BAB V

PEMBAHASAN HASIL PENELITIAN

Pembahasan hasil penelitian mengacu kepada tujuan penelitian dan hasil penelitian sebagai berikut.

A. Keefektifan Evaluasi Proses

Hasil penelitian menunjukkan bahwa evaluasi proses lebih efektif meningkatkan hasil belajar siswa dalam pembelajaran bahasa Inggris. Hal ini ditunjukkan oleh adanya peningkatan perbedaan rata-rata skor antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol walaupun perbedaan tersebut tidak begitu besar. Hal itu terlihat dari rata-rata skor kemampuan membaca pada kelompok eksperimen lebih besar daripada kelompok kontrol, rata-rata skor kemampuan menyimak pada kelompok eksperimen lebih besar daripada kelompok kontrol, rata-rata skor kemampuan berbicara pada kelompok eksperimen lebih besar daripada kelompok kontrol, dan rata-rata skor kemampuan menulis pada kelompok eksperimen lebih besar daripada kelompok kontrol.

Rata-rata hasil (*gain*) evaluasi proses yang berjumlah dua belas kali perlakuan mengalami peningkatan pada keempat kemampuan berbahasa. Peningkatan rata-rata tersebut merupakan indikator bahwa evaluasi yang dilakukan secara terus menerus mempunyai peranan dalam memotivasi minat siswa untuk belajar. Demikian pula dengan hasil belajar siswa yang mengalami peningkatan.

Peningkatan prestasi belajar siswa dalam penelitian ini merupakan wujud nyata penanganan masalah pengajaran yang timbul dewasa ini. Dengan

menerapkan evaluasi proses dalam pembelajaran bahasa Inggris pada aspek membaca (*reading*), menyimak (*listening*), berbicara (*speaking*), dan menulis (*writing*) terjadi peningkatan hasil belajar pada keempat komponen tersebut. Peningkatan tersebut ditunjukkan rata-rata skor tes awal maupun rata-rata skor tes akhir. Skor rata-rata tes awal kemampuan membaca adalah 13,56 dan tes akhir adalah 19,64; skor rata-rata tes awal kemampuan menyimak adalah 12,02 dan tes akhir adalah 19,16; skor rata-rata tes awal kemampuan berbicara adalah 12,18 dan tes akhir adalah 19,09; dan skor rata-rata tes awal kemampuan menulis adalah 11,41 dan tes akhir adalah 18,98.

Bila ditinjau dari sudut pengujian secara statistik terdapat perbedaan yang signifikan pada keempat kemampuan berbahasa Inggris antara kelompok eksperimen dan kontrol melalui penerapan evaluasi proses dan tanpa evaluasi proses. Kemudian, setelah dilakukan uji signifikansi t pada ANCOVA, diperoleh harga t_{amatan} lebih besar daripada harga t_{tabel}. Besarnya harga F dan t dapat dilihat pada uraian berikut: (1) harga F pada kemampuan membaca adalah 154,96 dan t adalah 12,6285, (2) harga F pada kemampuan menyimak adalah 104,21 dan harga t adalah 10,297, (3) harga F pada kemampuan berbicara adalah 131,98 dan harga t adalah 11,575, dan (4) harga F pada kemampuan menulis adalah 140,91 dan harga t adalah 11,771. Keadaan ini menunjukkan bahwa hipotesis nol pada keempat kemampuan ditolak dan hipotesis alternatif diterima. Kesimpulannya adalah penerapan evaluasi proses lebih efektif dalam meningkatkan hasil belajar bahasa Inggris pada keempat kemampuan berbahasa Inggris.

Melihat hasil seperti disebutkan di atas, berarti evaluasi proses dapat dijadikan sebagai sarana, acuan, atau cara dalam proses pembelajaran bahasa

Inggris di SMA. Hasil penelitian ini sesuai dengan pendapat Bloom, *et al.* (1981) bahwa mengadakan evaluasi selama proses belajar adalah merupakan seni. Seni, berarti dapat mencegah kebosanan dan dapat membangkitkan motivasi belajar, kreativitas, dan kekritisan siswa. Cole and Chan (1994) menyatakan bahwa *such kind of evaluation often affects students' learning and may help to increase student's motivation.* Dengan demikian, evaluasi proses dapat meningkatkan motivasi, kreativitas, dan kritis siswa.

