan fungsi bahasa sebagai alat interaksi, dalam pelaksanaan model pembelajaran hasil pengembangan ini, diciptakan interaksi yang cukup bervariasi. Salah satu contoh, interaksi antara guru dan peserta didik. cukup dinamis, karena interaksi tidak hanya melalui satu arah, yaitu dari guru kepada peserta didik, tetapi guru menciptakan interaksi yang multiarah. Adakalanya guru berada di depan untuk membacakan cerita atau menyampaikan informasi, di samping itu guru juga terlibat langsung dalam diskusi kelompok, bahkan terlibat langsung interaksi dengan individu peserta didik. Dalam interaksi dengan kelompok, guru berpindah-pindah dari kelompok yang satu ke kelompok yang lainnya.

Kegiatan interaksi yang berlangsung tersebut, merupakan wahana bagi peserta didik untuk belajar mengaktualisasikan dirinya, baik dalam rangka menyampaikan ide, pendapat, keinginan, dan mengekspresikan perasaan kepada orang lain. Untuk keberlangsungan pendidikan juga kehidupan selanjutnya diperlukan individu yang memiliki kompetensi dalam hal-hal tersebut.

5) Pembelajaran Bahasa Indonesia Berdasarkan Literatur

Pada pelaksanaan model pembelajaran bahasa hasil pengembangan ini, guru selalu memfasilitasi peserta didik dengan berbagai sumber bacaan yang relevan dengan tema dan topik. Maksudnya, sumber bacaan bagi peserta didik tidak hanya dari buku paket mata pelajaran bahasa Indonesia saja, tetapi juga menggunakan berbagai teks dari buku paket mata pelajaran yang lainnya, seperti dari buku paket mata pelajaran IPS, Sains, dan Penjaskes. Selain itu, peserta didik juga membaca

beragam teks yang diambil dari majalah anak-anak, dan koran, buku resep masakan serta buku-buku yang ada diperpustakaan sekolahnya.

Pembelajaran berdasarkan literatur, dalam hal ini, mengacu kepada apa yang dikemukakan Cullinan (De Carlo, 1995: 119) adalah sebagai berikut.

> *Good literature, clearly the foundation of an effevtive language program, is central to reading and writing in whole language classrooms". She notes that the movement is based on tree fundamental belief: Children learn to read by actually reading and not by doing exercises'; raeding is a part of language and is learned in same way as are other forms of language; and learning in any one area of language help learning is other areas. Because literature is a creative form of communication, and it is at the heart of whole language, teacher need to have a deep and continuous love and knowledge of children's literature.*

Selain menggunakan bahan bacaan yang beragam, guru juga banyak menyediakan media gambar yang digunakan untuk menjadi topik percakapan dan mendorong munculnya minat untuk membaca dan menulis. Dengan beragam teks dan gambar yang digunakan peserta didik selama proses pembelajaran, menggambarkan bahwa guru menggunakan teknik pencelupan yaitu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk lebih banyak berinteraksi dengan bahasa tulis, yang kemudian mereka juga diberi banyak kesempatan untuk menulis dengan berbagai tugas menulis, seperti menuliskan kembali pokok-pokok pikiran isi teks tersebut, menceritakan kembali isi teks tersebut, membuat ringkasan isi teks, dan membuat puisi. Dengan beragam interaksi dengan bahasa tulis ini, tampaknya membuat peserta didik menjadi termotivasi untuk membaca dan menulis.

b. Kinerja Guru dalam Pelaksanaan Model Pembelajaran Hasil Pengembangan

Sesuai dengan hasil temuan di atas, yang menggambarkan karakteristik model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan. Semuanya itu, merupakan dampak dari peran dan aktivitas guru selama pelaksanaan model pembelajaran bahasa Indonesia.

Peran dan aktivitas guru selama pelaksanaan model pembelajaran tersebut, pada dasarnya diupayakan mengacu kepada peran dan aktivitas dari guru bahasa menyeluruh. Dalam hal ini, Smith (De Carlo, 1995: 84-91) mengemukakan asumsi dasar yang dianut oleh para guru bahasa menyeluruh, di antaranya adalah sebagai berikut ini.

1) *Whole language teachers assume that children will learn to read and write jus as naturally as they learned to talk if given the proper environment."* (Guru bahasa menyeluruh menganggap bahwa peserta didik akan belajar membaca dan menulis sebagaimana secara alami mereka belajar mewicara jika diberikan lingkungan yang sesuai);

2) *Whole language teachers place their emphasis on the meaning in words; not on the mechanics of reading or writing."* (Guru bahasa menyeluruh mengutamakan pada makna dalam kata-kata, bukan pada cara-cara membaca dan menulis);

3) *Whole language teachers encourage risk-taking. They communicate that it's okay to make mistake."* (Guru-guru bahasa menyeluruh mendorong mengambil risiko. Mereka berkomunikasi apakah yang dikomunikasikannya itu oke untuk membuat kesalahan);

4) *Whole language teachers know that children learn to read by reading and learn to writer by writing, so they give children a predictable time and opportunity to do a great deal of both."* (Guru bahasa menyeluruh mengetahui bahwa peserta didik belajar membaca melalui membaca dan belajar menulis melalui menulis, juga mereka memberikan waktu dan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan lebih banyak pada kedua hal tersebut);

5) *Whole language teachers build their curriculum, as much as possible, around the interests of the child; therefore, as much as possible, they encourage the child to choose his/her own topics for writing and his/her*

own books for reading." (Guru-guru bahasa menyeluruh membangun kurikulumnya, sebanyak mungkin, disekitar minat peserta didik, oleh karena itu, sebanyak mungkin, mereka mendorong peserta didik untuk memilih topik sendiri untuk menulis dan membaca buku buku-buku miliknya sendiri);

6) *In the whole language classroom, the child is the center of the learning process; teacher is the facilitator of the process. The child takes responsibility for his/her own learning. The teacher guides, interact, challenges and provides support and stomulation for growth."* (Di kelas bahasa menyeluruh, peserta didik merupakan pusat proses belajar; guru adalah fasilitator proses itu. Peserta didik bertanggung jawab atas belajarnya sendiri. Guru membimbing, berinteraksi, menantang dan memberikan dorongan dan merangsang perkembangan);

7) *Whole language teachers encourage collborattive learning among children."* (Guru-guru bahasa menyeluruh mendorong kolaboratif belajar di antara peserta didik);

8) *Whole language teachers teach reading and writing by using whole pieces of language not fragments."* (Guru-guru bahasa menyeluruh mengajarkan membaca dan menulis dengan menggunakan seutuhnya bagian bahasa tidak fragmen atau penggalan-penggalan bahasa);

9) *Whole language teachers encourage children to read by using the best literature available."* (Guru-guru bahasa menyeluruh mendorong peserta didik untuk membaca sebaiknya dengan menggunakan literatur yang tersedia);

10) *Whole language teachers teach skills in context."* (Guru-guru bahasa menyeluruh mengajarkan keterampilan dalam konteks);

11) *Whole Language teachers recognize that evaluation is part of the reading and writing process."* (Guru-guru bahasa menyeluruh mengakui bahwa evaluasi merupakan bagian proses membaca dan menulis).

12) *Whole language teachers integrate different aspects of the curriculum as much as possible."* (Guru-guru bahasa menyeluruh memadukan perbedaan aspek-aspek *kurikulum sebanyak mungkin).*

Dalam menyikapi aktivitas guru bahasa menyeluruh sebagaimana dikemukakan di atas. Dalam implementasi model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan, telah diupayakan adanya perubahan peran guru yang secara

tradisional biasanya guru menjadi sumber informsi yang dominan bagi peserta didiknya, ke peran guru sebagai motivator, pembimbing, model, dan fasilitator. Acuannya, sebagaimana Goodman (Baumann (1995: 75) mengemukakan bahwa guru bahasa menyeluruh adalah sebagai "*guide, support, monitor, encourage, and facilitate learning, but do not control it.*" Ide-ide tersebut telah diupayakan direalisasikan pada saat guru mengelola kelas model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan.

Peran guru tersebut, pada dasarnya apabila dipadankan dengan peran guru sebagaimana dikemukakan Rousseau (Nasutuon, 1995: 95) yang menganjurkan agar anak diberi kesempatan untuk berkembang menurut kodrat alam masing-masing. Hal tersebut, sejalan dengan motto Ki Hajar Dewantara sebagai salah seorang tokoh yang dipengaruhi oleh pandangan Rousseau yang menempatkan peranan guru atau pendidik dan peserta didik dengan berpegang pada prinsip (a) *ing ngarso sung tulodo* (di depan memberi contoh), (b) *ing madya mangun karso* (di tengah berkreasi), dan (c) *tut wuri handayani* (di belakang memberi semangat).