Siswa yang mempunyai motivasi belajar tinggi akan mampu mencapai hasil yang baik. Hal ini sesuai pendapat Cole dan Chan (1994) *motivation is concerned with personal energy directed towards the achievement of particular goals*. Dengan motivasi yang dimiliki, siswa terdorong mencapai tujuan-tujuan belajar sebab dalam evaluasi terdapat tiga komponen motivasi belajar, yaitu (1) komponen harapan (*expectancy component*) mencakup keyakinan siswa tentang kemampuan memecahkan tugas-tugas yang diberikan, (2) komponen nilai (*value component*) yang mengacu kepada persepsi siswa tentang pentingnya nilai tercapainya tujuan-tujuan belajar, dan (3) komponen emosi (*emotion component*) yang mengacu kepada apeksi siswa atau reaksi emosi terhadap tugas-tugas, seperti sikap-sikap positif dan rasa cemas terhadap tugas-tugas sekolah.

Siswa yang kreatif dan kritis berusaha memacu dirinya untuk mencapai prestasi yang baik. Hal ini sesuai dengan pendapat Munandar (1992) bahwa kreativitas berperan dalam meningkatkan kualitas hidup manusia. Guilford (dalam Arikunto, 1993) menyatakan ciri-ciri anak kreatif antara lain: (a) kesensitifan anak dalam melihat suatu masalah, (b) keorisinilan ide atau pikiran yang dikemukakan,

(c) kelancaran anak dalam mengemukakan ide, (d) kefleksibelan dalam berpikir, dan (e) kemampuan anak mengutarakan kembali pengetahuan yang telah dimiliki.

Evaluasi proses sebagai suatu sistem dapat memupuk adanya kemandirian dalam diri siswa. Hal ini dimungkinkan karena pelaksanaan evaluasi proses yang diterapkan setiap pertemuan (PBM) akan meninggalkan suatu kesan bahwa siswa akan dapat menilai, memperbaiki, dan mengomentari pekerjaannya sendiri. Scriven (1994) menyatakan dalam artikelnya yang berjudul "Evaluation as a Discipline" *evaluation is an ancient practice, indeed as ancient as any practice, since it is an integral part of every practice. Evaluation can give the strong decision support view*. Dengan dukungan ketetapan hati yang ada pada dirinya, siswa dapat melakukan tugas-tugasnya sendiri untuk dirinya sendiri. Denham & Lieberman (dalam Wilkinson, 1996) mengatakan bahwa siswa yang terlibat aktif lebih berhasil daripada dia hanya menerima pengajaran secara pasif. Dengan demikian, siswa akan sampai pada fase belajar mengatur diri sendiri secara teratur (*self-regulated learning*) (Butler and Winne (1995:245).

Belajar mengatur diri sendiri secara teratur ialah suatu pola belajar anak yang bebas dari bantuan orang lain dalam mengerjakan tugas, membaca, dan bentuk-bentuk pengajaran yang lain. Butler and Winne (1995:245) mengemukakan batasan belajar mengatur sendiri sebagai berikut:

> "In academic context, self-regulation is a style of engaging with tasks in which students exercise a suite of powerful skills; setting goals for upgrading knowledge; deliberating about strategies to select those that balance progress toward goals"

Dalam belajar tipe ini siswa dapat melatih dirinya mendapatkan keterampilan, pengetahuan, dan cara-cara yang sesuai dengan tujuan akhir. Belajar dengan model ini, siswa diberikan sejumlah tugas-tugas pengajaran yang

dikerjakan dan diinterpretasikan sendiri dengan memanfaatkan pengetahuan dan keyakinan untuk mencapai hasil belajar yang maksimal. Cole and Chan (1994) menyebutkannya dengan *self-regulated learning strategies*, yaitu siswa dapat melakukan evaluasi sendiri berupa suatu inisiatif siswa untuk menilai kualitas dan kemajuan pekerjaannya dengan cara mengecek dan menyelesaikan pekerjaannya dengan benar. Butler and Winne (1995:245) menambahkan pendapat di atas bahwa tugas-tugas akademik yang dikerjakan selama penerapan evaluasi proses dapat menciptakan *feedback internal* pada diri siswa. Lebih jauh dikemukakannya sebagai berikut:

> For all self-regulated activities, feedback is an inherent catalyst. As learners monitor their engagement with taks, internal feedback is generated by the monitoring process. That feedback describes the nature of outcomes and the qualities of the cognitive processing that led to those states. We hypothesize that more effective learners develop idiosyncratic cognitive routines for creating internal feedback while they are engaged with academic taks.

Evaluasi proses yang diterapkan pada setiap PBM yang bervariasi selama satu caturwulan tentu lebih banyak menyajikan pandangan yang representatif daripada hanya pada akhir caturwulan. Cole and Chan (1994:450) menyebutkannya dengan kalimat berikut.

> "When continuous assessment is adopted, students' performance is assessed over a number of occasions and in a variety of situations throughout the term or semester, thus providing a more representative view of student capabilities than is available from assessment on one single occasion at the end of the course".

Kutipan ini menunjukkan bahwa betapa pentingnya dilakukan evaluasi secara berkelanjutan. Penilaian yang dilakukan secara terus menerus sangat erat kaitannya dengan tanggung jawab pengajaran yang dilakukan (Cangelosi, 1990).

Ornstein (1990) menyarankan agar evaluasi bermanfaat bagi guru dan siswa, maka harus dilakukan tidak hanya pada akhir program pengajaran, tetapi juga dilakukan selama proses belajar mengajar PBM berlangsung (lihat juga Davis, *et al.* 1974).

Dickson (dalam Zuchdi, 1997) menyebutkan ada suatu penilaian yang mirip dengan evaluasi proses. Penilaian tersebut adalah penilaian portofolio yang ternyata sangat berguna dalam pembelajaran bahasa secara holistik. Penilaian portofolio berwujud kumpulan lembaran-lembaran tugas siswa yang disimpan dalam maf (*folder*). Siswa disuruh melihat hasil-hasil yang diperoleh dan diperbincangkan di kelas. Guru memberikan bimbingan secara hati-hati dan melihat pekerjaan-pekerjaan siswa sepanjang waktu. Dengan terbiasanya siswa memperhatikan dan memperbaiki kesalahan sendiri akan menjadikan siswa lebih mandiri. Zuchdi (1997) menyebutkan bahwa penilaian portofolio dimaksudkan agar murid menjadi pembelajar yang mandiri dan pemikir yang kritis.

Temuan penelitian ini sesuai dengan teori belajar yang menyatakan bahwa pengetahuan baru yang dipelajari murid dihubungkan dengan pengetahuan atau sesuatu aspek dari struktur kognitif yang telah dimilikinya, misalnya simbol yang bermakna, konsep, atau dalil relevan dengan pengetahuan yang akan dipelajari, maka akan terjadi suatu belajar bermakna (Ausubel, 1968:37-38). Sukmadinata (1997:135) menyebutkan suatu belajar bermakna akan terjadi apabila suatu materi memiliki kebermaknaan logis dan memiliki kebermaknaan potensial. Lebih jauh dikatakannya bahwa belajar bermakna menuntut tiga persyaratan: (1) materi yang dipelajari harus dapat dihubungkan dengan struktur kognitif secara beraturan karena adanya kesamaan isi, (2) siswa harus memiliki konsep yang sesuai dengan

materi yang akan dipelajari, dan (3) siswa harus mempunyai kemauan atau motif untuk menghubungkan konsep tersebut dengan struktur kognitifnya. Dengan demikian, hasil evaluasi proses yang diperoleh selama PBM dapat dimanfaatkan meningkatkan hasil belajar siswa karena pengetahuan yang diperoleh selama evaluasi mempunyai kesamaan isi dengan keterampilan berbahasa.