Dalam memahami peran-peran tersebut, selama pelaksanaan model pembelajaran tidak dijelaskan secara teoritis, tetapi secara langsung guru diajak untuk merealisasikannya dalam bentuk tindakan nyata. Adapun agar guru memahami dasar teoretis dari apa yang telah dilakukannya adalah melalui evaluasi dan refleksi setelah setiap proses pembelajaran berlangsung. Walaupun peran guru tersebut belum berkembang secara optimal sebagaimana yang dharapkan dalam model pembelajaran tersebut, tetapi tampaknya guru cukup tertarik untuk menindaklanjutinya. Dikatakan belum optimal, karena mengubah suatu tradisi sangat sulit dan itu diperlukan suatu upaya kolaborasi yang berkesinambungan sehingga

muncul suatu komitmen pada diri guru itu sendiri untuk secara konsisten menindaklanjutinya.

Walaupun belum ada komitmen dari guru untuk menindaklanjuti perannya, tetapi tanggapan guru sangat positif. Beberapa contoh temuan penelitian hasil wawancara dengan guru, setelah pelaksanaan model pembelajaran. Dalam hal ini, tampak guru menyadari bahwa pembelajaran yang dilaksanakan secara bervariasi baik dalam aktivitas belajar, sumber dan media belajar sangat berdampak terhadap perilaku peserta didik. Diakui oleh guru, bahwa dengan perannya itu tampak adanya perubahan perilaku peserta didik yang biasanya pasif menjadi aktif dan kreatif. Guru juga melihat adanya dorongan pada peserta didik untuk mengaktualisasikan dirinya, manakala mereka diberikan kesempatan menggunakan bahasa untuk berbagai macam fungsi bahasa.

c. Landasan Pelaksanaan Model Pembelajaran Hasil Pengembangan

Landasan teoritis yang mendasari model pembelajaran bahasa hasil pengembangan, di antaranya adalah sebagai berikut.

1) Teori Psikologi Belajar Kognitivisme

Model pembelajaran hasil pengembangan yang diwarnai oleh pandangan pergerakan pendekatan bahasa menyeluruh, dalam pelaksanaannya dilandasi oleh psikologi kognitif. Hal ini sebagaimana dikemukakan Wood dan O'Donnell (De Carlo, 1995: 2) *Whole language also has an influence on various trens in education. Reading instruction is moving towards more process orientation, wich stems from cognitive psychology, and focuses on more literature-based instruction rather than the product-orientation instruction that is rooted in behavioral psychology.* Sesuai

dengan pernyataan tersebut, De Carlo (1995: 22) menegaskan atas pertanyaan bagaimana peserta didik belajar bahasa dalam proses pembelajaran yang menggunakan pendekatan bahasa menyeluruh. Beberapa jawabannya di antaranya adalah sebagai berikut.

1) *Whole to parts learning is emphasized;*
2) *Learning begins with the concrete and move to the abstract;*
3) *Instruction is based transactional/transformational theories reading;*
4) *Instruction is association with theories of gestalt psychology;*
5) *Languaage learning is based on personal relevance and experience;*
6) *Learners use language for personal purposes;*
7) *Language is learned through immersion.*

Dalam poin keempat secara tegas dinyatakan bahwa pembelajaran dikaitkan dengan teori psikologi gestalt. Psikologi Gestalt, menurut (Ibrahim dan Syaodih 1993: 15) termasuk rumpun psikologi kognitif. Teori ini lebih menekankan pada proses mengetahui, yaitu menemukan cara-cara ilmiah dalam mempelajari proses mental yang terlibat dalam upaya mencari dan menemukan pengetahuan. Menurut teori ini peserta didik memiliki sifat aktif, konstruktif dan mampu merencanakan sesuatu. Mereka memiliki kemampuan untuk mencari, menemukan, dan menggunakan pengetahuan sendiri.

Sejalan dengan pandangan di atas, Nasution (1995: 89) mengemukakan sejumlah prinsip-prinsip belajar menurut teori Gestalt, di antaranya adalah (a) belajar itu berdasarkan keseluruhan, (b) anak yang belajar merupakan keseluruhan, (c) belajar berkat "*insight*" (pemahaman) maksudnya bahwa peserta didik harus dihadapkan kepada masalah-masalah, dalam bentuk proyek atau unit yang mengandung problema-problema yang harus dipecahkan, (d) belajar berdasarkan pengalaman, maksudnya belajar akan berhasil dengan sebaik-baiknya apabila didasarkan pada pengalaman, dalam hal ini pengalaman adalah suatu inter-aksi,

yakni aksi dan reaksi, antara individu dengan lingkungan, (e) belajar ialah suatu proses perkembangan, (f) belajar ialah proses yang kontininu, dan (g) belajar lebih berhasil bila dihubungkan dengan minat, keinginan dan tujuan anak.

Pendekatan bahasa menyeluruh merupakan salah satu pendekatan pembelajaran bahasa yang sangat dinamis dalam mengikuti perkembangan teori pendidikan yang sedang *trend*, dan orientasinya selalu mengedepankan kepada kepentingan peserta didik di masa depan. Oleh karena itu, dengan berkembangnya teori psikologi kognitif, sehingga muncul paham konstruktivisme, maka paham ini juga menjadi landasan pelaksanaan pendekatan bahasa menyeluruh. Hal ini sebagaimana dikemukakan Roberts, (Suratinah dan Prakoso, 2003: 2.3) bahwa pendekatan bahasa menyeluruh didasari oleh paham konstruktivisme yang menyatakan bahwa peserta didik membentuk sendiri pengetahuannya melalui peran aktifnya dalam belajar secara utuh dan terpadu.

Menurut Merrill (Yulaelawati, 2004: 54) gambaran pembelajaran yang menganut paham konstruktivisme, di antaranya (1) pengetahuan dibangun berdasarkan pengalaman atau pengetahuan yang telah ada sebelumnya, (2) belajar adalah merupakan penafsiran personal tentang dunia, (3) belajar adalah proses yang aktif di mana makna dikembangkan berdasarkan pengalaman, dan (4) pengetahuan tumbuh karena adanya perundingan (negosiasi) makna melalui berbagai informasi atau menyepakati suatu pendangan dalam berinteraksi atau bekerja sama dengan yang lain.

Implikasi dari landasan tersebut dalam pelaksanaan model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan, proses belajar disikapi sebagai kreativitas dalam menata serta menghubungkan pengalaman dan pengetahuan sehingga

membentuk keutuhan. Dalam tindak kreatif tersebut, peserta didik pada dasarnya merupakan subjek yang aktif pemberi makna, dalam setiap tindak komunikasinya. Dalam setiap aktivitas berbahasa, menurut Goodman (Aminuddin, 1994: 3) bahwa proses belajar mewicara, membaca, menulis, dan menyimak disikapi sebagai proses konstruktif yang berlangsung secara dinamis. Untuk mewujudkan pembelajaran yang demikian, maka menurut Gani (1995: 11) setiap program pembelajaran hendaknya mencerminkan kenyataan bahwa kecermatan berpikir senantiasa mewanai kecermatan berbahasa. Untuk itu, maka diupayakan agar keterampilan berbahasa yang baik dan benar selalu diimbangi oleh proses berpikir yang jernih.

2) Teori Psikologi Belajar Humanisme

Model pembelajaran bahasa hasil pengembangan yang diwarnai oleh pandangan pergerakan pendekatan bahasa menyeluruh, selain dilandasi oleh psikologi kognitif, juga dilandasi oleh pskologi humanisme. Terutama dalam cara memandang peserta didik dan bahasa. Hal ini sebagaimana dikemukakan De Carlo (1995: 22) bahwa *"philosophical views about chidren and language: (1) humanism is the philosophical base; (2) children already know how to learn; (3) process is most important; (4) language is inivisible."*

Menurut (Azies dan Alwasita,1996: 23) dalam pandangan humanisme ini peserta didik dipandang sebagai *a whole person* yaitu orang sebagai suatu kesatuan. Dengan memandang peserta didik sebagai individu seutuhnya, implikasinya dalam pembelajaran bahasa, di antaranya guru tidak hanya mengajarkan bahasa, tetapi juga membantu mereka mengembangkan diri mereka sebagai manusia.

Untuk itu, maka pembelajaran bahasa mengutamakan pada pengalaman belajar peserta didik, sesuai dengan konsep Dewey yaitu "*learning by doing*". Dengan cara demikian, pembelajaran bahasa akan mampu menumbuhkembangkan perasaan positif yang mengarah kepada pengembangan kepribadian peserta didik secara harmonis. Sekaitan dengan itu, Maslow (Rockler,1988: 226) memberikan gambaran cara mengelola kelas yang dilandasi prinsip-prinsip humanisme, di antaranya memberikan kebebasan secara maksimal kepada peserta didik. Kebebasan ini dapat diberikan seperti, bebas memilih tempat duduk, memilih buku bacaan sendiri, memilih topik untuk dipelajari sendiri atau untuk dipelajari bersama. Prinsip humanisme yang lainnya, dalam hal ini guru dapat mendorong munculnya perasaan posistif dengan cara mengurangi kritik pada peserta didik. Melalui aktivitas yang demikian, tentunya sangat mendorong berkembangnya "*feeling self actualized*".