Selanjutnya, jika pengetahuan yang dimiliki itu mempunyai kesamaan dengan pengetahuan yang akan dicapai maka akan terjadi *transfer* (Brown, 1987; Suryabrata, 1987). Cronbach (1954:253) mengutip Thorndike menyatakan *transfer* akan diperoleh bila situasi belajar yang akan dicapai itu lebih mirip dengan dengan situasi belajar yang ada. Lebih jauh dikatakannya *transfer of a behavior pattern to a new situation can occur whenever the person recognizes the new situation as similar to other situations for which the bahavior has been appropriated*". Kutipan ini mengisyaratkan bahwa *transfer* akan terjadi apabila hasil belajar terdahulu itu sesuai dan memperlancar serta membantu proses belajar yang dilakukan kemudian. *Transfer* tersebut disebut *transfer* positif (Natawidjaja dan Moesa (1991/1992). *Transfer* positif terjadi bila belajar pada situasi pertama membantu situasi belajar berikutnya, *positive transfer happens when learning in the first situation helps learning in the second* (Wehman and McLaughlin, 1981). Rober (dalam Syah, 1995) menyatakan *transfer* itu adalah sebagai pemindahan pengaruh suatu keterampilan terhadap tercapainya keterampilan yang lain. Anderson (1990) menambahkan transfer positif hanya akan terjadi apabila dua keterampilan yang dipelajari siswa tersebut menggunakan dua fakta dan pola yang sama dan membuahkan hasil yang sama. Dengan demikian, pengaruh hasil

evaluasi proses yang tertanam pada diri siswa mempengaruhi keterampilan berbahasanya.

Temuan penelitian ini terkait juga dengan teori Piaget, yaitu *cognitive conflict* (Miller dan Seller, 1985:84), terjadi apabila pendapat siswa tidak sesuai dengan keadaan yang sebenarnya. *Cognitive conflict* adalah adanya perbedaan pendapat antara siswa dan guru mengenai jawaban dari suatu soal atau pertanyaan sewaktu dilaksanakan evaluasi proses, dan guru menunjukkan beberapa bukti bahwa pendapat siswa salah sehingga siswa mengubah pendapatnya menurut bukti yang ada. Dengan kata lain, struktur pengetahuan siswa diubah kepada struktur yang benar. Dengan demikian, terjadilah *cognitive conflict*. Miller and Seller (1985:84) menyebutkan *cognitive conflict usually facilitates cognitive growth because it forces the child to develop new mental process to deal with the problem.*

Evaluasi proses merupakan sumber *feedback*. Butler and Winne (1995:264) mengatakan bahwa *feedback* bersumber dari hasil pekerjaan siswa dan interaksi dengan lingkungannya. Lebih jauh dikatakan Butler and Winne sebagai berikut:

> "... monitoring their engagement with learning task and that provided externally. Feedback originating in external sources can be incidental, arising from unplanned interactions with the environment, peers, or adults. Or it can be intentionally provided by teachers, directly or through other media (e.g. written comments)".

Sebagai sumber *feedback*, evaluasi proses dapat memberikan informasi yang dibutuhkan baik siswa maupun guru. Ebel (dalam Soekartawi, 1995) menyatakan evaluasi yang baik bukan bertujuan semata-mata menguji kemampuan siswa, tetapi juga guru dan pengajaran. Lebih lanjut dikatakan bahwa ... *must*

not reward the students for mere possession of knowledge, or for ability only to recall words that he has read or heard. Kutipan ini menunjukkan bahwa evaluasi bukan hanya ditujukan untuk menguji kemampuan siswa dalam memahami bahan ajar yang telah diberikan, tetapi juga (1) meningkatkan stimulus pengajar, (2) memberikan motivasi kepada siswa, (3) melihat kesulitan yang dihadapi siswa terhadap materi, dan (4) untuk keperluan PBM secara keseluruhan. Jordan (1989) menyebutkan bahwa melakukan evaluasi bertujuan tidak hanya mengetahui keadaan pada waktu sekarang, namun juga dapat dijadikan bahan dalam melakukan perbaikan yang semata-semata didasarkan pada temuan-temuan. Lebih khusus lagi, Mozes dan Yuhara (1986) menyatakan evaluasi yang dilakukan setiap saat dapat menjadi umpan balik membantu menentukan bidang-bidang yang memerlukan perbaikan. Bagi guru, evaluasi dapat dimanfaatkan sebagai *feedback* terhadap perilaku di dalam kelas dan sebagai *feedback* pada proses pengembangan sistem belajar baru (Davis, *et al.* 1974). Geock dan Iron (dalam Gagne, 1964) menyatakan umpan balik membuat terjadinya proses belajar yang aktif dan belajar yang aktif lebih efesien daripada belajar pasif.

Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan selama proses belajar mengajar mengandung banyak manfaat. Cole and Chan (1994) mengemukakan pertanyaan guru di dalam kelas dimaksudkan mencapai berbagai tujuan: (1) mempermudah komunikasi antarpersonal. Ini berarti bahwa pertanyaan tentu akan menjadi pendorong terjadinya interaksi verbal antara guru dan siswa, (2) memfokuskan perhatian pada aspek-aspek tertentu atau fitur-fitur pokok bahasan. Mengajukan pertanyaan merupakan salah satu cara menarik perhatian siswa terhadap fitur-fitur yang penting dari suatu topik bahasan, (3) menilai pengetahuan dan pemahaman

siswa terhadap pokok bahasan. Guru ingin mengecek pemahaman siswa terhadap materi pelajaran, (4) membahas/mendiskusikan isi pokok bahasan yang sangat esensi, (5) menstimulir aktivitas kognisi siswa, (6) membantu kelompok-kelompok diskusi, dan (7) mengontrol perilaku sosial.

Temuan penelitian ini juga sejalan dengan penelitian Oyedeji (1994) yang berjudul "Effect of the Use of Formative Evaluation on Some Cognitive and Non-Cognitive Students Learning Outcomes in Secondary Mathematics". Penelitian tersebut melihat pengaruh evaluasi formatif sebagai bagian pengajaran Matematika terhadap hasil belajar siswa, retensi, transfer ilmu pengetahuan, dan sikap siswa terhadap mata pelajaran Matematika. Subjek penelitian terdiri atas 61 orang yang dibagi dalam kelompok eksperimen N = 29 dan kelompok kontrol N = 30. Instrumen yang digunakan adalah tes-tes formatif, tes hasil belajar termasuk di dalamnya tes retensi dan transfer, dan tes skala sikap. Tes formatif diberikan selama masa perlakuan terhadap kelompok eksperimen dengan cara melakukan perbaikan atau umpan balik kepada siswa. Pada akhir eksperimen diberikan tes hasil belajar dan tes sikap kepada kedua kelompok. Hasil analisis t test menunjukkan $t = 5.15$ $P < 0{,}001$ untuk hasil belajar, $t = 4.67$ $P < 0{,}001$ untuk retensi, dan $t = 7.55$ $P < 0{,}001$ untuk transfer. Terhadap sikap, terdapat perubahan positif siswa terhadap mata pelajaran Matematika oleh kelompok eksperimen, sedangkan kelompok kontrol adalah sebaliknya. Menurut peneliti, keadaan seperti ini disebabkan pemberian tes formatif dapat mengatasi kesulitan siswa. Lebih jauh dikatakan Oyedeji ... *could be attributed to the potential of formative tests to diagnose students's problems and difficulties and to give immediate feedback.*

Hasil penelitian ini juga sesuai dengan studi yang dilakukan Dwyer dan Melo tentang Efektifitas Penggunaan Strategi Evaluasi dan Umpan Balik dalam Proses Belajar Mengajar. Dwyer dan Melo (dalam Makmun, 1986) meneliti efek penggunaan strategi pelaksanaan evaluasi terhadap hasil belajar. Strategi yang dimaksud adalah dua model strategi pelaksanaan evaluasi (*progressive dan summative*) yang diasosiasikan pula dengan dua model strategi penggunaan media visual (*internally-pace* dan *externally-pace*) sebagai variabel terikatnya. Studi dilaksanakan dengan disain eksperimen model disain faktorial menggunakan analisis ANOVA. Hasilnya ternyata, baik penggunaan strategi mengajar maupun strategi evaluasi yang bervariasi itu menunjukkan perbedaan efek yang signifikan terhadap hasil belajar siswa. Ditinjau dari segi pelaksanaan evaluasi, model strategi evaluasi progresif ternyata lebih efektif dari pada model sumatif.