Sejalan dengan pandangannya terhadap peserta didik, dalam pandangan humanisme ini bahasa dipandang sebagai sebuah sistem holistik yang maknanya dikomunikasikan dan diekspresikan dalam sistem sosial sesuai konteks. Bahasa sebagai sebuah sistem, menurut Richard dan Rogers (Ardiana, 1995: 4) keutuhan utama bahasa bukan hanya ciri-ciri gramatikal dan struktural, tetapi makna fungsional dan komunikatif sebagaimana ditunjukkan dalam wacana. Dengan kata lain, bahasa merupakan sistem untuk mengekspresikan makna. Dalam kaitannya bahasa sebagai sistem, De Carlo (1995: 8) mengemukakan bahwa "*Whole language is a point of view that language is inherently integrative, not disintegrative. It follows that language is learned and should be tought with all its systems intact*".

Implikasi pandangan bahasa sebagai suatu sistem, dalam konteks model pembelajaran bahasa hasil pengembangan, peserta didik tidak belajar kaidah-kaidah

bahasa, tetapi belajar menggunakan seluruh aspek kebahasaan melalui berbagai aktivitas berkomunikasi secara komunikatif dalam konteks yang alami. Hal tersebut, sejalan dengan yang dikemukakan De Carlo (1995: 8) bahwa "*Whole language is a label for mutually supportive beliefs and teaching strategies and experiences that have to do with kids learning to read, write, speak, and listen in natural situation.*" Kondisi pembelajaran seperti itu, dapat membuat pembelajaran bahasa menjadi wahana berkomunikasi yang dapat meningkatkan kompetensi komunikatif, juga mengembangkan potensi intelektual, emosional, dan sosoal peserta didik. Dengan cara demikian, selain sesuai dengan pandangan bahasa sebagai suatu sistem, sesuai pula dengan hakikat bahasa sebagai alat komunikasi.

Berdasarkan uraian di atas, maka pada akhirnya dapat diidentifikasi bahwa model pembelajaran bahasa hasil pengembangan ini, dilandasi oleh teori psikologi belajar kognitivisme yang meliputi prinsip gestalt dan konstruktivisme. Juga dilandasi teori psikologi belajar humanisme, terutama dari prinsip progresivisme. Dengan demikian, landasan teoretis yang menjadi acuan model pembelajaran bahasa hasil pengembangan tidak hanya mengandalkan satu teori, tetapi lebih berorientasi pada pengembangan teori secara eklektik. Dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia (2000:286) dikemukakan bahwa eklektik adalah bersifat memilih yang terbaik dari berbagai sumber.

Hal tersebut, sesuai dengan yang dikemukakan Oliva (1992: 563) pada suatu level pergerakan pendekatan bahasa menyeluruh ini mengembangkan konsep tentang belajar bahasa, tetapi pada level lain, merupakan perspektif belajar pada umumnya. Dalam hal ini dijelaskan pula oleh Oliva, bahwa pergerakan pendekatan

pembelajaran bahasa menyeluruh meminjam konsep dari pergerakan pendidikan progresif dengan landasan pemikiran:

> *child-centeredness, learning by doing, project instruction, individualized learning with its appeal to individual needs and interests, cooperative learning with its emhasis on collaboration, principle of the intregation of subject matter with its fungsion of various discipline, principle of the integration of content within the learner with its stress on pupil choice and creativity; instructional methodology, which cast the teacher in the role of facilitator.*

Sementara dilihat dari level pembelajaran bahasa itu sendiri pada dasarnya pendekatan bahasa menyeluruh lebih banyak mengacu pada realita belajar bahasa yang dalam teori bahasa dikenal dengan pemerolehan bahasa, yaitu penguasaan bahasa itu terjadi karena bahasa tersebut digunakan dalam situasi yang komunikatif dan alami. Proses belajar bahasa seperti ini dialami oleh anak-anak ketika mereka belajar bahasa pertama atau bahasa ibu. Pembelajaran bahasa yang baik sebagaimana dikemukakan Corder dan Richards (Astika,1996: 4) harus menggambarkan situasi yang mirip dengan situasi pemerolehan bahasa di mana interaksi yang berlangsung lebih memberi perhatian kepada makna yang dikomunikasikan, bukan pada tata bahasa.

Aminuddin (1994: 1-3) mengemukakan bahwa ditinjau dari konteks pembelajaran bahasa prinsip-prinsip humanisme, progresivisme, dan konstruktivisme dapat dihubungkan dengan wawasan bahasa menyeluruh. Implikasi dari ketiga prinsip tersebut dalam kaitannya dengan wawasan bahasa menyeluruh, merujuk pada jawaban atas pertanyaan, Bagaimana cara menyusun materi pembelajaran dan menciptakan peristiwa pembelajaran bahasa secara terpadu. Menyikapi pertanyaan tersebut, dalam pelaksanaan model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan, menggunakan rancangan komunikatif dengan pola penataan bahan

secara tematis yang dikaitkan dengan empat keterampilan berbahasa. Dalam hal ini tema merupakan konteks penggunaan bahasa baik pada saat peserta didik menyimak, mewicara, membaca, maupun menulis.

2. Kontribusi Model Pembelajaran terhadap Peningkatan Kompetensi Komunikatif

Sebagaimana telah dikemukakan dalam bab dua bahwa kompetensi komunikatif meliputi empat dimensi, yakni (1) kompetensi strategi, (2) kompetensi gramatikal, (3) kompetensi wacana, (4) kompetensi sosiolingustik Canale & Swain; Richardss & Schmidt (Tarigan, 1989: 283); Brown, Swain, Canale, Bachman (Nurchasanah, 1994: 31). Sesuai dengan dimensi kompetensi komunikatif tersebut, maka menurut Lamzon (Nurchasanah, 1994: 32) peserta didik dapat dikatakan memiliki kompetensi komunikatif apabila mereka memiliki kemampuan gramatikal yang memadai dan kepekaan kontekstual yang tinggi, sehingga mereka mampu memilih variasi-variasi bahasa sesuai dengan konteks sosiokulturalnya dan dapat menggunakannya secara tepat dalam bentuk tuturan yang kongkrit. Dengan kata lain, keempat dimensi kompetensi komunikatif tersebut tampak dikuasai atau tidaknya oleh peserta didik, yaitu pada saat mereka berkomunikasi atau menggunakan bahasa baik lisan maupun tulisan.

Dalam rangka meningkatkan kompetensi komunikatif peserta didik, melalui model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan. Guru telah berusaha untuk menciptakan berbagai kegiatan dan situasi yang bersifat komunikatif di dalam kelas. Dalam hal ini, berbagai kegiatan komunikasi komunikatif yang dilakukan peserta didik, pada dasarnya mengacu kepada apa yang dikemukakan Fisher dan

Terry (1982) bahwa "*The teacher must help children develop their language in all its models or functions*".

Adapun dalam membantu peserta didik melakukan berbagai kegiatan berkomunikasi, dalam hal ini peserta didik dihadapkan kepada situasi-situasi yang menuntut mereka menggunakan bahasa dalam beragam fungsi. Beragam fungsi bahasa yang dimaksud yaitu sebagaimana dikemukakan Halliday (Fisher dan Terry, 1982: 47) terdiri dari beberapa fungsi, diantaranya (a) *fungsi instrumental*, (b) *fungsi regulatoris*, (c) *fungsi intekasional*, (d) *fungsi personal*, (f) *fungsi heuristik*, (g) *fungsi imajinatif*, (h) *fungsi representasional*.

Agar peserta didik dapat meningkatkan kompetensi komunikatifnya, maka selama mereka menggunakan bahasa dalam berbagai fungsi bahasa sebagaimana dikemukakan di atas, dilakukan melalui kegiatan menyimak, mewicara, membaca, dan menulis yang dikemas secara holistik, kontekstual, otentik, dan berdasarkan literatur. Adapun aktivitas peserta didik dalam melakukan berbagai fungsi bahasa tersebut, dikondisi sedemikian rupa, seperti pada saat tertentu mereka aktif menerima pesan melalui menyimak atau membaca, atau aktif menerima pesan yang disampaikan orang lain melalui mewicara atau menulis. Setelah itu, mereka berubah peran menjadi aktif menyampaikan pesan yang menuntut temannya untuk menyimak atau membaca tulisannya. Dengan kata lain, aktivitas berkomunikasi yang dilakukan mereka dikondisikan agar mirip dengan situasi kegiatan komunikasi sebagaimana kegiatan berkomunikasi dalam kehidupan sehari-harinya.

Untuk mewujudkan kondisi tersebut di atas, di antaranya yaitu melalui kreativitas guru dalam memanfaatkan berbagai sumber dan media pembelajaran yang relevan dengan tingkat perkembangan peserta didik. Penggunaan sumber dan

DEPARTEMEN PENDIDIKAN NASIONAL UNIVERSITAS PENDIDIKAN INDONESIA PERPUSTAKAAN

media tersebut dilakukan melalui dua cara yaitu sebagai alat bantu dan sebagai media pembelajaran yang digunakan sendiri oleh peserta didik. Sebagai alat bantu, efektivitas media itu sangat tergantung pada cara dan kemampuan guru yang menggunakannya. Sementara sebagai media belajar yang digunakan oleh peserta didik itu sendiri, memberikan banyak keuntungan, di antaranya peserta didik akan belajar secara aktif dan mereka juga akan belajar sesuai dengan gaya dan kecepatan masing-masing (Mukti, 1993: 8).

Adapun media yang digunakan adalah media gambar. Alasannya, media gambar mampu menyajikan pengalaman nyata secara integratif, sehingga dapat membantu peserta didik dalam mengintegrasikan pengalaman tersebut dengan pengalaman yang sebelumnya sudah ada pada mereka. Dalam hal ini, berarti guru mengembangkan skemata peserta didik sebagaimana teori skemata yang dikemukakan oleh Piaget, juga sejalan dengan teori Bruner melalui tiga tahap belajarnya. Selain digunakan media gambar juga digunakan beragam teks dan buku. Teks atau buku ini ada yang dibacakan oleh guru, dan ada juga yang dibaca sendiri oleh setiap peserta didik baik di kelas maupun di perpustakaan.

Teks yang dibacakan oleh guru untuk peserta didik, maksudnya adalah untuk meningkatkan kemampuan menyimak, memperkaya kosa kata, membantu meningkatkan kemampuan membaca pemahaman, semuanya itu erat kaitannya dengan upaya pengembangan kemampuan berpikir. Apalagi setiap selesai kegiatan membaca, guru selalu memberikan tindaklanjut yang bervariasi, seperti mengajukan pertanyaan, meminta tanggapan dari peserta didik, membuat kesimpulan isi bacaan, juga sering ditindaklanjuti dengan meminta peserta didik untuk membuat ringkasan isi bacaan. Melalui proses pembelajaran seperti itu, tidak hanya kompetensi

komunikatifnya yang berkembang tetapi juga kemampuan berpikir peserta didik terut terkembangkan pula.

Salah satu komponen pembelajaran bahasa menyeluruh, menurut Routman dan Froese (Suratinah dan Prakoso, 2003: 2.3) adalah "*reading aloud*" yang merupakan kegiatan membacakan yang dilakukan guru untuk peserta didiknya. Sebagai tahap awal pengembangan model pembelajaran, guru dibiasakan untuk melakukannya. Adapun maksudnya pada dasarnya mengacu kepada apa yang dikemukakan oleh Muktiono (2003: 38) yang mengemukakan bahwa membacakan buku bagi anak atau peserta didik, berarti mereka jadi lebih banyak dikenalkan dengan pemakaian bahasa dengan struktur yang mungkin lebih kompleks. Karena kemampuan mendengarkan hampir selalu lebih tinggi daripada kemampuan membacanya. Oleh karena itu, membacakan buku kepada peserta didik sama halnya dengan mengenalkannya dengan kosa kata yang lebih tinggi, kalimat dan struktur cerita yang lebih rumit dari yang dibaca atau diketahui peserta didik sendiri. Jika kondisi tersebut berlangsung terus-menerus, berangsur-angsur keterampilan berbahasa anak akan kian bertambah. Dengan meningkatnya keterampilan berbahasa baik lisan maupun tulisan, maka peserta didik akan lebih mampu memahami bacaan yang lebih luas, terutama buku-buku pelajarannya.

Adapun dalam pelaksanaannya, guru diarahkan agar dapat mengikuti petunjuk sebagaimana dikemukakan Muktiono, yang di antaranya mengemukakan beberapa teknik membacakan buku atau teks untuk anak, khususnya bagi anak usia tujuh sampai sepuluh tahun, langkah-langkahnya adalah sebagai berikut ini.

a) Lakukan persiapan seperlunya, maksudnya baca terlebih dahulu buku tersebut sebelum dibacakan untuk anak, dan pikirkan dan susun pertanyaan-pertanyaan yang akan ditanyakan.

b) Optimalkan interaksi yang berlangsung, seperti duduklah dengan anak, biarkan anak melihat dan menyentuh buku saat pembacaan berlangsung, dan ajaklah anak bersama-sama membuat bunyi-bunyi dan gerakan-gerakan yang berkaitan dengan cerita tersebut.
c) Berikan pertanyaan, pertanyaan yang diajukan dimaksudkan untuk melibatkan aanak dengan kisah dalam buku dan memastikan pikiran dan imajinasi mereka. Pertanyaan dapat muncul dari seputar gambar sampul atau seputar isi buku, seperti yang berkaitan dengan tokoh-tokohnya juga situasi-situasi yang berkaitan dengan tokoh-tokoh tersebut.
d) Ubah-ubah suara kita, dalam hal ini suara merupakan senjata yang ampuh untuk mengikat minat dan perhatian anak. Oleh karena itu, gunakan suara kita sekreatif mungkin untuk meniru suara-suara tokoh cerita.
e) Perhatikan ekspresi, dalam hal ini berkaitan dengan kontak mata dan berbagai ekspresi wajah sesuai dengan suasana hati tokoh-tokohnya. Seperti melototlah jika tokoh ceritanya sedang marah atau tertawalah jika tokohnya sangat gembira.
f) Bergembiralah, maksudnya tunjukan semangat kita dalam membacakan buku, karena dengan begitu kita dapat menunjukkan bahwa membaca buku merupakan kegiatan yang menyenangkan.

Dengan mengacu kepada petunjuk tersebut, tampaknya guru cukup berhasil dalam mengajak peserta didik memasuki suasana belajar. Selain itu, kegiatan guru seperti itu merupakan salah satu realisasi dari pandangan para gestalists yang dianut oleh para pendukung pendekatan bahasa menyluruh, yaitu mengutamakan keutuhan dalam proses pembelajaran bahasa, bahwa pembelajaran menyimak, mewicara, membaca, dan menulis tidak terpisahkan tetapi harus dikembangkan secara terpadu. Terlebih dalam perannya sebagai fasilitator, guru bahasa menyeluruh sangat diharapkan mampu memberikan kemudahan kepada peserta didik dalam belajar bahasa, agar mereka menjadi terampil berkomunikasi.

Aktivitas di atas, mengganbarkan pula adanya upaya guru dalam mengembangkan metodologi pengajaran yang dibangun berdasarkan bahasa peserta didik dan menggabungkan bahasa mereka dalam semua aktivitas belajar sejak awal pembelajaran membaca. Menurut Klein, dkk. (1991: 125) pembelajaran membaca sangat efektif ketika fokusnya pada bahasa peserta didik. Bahasa

digunakan utamanya untuk komunikasi, dan makna adalah inti untuk semua pengembangan bahasa. Bagaimanapun keterampilan membaca harus diajarkan dalam konteks penggunaan bahasa yang penuh makna/bermakna untuk tujuan yang berarti bagi peserta didik. Pembelajaran membaca disajikan dalam hubungan yang kontekstual di mana mereka dapat menjadi penemunya.

Melalui kondisi pembelajaran sebagaimana dikemukakan di atas, telah dapat menunjukkan bahwa pelaksanaan model pembelajaran hasil pengembangan ini mempunyai kontribusi yang cukup berarti bagi peningkatan kualitas pembelajaran dan juga bagi peningkatan kompetensi komunikatif peserta didik. Adapun kontribusi dalam peningkatan kualitas pembelajaran, dapat dilihat dari kondisi sebelum dan setelah pelaksanaan model pembelajaran hasil pengembangan.

Kondisi sebelumnya di antaranya pembelajaran bahasa biasanya dilakukan bersifat mekanistik seperti pembelajaran bahasa mengutamakan butir-butir gramatikal dengan cara banyak melatih butir-butir gramatikal tersebut dalam kalimat-kalimat yang lepas, keterampilan berbahasa yang satu diajarkan secara terpisah dari keterampilan berbahasa yang lainnya. Perubahan yang terjadi selama pelaksanaan model pembelajaran hasil pengembangan, di antaranya pembelajaran lebih mengutamakan pada aktivitas belajar peserta didik dalam seluruh kegiatan berbahasa baik kegiatan berbahasa lisan dan tulis dan aspek-aspek kebahasaan dipelajari pada saat peserta didik belajar membaca dan menulis. Peserta didik belajar bahasa secra kontekstual yang secara berkelanjutan, mereka belajar keterampilan berbahasa berdasarkan pada kajian tema dan topik yang relevan dengan minatnya.

Melalui pelaksanaan model pembelajaran hasil pengembangan ini, tampak adanya peningkatan terutama dilihat dari adanya antusias peserta didik untuk terlibat secara aktif baik pada saat menyimak, mewicara, membaca maupun menulis. Mereka tampaknya tidak mendapatkan hambatan yang bebarti selama proses pembelajaran, karena guru tidak terlalu menuntut peserta didik untuk secara sekaligus melakukan kegiatan berkomunikasi secara benar. Artinya, adanya kesalahan berkomunikasi yang dilakukan peserta didik dipandang sebagai proses belajar, dan guru sangat membantu untuk menumbuhkan konsep diri dan rasa percaya diri pada peserta didiknya. Dengan kata lain, guru lebih toleransi menghadapi berbagai ragam kemampuan berkomunikasi peserta didiknya.

Kontribusi lainnya, yaitu kelas menjadi kaya dengan bahan bacaan yang dapat dipilih dan dibaca oleh peserta didik. Kelas juga menjadi kaya dengan aneka gambar makanan, yang tampaknya dapat memberikan ide-ide kepada peserta didik untuk melakukan tindak berbahasa baik lisan maupun tulis. Hal tersebut tentunya sangat berbeda dengan kondisi kelas sebelum pelaksanaan model pembelajaran bahasa hasil pengembangan. Sebagaimana hasil studi pendahuluan, peserta didik belajar bahasa Indonesia hanya berdasarkan pada penggunaan satu buku paket (buku paket mata pelajaran bahasa Indonesia) dalam satu semester. Kondisi kelas yang kaya dengan bahan bacaan yang dapat dipilih peserta didik, apalagi dengan dilengkapi gambar-gambar yang menarik dan sesuai dengan kebutuhan tingkat perkembangannya, tampaknya membuat peserta didik mendapat pengalaman yang kaya dalam belajar bahasa Indonesia.

Ruang kelas yang kaya dengan bahan bacaan dan gambar-gambar, juga menjadi sarana untuk terciptanya pembelajaran bahasa yang otentik. Hal ini sejalan

dengan landasan pemikiran progresivisme dan konstruktivisme. Salah satu philosofi dan sekaligus menjadi prinsip pendidikan progresif yang dikemukakan Dewey adalah "*children learn by doing*" (Fisher dan Terry, 1982: 17; Hosic dalam Applebee dan Purves, 1992: 732). Lebih lanjut menurut Fisher dan Terry philosofi tersebut dianut oleh Piaget dalam pandangan konstruktivisme dengan philosifi "*learning is an active process, not a passive one*". Dengan adanya beragam bahan bacaan yang mereka baca, maka pembendaharan kata bahasa Indonesia semakin berkembang melalui bahasa buku tersebut.

Melalui membaca, dan mengamati gambar-gambar yang sejalan dengan isi bacaan tampaknya membantu peserta didik untuk menambah atau memperluas skematanya sebagaimana dikemukakan dalam teori skema Piaget. Dengan kata lain, dengan membaca beragam bahan bacaan, mereka dicelup melalui bahasa buku. Hal ini sebagaimana dikemukakan bahwa pendekatan bahasa menyeluruh mengutamakan pada penggunaan metode sistem celup (*immesion method*).

Metode tersebut merupakan salah satu metode yang tepat dalam pembelajaran bahasa, sebagaimana dikemukakan oleh Fillmore dan Meyer (1992: 643) "*In the immersion method, instructional activities that make heavy use of concrete, hands-on experiences, demonstrations, and enactment permit students to grasp the curricular content even though they do not initially understand what their teacher are saying.*" Maksunya adalah peserta didik belajar bahasa melalui pengalaman langsung dalam penggunaan bahasa itu sendiri, dan itu mendorong peserta didik untuk menguasai isi kurikulum melalui apa yang mereka lakukan, bukan hanya memahami apa yang dikemukakan oleh guru semata. Pembelajaran bahasa seperti ini, akan mendorong peserta didik memperoleh dua hal yaitu terampil

berbahasa juga sekaligus mengusai isi atau materi pembelajaran dari berbagai mata pelajaran yang sesuai dengan tema dan topik.

Menurut Rofi'uddin dan Zuhdi (1999: 197-203) melalui pencelupan ini, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan kegiatan pembelajaran menggunakan bahasa guru, bahasa teman sebaya, bahasa yang terdapat dalam buku-buku, percakapan informal, bahasa di kelas formal, dan bahasa yang terdapat pada lagu-lagu dan berbagai cerita. Semuanya itu, menjadi wawasan guru dalam rangka pelaksanaan model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan. Dampaknya guru semakin termotivasi untuk terus menggunakan model pembelajaran tersebut, karena melihat adanya perubahan aktivitas belajar pada peserta didik.

Kontribusi lainnya, yang semula interaksi belajar hanya dua arah yang pada umumnya dari guru kepada peserta didik atau sebaliknya. Tetapi pada saat implementasi model, guru dapat mendorong terciptanya masyarakat belajar yang demokratis. Kondisi demikian diciptakan oleh guru melalui penciptaan kegiatan belajar yang bervariasi, seperti belajar dalam kelompok untuk memahami isi bacaan, belajar bersama untuk membuat puisi bersama, mencari bersama pokok-pokok pikiran yang terdapat dalam setiap paragraf, dan memilih bahan bacaan bersama. Kegiatan seperti itu, dirasakan oleh guru mampu menciptakan hubungan yang harmonis di antara guru dan peserta didik, sehingga peserta didik tampak tidak kaku lagi atau tidak merasa takut dalam berlatih menggunakan bahasa dalam konteks berkomunikasi. Kondisi seperti itu, sangat diharapkan seperti menurut De Carlo bahwa kelas yang menggunakan pendekatan bahasa menyeluruh (*whole language approach*) merupakan suatu pembaharuan dalam menciptakan kondisi kelas yang

mendorong terciptanya masyarakat belajar yang demokratis, di mana guru dan peserta didik belajar bersama dan belajar untuk hidup bersama secara damai "*learn to live peacefully together.*"

Uraian di atas, menggambarkan bahwa pelaksanaan model pembelajaran bahasa hasil pengembangan, mempunyai konstribusi dalam peningkatan kualitas pembelajaran. Adapun dampak dari meningkatnya kualitas proses pembelajaran, dapat dilihat dari kompetensi komunikatif peserta didik.

Kontribusi yang langsung dapat diamati yaitu terdapat peningkatan kemampuan berkomunikasi baik secara lisan maupun secara tertulis. Kemampuan berkomunikasi lisan, dapat diamati pada saat proses pembelajaran bahasa itu sendiri, yang dalam hal ini tampak dari adanya sifat tanggap dari peserta didik. Contohnya, setelah mereka menyimak cerita atau teks yang dibacakan oleh guru, mereka begitu antusias untuk menanggapi cerita tersebut baik melalui menjawab pertanyaan dari guru maupun pada saat mereka diminta menceritakan kembali isi teks tersebut atau mengemukakan pendapatnya sekaitan dengan isi teks yang dibacakan oleh guru.

Selain dapat meningkatkan kemampuan menyimak, kemampuan mewicara juga meningkat. Adanya peningkatan kemampuan mewicara, tampaknya sebagai dampak dari adanya perubahan peran guru yang lebih banyak memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengungkapkan berbagai temuannya, baik dari hasil menyimak, mengamati objek, mengamati gambar, maupun melalui membaca, bahkan mengungkapkan kembali pengalaman hidupnya terutama yang terkait dengan tema dan topik yang menjadi kajiannya. Selain itu, tampaknya yang sangat berpengaruh terhadap peningkatan kemampuan mewicara ini adalah

suasana kelas yang diciptakan oleh guru, seperti belajar secara kelompok tampaknya membuat mereka dengan leluasa mengungkapkan baik ide, pendapat, perasaannya kepada teman sekelompoknya. Dari kondisi itu, ada peningkatan walaupun belum maksimal, yaitu keberanian untuk mewicara di depan teman-teman sekelasnya.

Kemampuan berbahasa lisan tersebut dalam penelitian ini tidak menjadi fokus kajian yang ditindaklanjuti dengan analisis statistik, mnegingat keterbatasan dalam berbagai hal termasuk alat perekamnya. Sementara yang menjadi focus kajian adalah kemampuan berbahasa tulis yaitu kemampuan membaca dan menulis. Penentuan fokus pada kompetensi dasar membaca dan menulis, dalam penelitian ini berdasarkan kepada pernyataan Flickinger dan Long (De Carlo, 1995: 39) bahwa aktivitas membaca dan menulis merupakan komponen yang esensial pada pendekatan *whole language*. Hal tersebut sejalan pula dengan yang dikemukakan Applebee dan Purves (1992: 726) "*The langage arts in the elementary school are dominated by reading and writing, the emphasis will be largely, though not exclusively, on secondary school curriculum.*"

Kemampuan membaca yang menjadi kajian dalam hal ini adalah kompetensi membaca intensif. Kompetensi membaca intensif pada dasarnya tampak dari cara peserta didik melakukan kegiatan membaca, sementara yang diungkap dalam penelitian ini adalah hasil dari membaca intensif tersebut yang dilihat dari kemampuan memahami isi bacaan. Berdasarkan uraian pada deskrifsi hasil penelitian telah dikemukakan bahwa terdapat peningkatan kemampuan memahami isi bacaan yang cukup signifikan, dilihat dari perbandingan antara rata-rata skor hasil pretes dengan skor hasil postes.

Begitu pula kemampuan menulis, terdapat peningkatan yang cukup sigifikan dilihat dari perbandingan rata-rata skor pretes dengan rata-rata skor postes. Kemampuan menulis ini dilihat dari kemampuan membuat ringkasan isi teks yang telah dibaca mereka, dengan memperhatikan aspek organisasi, tata bahasa, kosa kata, ejaan dan tanda baca, serta bentuk tulisan. Pada umumnya dilihat dari bentuk tulisan peserta didik kelas tiga sebagai subjek penelitian ini sudah dapat dibaca baik oleh dirinya sendiri maupun oleh orang lain, dan melalui implementasi model pembelajaran ini tampak adanya peningkatan terutama dalam organisasi isi, dan pengembangan kosa kata.

Kemampuan memahami isi bacaan dan kemampuan meringkas isi bacaan, merupakan kebutuhan yang sangat vital bagi kepentingan pendidikan dan kehidupan peserta didik. Hal ini sejalan dengan yang dikemukakan Applebee dan Purves (1992: 735) bahwa peserta didik harus diberikan alat untuk keberhasilan dalam kehidupannya, dan alat yang utama adalah bahasa (*prime tool was language*). Pendapat tersebut sangat beralasan mengingat, melalui pembelajaran bahasa, seperti peserta didik belajar keterampilan menyimak, mewicara, membaca, dan menulis selain dapat meningkatkan kemampuan berkomunikasi juga sekaligus dapat mengembangkan kemampuan kognitifnya. Dalam hal ini sebagaimana dikemukakan Olson (1985: 102) bahwa selama peserta didik menulis, tahapan-tahapan sebagaimana taksonomi Bloom's, seperti mengingat, memahami, mengaplikasikan, menganalisis, sintesis, dan evaluasi semuanya itu merupakan rekapitulasi proses menulis dan sebaliknya (*vice versa*).

Kemampuan berpikir tidak hanya dibutuhkan selama proses menulis, begitu pula pada saat membaca, menurut Jones (1985: 112) pada saat membaca,

pembaca diperlukan kemampuan berpikir tingkat tinggi, karena pembeca harus mengkonstruk makna yang terdapat dalam teks. Hal ini sejalan dengan yang dikemukakan Harjasujana, dan Mulyati (1997: 81) ranah kognitif dalam membaca dapat diartikan sebagai aktivitas kognitif dalam memahami bacaan secara tepat dan kritis.

Adanya kesadaran akan pentingnya mengembangkan kemampuan berpikir pada saat pembelajaran bahasa, baik pada saat proses membaca dan proses menulis, tampaknya melalui penelitian ini memberikan konstribusi yang nyata, yaitu dengan adanya peningkatan kemampuan peserta didik dalam memahami isi bacaan dan kemampuan meringkas isi bacaan. Walaupun kemampuan berpikir ini tidak menjadi kajian khusus dalam penelitian ini, tetapi dengan adanya peningkatan kemampuan tersebut yang cukup signifikan, paling tidak penelitian ini memberikan gambaran bahwa dalam pembelajaran bahasa guru dapat memfasilitasi peningkatan kemampuan kognitif peserta didik dalam setiap kegiatan berbahasa, baik pada saat menyimak, mewicara, membaca, dan menulis. Tepatnya menurut Vygotsky bahwa berbahasa berarti berpikir, kegiatan berpikir tidak mungkin terjadi tanpa menggunakan kata-kata untuk menyatakan atau mengungkapkan buah pikiran.

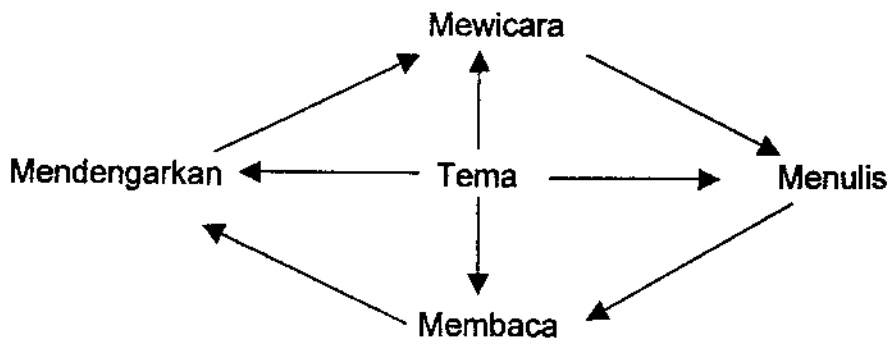
3. Kesesuaian Model Pembelajaran Hasil Pengembangan dengan Kurikulum Mata Pelajaran Bahasa Indonesia SD

Sebagaimana telah dikemukakan di atas, bahwa model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan secara konseptual dilandasi oleh pandangan pendekatan bahasa menyeluruh. Adapun secara praktisnya merupakan realisasi Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia. Dikatakan demikian, karena

elum pengembangan model pembelajaran terlebih dahulu dilakukan studi dahuluan baik terhadap literatur dan kondisi yang ada di lapangan. Tujuannya k awal telah dikemukakan, untuk menemukan model pembelajaran yang dusif bagai peningkatan kompetensi komunikatif dalam rangka pelaksanaan kulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia.

Berdasarkan hasil analisis terhadap keduanya, baik terhadap kurikulum ebut maupun terhadap teori yang mendasari model pembelajaran hasil gembangan. Ternyata model pembelajaran bahasa hasil pengembangan ini gat sesuai untuk digunakan dalam rangka pelaksanaan Kurikulum 2004 Mata ajaran Bahasa Indonesia. Kesesuaiannya, dapat dilihat dari adanya kesamaan a pandang terutama tentang teori kebahasaan yang dilandasi oleh pandangan stik.

Dalam rambu-rambu pengorganisasian materi dalam Kurikulum 2004 Mata ajaran Bahasa Indonesia secara eksplisit memberikan arahan bahwa kompetensi ar yang mencakup aspek mendengarkan, mewicara, membaca, menulis, dan tra sebaiknya mendapat porsi yang seimbang dan dilaksanakan secara terpadu. uk lebih jelasnya, dalam rambu-rambu tersebut terdapat arahan melalui contoh gembangan keterpaduannya.



Model Keterpaduan Pembelajaran Bahasa Indonesia

Contoh model keterpaduan tersebut, sejalan dengan teori belajar bahasa yang mendasari model pembelajaran hasil pengembangan, sebagaimana dikemukakan Oliva (1992: 354) bahwa yang sangat mendasar dalam pembelajaran bahasa menyeluruh adalah penggunaan materi yang otentik. Untuk mewujudkan keotentikannya yaitu dengan cara memadukan keterampilan berbahasa yang meliputi menyimak, mewicara, membaca, dan menulis dengan materi dari berbagai mata pelajaran lain. Suparno (1994) mengemukakan bahwa dalam konteks penggunaan bahasa dalam konteks komunikatif, terdapat dua hal yang harus dikuasai oleh pelaksana komunikasi, yaitu isi dan bahasa. Aspek isi berkaitan dengan tema sebagai konteks pemakaian bahasa, yang sekaligus juga merupakan jiwa isi komunikasi. Dalam kaitan itu, maka aspek bahasa baik menyimak, mewicara, membaca, maupun menulis merupakan sarana pengungkap topik yang terdapat dalam suatu tema.

Apabila diperhatikan standar kompetensi komunikatif yang harus dicapai oleh peserta didik melalui pelaksanaan Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia, meliputi kemampuan berbahasa dan kemampuan bersastra. Kedua kemampuan tersebut adalah sebagai berikut ini.

Kemampuan Berbahasa :

1. Mendengarkan
   Mendengarkan, memahami, dan memberikan tanggapan terhadap gagasan, pendapat, kritikan, dan perasaan orang lain dalam berbahasa bentuk wacana lisan;
2. Mewicara
   Mewicara secara efektif dan efisien untuk mengungkapkan gagasan, pendapat, kritikan, perasaan, dalam berbagai bentuk kepada berbagai mitra wicara sesuai dengan tujuan dan konteks pewicaraan;
3. Membaca
   Membaca dan memahami berbagai jenis wacana, baik secara tersurat maupun tersirat untuk berbagai tujuan;
4. Menulis

Menulis secara efektif dan efisien berbagai jenis karangan dalam berbagai konteks;

Kemampuan Bersastra
Berapresiasi sastra dalam berbagai jenis dan bentuk melalui kegiatan mendengarkan, mewicara, membaca, dan menulis (Puskur, 2003).

Standar kompetensi tersebut, dijabarkan ke dalam sejumlah kompetensi dasar, hasil belajar, indikator, dan materi pokok. Khusus untuk materi pokok pembelajaran bahasa Indonesia, seperti untuk mencapai standar kompetensi membaca pada umumnya ditetapkan materi pokok berupa teks agak panjang (sekitar 200 kata), begitu pula materi pokok untuk membina kompetensi dasar menulis. Maksudnya dalam hal ini materi pokok yang berupa teks itu, tidak ditetapkan isi teksnya berkaitan tentang hal apa. Oleh karena itu, jelas guru harus secara kreatif memilih tema yang acuannya adalah kebutuhan perkembangan kompetensi komunikatif dan minat peserta didik dalam belajar bahasa.

Kesesuaian model pembelajaran bahasa dengan Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia, dapat dilihat pula dari rambu-rambu yang berkaitan dengan pendekatan pembelajaran. Dalam rambu-rambu kurikulum tersebut tidak secara eksplisit ditetapkan pendekatan apa yang harus digunakan dalam pelaksanaan pembelajaran, tetapi ditegaskan bahwa fungsi utama bahasa adalah sebagai alat untuk berkomunikasi. Untuk itu, maka pembelajaran bahasa Indonesia di arahkan agar peserta didik terampil berkomunikasi. Untuk mencapainya, terdapat arahan lebih lanjut bahwa peserta didik harus dilatih lebih banyak menggunakan bahasa untuk berkomunikasi, bukan dituntut lebih banyak untuk menguasai pengetahuan tentang bahasa.

Rambu-rambu tersebut sangat memberikan peluang kepada guru untuk memilih dan memilah sendiri pendekatan pembelajaran apa yang sesuai, yang jelas pendekatan pembelajaran yang ditetapkannya harus lebih banyak mendorong peserta didik untuk banyak berlatih menggunakan bahasa untuk berkomunikasi. Pesan yang terdapat dalam rambu-rambu tersebut, pada dasarnya dapat ditindaklanjuti apabila guru memilih model pembelajaran hasil pengembangan. Dasarnya adalah sebagaimana dianjurkan oleh para pendukung pergerakan bahasa menyeluruh, dalam hal ini menurut De Carlo (1995: 177) belajar bahasa akan berlangsung lebih mudah ketika belajar bahasa berlangsung secara menyeluruh, fungsional, bermakna, dan dalam konteks penggunaan bahasa yang dikondisi dalam situasi yang alami.

Kesesuaian lainnya antara model pembelajaran hasil pengembangan dengan Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia, dapat dilihat dari rambu-rambu yang berkaitan dengan arahan tentang penguasaan kosaka. Dalam rambu-rambu tersebut dikemukakan bahwa kota menduduki posisi penting dalam sistem bahasa. Pemakaian kata merupakan hal yang penting dalam berbahasa, baik lisan maupun tulisan. Oleh karena itu, penguasaan kosakata seseorang sangat menentukan keberhasilannya dalam berkomunikasi.

Terkait dengan rambu-rambu tersebut, pelaksanaan model pembelajaran bahasa hasil pengembangan ini sangat menunjang terwujudnya pesan yang terdapat pada rambu-rambu tersebut. Hal ini sesuai dengan salah satu ciri model pembelajaran, yaitu pembelajaran selalu diperkaya dengan berbagai bahan bacaan. Peserta didik yang banyak dihadapkan pada beragam bacaan dengan tingkat keterbacaannya sesuai dengan perkembangan mereka, maka jelas

pembendaharaan kata mereka akan cepat berkembang. Melalui kegiatan membaca, penambahan kosakata tidak dilakukan secara dihapal, tetapi yang utama adalah memahami maknanya dan kemudian dapat menggunakannya baik secara lisan maupun tulis.

Beragam teks atau bahan bacaan yang digunakan dalam model pembelajaran ini, terkait dengan tema yang dijabarkan ke dalam sejumlah topik yang disadari oleh guru bahwa tema dan topik tersebut berkaitan dengan berbagai area dari berbagai mata pelajaran. Dengan demikian, maka peserta didik dapat lebih banyak belajar mengenal dan menggunakan kosa kata dalam bidang IPS, Sains, Matematika, dan sebagainya melalui kegiatan menyimak, mewicara, membaca, dan menulis yang dengan sengaja oleh guru dipadukan.

Uraian di atas, memberikan gambaran bahwa model pembelajaran bahasa Indonesia hasil pengembangan ini sesuai untuk melaksanakan Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia. Bahkan tidak hanya sesuai, tetapi model pembelajaran ini merupakan realisasi dari pesan-pesan yang terdapat pada kurikulum tersebut. Dengan demikian, maka model pembelajaran ini, tepat menjadi pilihan guru dalam menunjang keberhasilan Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia.

4. Pelaksanaan Model Pembelajaran dalam Kurikulum 2004

Langkah pertama sebelum merancang silabus model pembelajaran adalah analisis dokumen Kurikulum 2004 atau Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Analisis kurikulum merupakan langkah yang sangat penting untuk dilakukan sebelum membuat perencanaan pembelajaran. Sebagaimana dikemukakan Ibrahim dan Syaodih (1993: 43) bahwa dalam pengembangan program pembelajaran hal

pertama yang perlu mendapat perhatian adalah kurikulum. Tujuan analisis kurikulum, pada dasarnya adalah untuk memahami keseluruhan konteks kurikulum tersebut, termasuk kebijakannya, strukturnya, dan bagaimana pelaksanaannya.

Dari hasil analisis terhadap Kurikulum 2004, dalam prinsip pengelolaannya dinyatakan bahwa KBK menggunakan prinsip kesatuan dalam kebijakan dan keberagaman dalam pelaksanaan. Kesatuan dalam kebijakan mengandung arti bahwa KBK merupakan kurikulum nasional yang dijadikan acuan dalam penyelenggaraan kegiatan pembelajaran di sekolah dan pencapaian hasil belajarnya. Adapun keberagaman dalam pelaksanaan mengandung arti bahwa pelaksanaan KBK dapat dilakukan dengan berbagai cara yang sesuai dengan kemampuan masing-masing sekolah. Pada uraian selanjutnya lebih dijelaskan lagi bahwa KBK dapat diimplementasikan secara beragam pada tingkat kelas, sekolah, kelompok sekolah, atau daerah. (Depdiknas, 2002).

Dengan mengacu kepada prinsip pengelolaan tersebut, jelas bahwa guru sebagai pengembang kurikulum tingkat kelas, mendapat otoritas penuh untuk memilih dan memilah model-model pembelajaran, yang sesuai dengan tuntutan kebutuhan perkembangan peserta didiknya. Di samping itu, tetap acuannya adalah standar kompetensi sebagaimana yang diharapkan dalam kurikulum nasional. Hal tersebut, sesuai dengan yang dikemukakan Henderson & Hawthorne (2000: 80) bahwa *"A curriculum design guides teachers and students classroom curriculum planning"*.

Dengan mengacu kepada hasil analisis tersebut, maka dalam rangka implementasi Kurikulum 2004 Mata Pelajaran Bahasa Indonesia, secara implisist menuntut guru secara kreatif dalam pengembangannya. Kurikulum bahasa, sangat

memberikan peluang bagi guru untuk mengembangkan kurikulum terpadu, karena bahasa mempunyai keterkaitan yang sangat erat dengan berbagai area isi dari berbagai mata pelajaran. Hal ini sesuai dengan yang diungkapkan Shanahan (1994: 662) bahwa "*Integrating curriculum profiles how reading and writing, through their intrconection with other subject areas, are ways for children to learn and communicate in siciaty.*"

Kurikulum terpadu adalah kurikulum yang menghapuskan batas mata pelajaran yang satu dengan yang lain berdasarkan kebutuhan dan minat peserta didik, serta berdasarkan teori belajar modern, sehingga merupakan suatu keutuhan atau keseluruhan (Hamalik, 1977). Sejalan dengan pengertian tersebut, menurut Beane (1995) yang dimaksud dengan kurikulum terpadu adalah model kurikulum yang menawarkan sejumlah kemungkinan tentang kesatuan dan keterkaitan antara kegiatan sehari-hari dengan pengalaman di sekolah atau pengalaman pendidikan. Menurut Nasution (1991: 111) suatu usaha mengintegrasikan bahan pelajaran dari berbagai mata pelajaran menghasilkan kurikulum terpadu *(integrated curriculum*).

Pengertian di atas, menggambarkan bahwa kurikulum terpadu pada dasarnya adalah kurikulum yang meniadakan batas-batas antara berbagai mata pelajaran dan menyajikan bahan pelajaran dalam bentuk tematis atau unit. Dengan kebulatan bahan pembelajaran ini menurut Nasution (1995: 197) yang penting bukan hanya bentuk kurikulumnya, akan tetapi juga tujuannya. Dengan kebulatan bahan pembelajaran diharapkan dapat membentuk peserta didik menjadi pribadi yang *integrated,* yakni manusia yang sesuai atau selaras hidupnya dengan sekitarnya. Orang yang *integrated,* hidup dan harmoni dengan lingkungannya. Kelakukannya

harmonis dan ia tidak senantiasa terbentur pada situasi-situasi yang dihadapinya dalam hidupnya.

Dengan mengacu kepada pengertian kurikulum terpadu di atas, model pembelajaran hasil pengembangan ini pada dasarnya merupakan realisasi kurikulum terpadu lintas disiplin atau lintas mata pelajaran dengan mengacu kepada langkah-langkah pembelajaran terpadu tipe atau model "*webbed*" atau model jaringan laba-laba. Fogarty (1991); Sumantri (2002: 18); Tim Pengembang PGSD (1997); Aminuddin (1994: 4); Joni (1996) mengemukakan bahwa model jaringan laba-laba sangat cocok atau sesuai untuk dikembangkan di Sekolah Dasar.

Fogarty (1991); Tim Pengembang PGSD (1997: 14) mengemukakan bahwa model jaringan laba-laba pada dasarnya merupakan model pemaduan yang bertolak dari pendekatan tematis dalam mengintegrasikan bahan pembelajaran. Pendekatan tematis ini dalam pengembangannya dimulai dengan menentukan tema, kemudian tema tersebut dijabarkan ke dalam sub-sub tema atau topik dengan memperhatikan kaitannya dengan mata pelajaran yang lain. Berdasarkan sub tema atau topik ini dikembangkan aktivitas belajar yang harus dilakukan peserta didik.

Terkait dengan langkah-langkah pengembangan tema sebagaimana dikemukakan di atas, dalam pelaksanaan model pembelajaran hasil pengembangan ini, tema dan topik selain digunakan untuk pemersatu kegiatan berbahasa, juga digunakan untuk menciptakan keterpaduan lintas mata pelajaran. Dalam hal ini, peserta didik belajar keterampilan berbahasa sekaligus mempelajari topik-topik yang menarik dari berbagai area mata pelajaran lainnya.

Para pendukung pendekatan bahasa menyeluruh, pada dasarnya memposisikan guru sebagai pengembang kurikulum. Dalam posisinya ini, guru

sangat dituntut untuk memiliki kreativitas, dengan tetap orientasinya pada kebutuhan perkembangan peserta didik dalam kemampuan berkomunikasi. Seperti dalam memilih tema dan topik hendaknya disesuaikan dengan kebutuhan dan minat peserta didik, yang tujuannya pemilihan tema dan topik itu adalah sebagai sarana kegiatan berkomunikasi. Melalui tema dan topik yang sesuai dengan kebutuhan dan minat peserta didik, fokusnya adalah mendorong peserta didik dalam memperlancar proses aktualisasi dirinya selama belajar berkomunikasi.

Salah satu hal yang harus menjadi perhatian guru dalam memfasilitasi peserta didik belajar berkomunikasi, sebagaimana dikemukakan Oliva (1992: 564) peserta didik belajar keterampilan berbahasa dengan menggunakan materi yang nyata (*real world*), dan itu mengarahkan guru untuk menjadi mahir dalam menganalisis dan menilai kebutuhan dan minat peserta didik. Analisis kebutuhan peserta didik dalam belajar bahasa menurut Richterich (Suparno, 1995: 8) dapat berorientasi pada bidang-bidang kehidupan atau ranah-ranah kehidupan (*area of life*). Sementara menurut Wilkins dalam sumber yang sama analisis kebutuhan peserta didik dalam belajar bahasa hendaknya mengacu kepada dua pertanyaan, yaitu (1) apakah yang seharusnya dapat dikerjakan peserta didik dalam belajar bahasa dengan bahasa yang sedang dipelajarinya, dan (2) apakah yang seharusnya dikuasai peserta didik yang belajar bahasa berkenaan dengan unsur-unsur bahasa untuk kepentingan pemakaian bahasa pada waktu yang akan datang.

Untuk itu, maka analisis kebutuhan dalam pembelajaran bahasa, menurut Richards (2001: 52) dapat digunakan untuk berbagai tujuan yang berbeda, di antaranya untuk menemukan keterampilan berbahasa apakah yang dibutuhkan peserta didik. Sementara menurut Oliva (1992: 222 – 224) tingkatan kebutuhan

peserta didik dalam perencanaan kurikulum atau pembelajaran hendaknya dapat mengidentifikasi kebutuhan pada berbagai level yang secara urut dari level yang sangat universal sampai kepada level kebutuhan peserta didik itu sendiri yang mencakup level "(a) *human*, (b) *national*, (c) *state or regional*, (d) *community*, (e) *school, and* (f) *individual*"

Sesuai dengan kebutuhan peserta didik dan minatnya, maka dalam memilih tema, sangat membutuhkan adanya kreativitas guru. Sebab menurut De Carlo (1995: 146-151) tema bukan merupakan bagian pokok kurikulum, tetapi lebih daripada itu, dapat menjadi inti atau "*core*" berkaitan dengan apa yang dilakukan peserta didik di sekolah dalam belajar bahasa. Oleh karena itu, unit tematik harus dipilih atas dasar kajian yang sangat mengutamakan pada minat atau "*interest*" peserta didik, dan hendaknya cukup luas sehingga dapat dibagi atau dijabarkan menjadi berbagai subtema atau topik yang mempunyai keterkaitan satu sama yang lainnya.

Sejalan dengan pendapat tersebut, dalam mengembangkan tema ini Crook dan Lehman (De Carlo, 1995: 125); Papas, dkk.(1995: 49-55) menawarkan suatu cara bahwa guru dapat mengembangkan tema secara utuh dalam kelas *whole language*, di antaranya:

> *by developing a web that connects fiction and nonfiction books whitin the theme, and within this web, developing integrated units related to such areas as language arts, math, science, social studies, art, music, and drama, and by using what they call literary text sets.*

Pemilihan tema yang dilakukan pada saat merancang pembelajaran bahasa, menjadi sangat penting selain sebagai sarana dalam pemakaian bahasa, menurut Pappas, dkk. (1995: 49-51) bahwa:

> *thematic units provide not only a framework for a community of learners in which all children can continu to learn language and construct knowledge but*

also a context for examining and reflecting on the way meaning is constructed within and across cultures.

Pendapat diatas memberikan arahan bahwa silabus atau perencanaan pembelajaran merupakan ketetapan yang berkaitan tentang apa yang akan membuat peserta didik belajar atau apa yang akan terjadi di kelas, itu meliputi pemilihan bahan ajar, alokasi waktu, dan gambaran bagaimana melibatkan peserta didik dalam aktivitas dan mengkonstruk maknanya sendiri. Dengan kata lain, selama merencanakan pembelajaran setiap guru menggunakan keyakinannya dan mengembangkan pemahamannya atas dasar petunjuk, pesan, criteria, yang terdapat dalam dokumen kurikulum (Henderson & Hawthorne, 2000:82). Sesuai dengan berbagai petunjuk cara membuat perencanaan, dalam pengembangan model pembelajaran bahasa menuntut kreativitas guru. Bahkan sebelum memulai sekolah pun mereka mencari berbagai tema, aktivitas pembelajaran yang sekiranya dapat membuat peserta didik senang belajar. Dalam hal ini Watson (De Carlo, 1995: 11) mengemukakan bahwa "*Whole language teachers, "plan to plan."*

Dengan adanya otoritas guru dalam pelaksanaan Kurikulum 2004, maka pelaksanaan model pembelajaran hasil pengembangan ini dapat dikatakan sebagai salah satu wujud kreativitas guru dalam menterjemahkan pesan-pesan yang terdapat dalam kurikulum tersebut. Berkat pemahamannya terhadap dokumen kurikulum dan kreativitasnya, maka pembelajaran menjadi efektif.

Tuntutan terhadap adanya kreativitas guru sebagaimana dikemukakan di atas, di satu sisi merupakan tuntutan professional seorang guru dalam rangka mengefektifkan proses pembelajaran dalam tatanan Kurikulum 2004, tetapi pada sisi yang lain tampaknya tuntutan tersebut merupakan kelemahan yang terdapat dalam

model pembelajaran ini. Dikatakan merupakan kelemahan model pembelajaran ini cukup beralasan, yang salah satu alasannya adalah guru harus mempunyai banyak waktu atau kerja secara ektra dalam mempersiapkan proses pembelajaran. Sementara guru sudah terbiasa bekerja secara praktis, menurut Sumadi (1993: 5) kenyataan yang sering terjadi di lapangan, masih ada guru yang dalam melakasanakan tugasnya tidak pernah melihat kurikulum secara utuh, melainkan hanya mengajarkan buku teks atau buku paket.

Kenyataan tersebut, dapat menyebabkan pelaksanaan kurikulum tidak sesuai dengan apa yang diharapkan dalam dokumen tertulis kurikulumnya. Dalam hal ini, terkait erat dengan fungsi dan kegunaan kurikulum itu sendiri, sebagaimana dikemukakan Ansyar dan Nurtain (1993: 18-19) bahwa fungsi kurikulum adalah sebagai pedoman kerja melaksanakan kurikulum. Selain sebagai pedoman, kurikulum juga berfungsi prefentif, yaitu agar guru terhindar dari melakukan hal-hal yang tidak sesuai dengan apa yang ditetapkan dalam kurikulum. Apabila hal itu terjadi, maka kurikulum berfungsi korektif, yaitu sebagai rambu-rambu yang harus dipedomani dalam membetulkan pelaksanaan pendidikan yang menyimpang dari yang telah digariskan dalam kurikulum. Dilihat dari hal tersebut, kurikulum juga berfungsi konstruktif, yaitu memberikan arah yang benar bagi pelaksanaan.

Sejalan dengan fungsi kurikulum, dalam dokumen tertulis Kurikulum 2004 terdapat petunjuk penyusunan silabus atau perencanaan yang terdiri dari empat langkah, yaitu (a) memahami keseluruhan konteks kurikulum 2004, dengan menelaah kebijakan yang ada di dalamnya untuk mendeskripsikan tentang hakikat kurikulum tersebut, strukturnya, dan pelaksanaannya, (b) merumuskan tujuan pembelajaran dan menentukan materi pembelajaran dengan menggunakan

perangkat kurikulum dan hasil belajar yang memuat tiga komponen utama, yaitu: kompetensi dasar, hasil belajar, dan indicator hasil belajar, (c) menentukan langkah-langkah pembelajaran dengan mengacu pada perangkat kegiatan belajar mengajar yang mendeskripsikan model-model pembelajaran, (d) menentukan cara dan alat penilaian menggunakan perangkat berbasis kelas yang menyajikan dan mendeskripsikan tentang sistem penilaian yang sesuai dengan misi kurikulum 2004.

UNIVERSITAS PENDIDIKAN INDONESIA
PERPUSTAKAAN