Menurut Makmun, evaluasi progresif lebih efektif disebabkan oleh pengaruh umpan balik yang dihasilkan oleh evaluasi progresif tersebut. Cameron (dalam Makmun, 1986) meneliti pengaruh umpan balik terhadap hasil belajar siswa dalam mata kuliah Psikologi Pendidikan menggunakan disain eksperimen. Pelaksanaan eksperimen terhadap 123 siswa dengan cara hasil ulangannya selalu dikembalikan dan ditunjukkan kesalahan-kesalahannya. Sedangkan kepada kelompok kontrolnya tidak demikian halnya. Hasil analisis (ANOVA) menunjukkan terdapat perbedaan yang signifikan. Dengan demikian, dapat dipahami mengapa model strategi evaluasi progresif itu lebih efektif karena memungkinkan adanya umpan balik sehingga siswa sempat memperbaiki kesalahan-kesalahannya sebelum menempuh ujian akhir yang bersifat menentukan.

Penelitian Lengkanawati (1997) menunjukkan bahwa mahasiswa Jurusan Bahasa Inggris IKIP Bandung begitu antusias dengan pertanyaan-pertanyaan yang dipajankan selama proses belajar mengajar berlangsung. Dengan berlatih dalam frekuensi yang banyak dan jawaban-jawaban yang selalu dikoreksi oleh dosen dapat meningkatkan kemampuan mahasiswa dalam bahasa Inggris. Koreksi dan pengembalian hasil unjuk kerja mahasiswa menjadi bahan diskusi bagi mahasiswa tentang materi yang belum dikuasai. Dengan mendapatkan kertas kerjanya kembali, mahasiswa mengetahui kelemahan-kelemahannya dalam mata kuliah. Tetapi sangat disayangkan, akhir-akhir ini, menurut mahasiswa yang menjadi responden penelitian, dosen sudah sangat jarang memberikan tes dan mengembalikan kertas kerja mahasiswa. Padahal, keadaan seperti ini sangat efektif meningkatkan hasil belajar siswa.

Feedback mempunyai dua fungsi motivasional, yaitu pertama yang memberikan efek insentif dan kedua sebagai efek penguatan atau *reinforcing effect* Annett (dalam Darsono, 1989). Bilamana informasi *feedback* dapat meningkatkan motivasi belajar dengan berlaku sebagai janji yang akan diterima pelajar pada waktu yang akan datang, maka balikan itu berfungsi sebagai insentif. Efek insentif dari balikan secara empirik terlihat pada peningkatan yang terjadi dalam penampilan pelajar, misalnya dalam segi kecepatan. Efek penguatan ditunjukkan oleh fungsi balikan dalam menghasilkan perubahan perilaku yang relatif bersifat permanen.

Bagaimana pemberian *feedback* dalam penelitian ini? Cara pemberiannya menganut dua cara, yaitu segera (*immediately*) dan tunda (*delayed*). *Feedback* yang sifatnya segera dilakukan kepada kemampuan menyimak dan berbicara. Hal

ini dimaksudkan untuk segera memperbaiki kesalahan-kesalahan yang diperbuat sewaktu menyimak dan mengucapkan kata-kata. Menurut Penny (1986) kemampuan berbicara dan menyimak lebih baik diberikan perbaikan sesegera mungkin. Penny lebih jauh menyatakan *speaking and listening, however, need to be reacted to immediately*. Untuk tugas-tugas membaca dan mengarang, pemberian *feedback* dapat ditolerir sehari atau dua hari kemudian. Hal ini dimaksudkan untuk memberikan kesempatan kepada siswa kembali membaca materi-materi yang relevan dengan tugas tersebut agar dia dapat memahami dan mencamkan komentar guru. Khusus terhadap konsep-konsep atau tugas-tugas yang baru sifatnya, *feedback* lebih baik diberikan secepat mungkin. Kulik dan Kulik (dalam Cole and Chan, 1994) menyatakan *immediate feedbak works far better than delayed feedback, especially if the students are learning a new task. Feedback* yang segera berfungsi menunjukkan kesalahan-kesalahan yang diperbuat siswa dan dapat mencegahnya dari pembuatan kesalahan berikutnya.

Senada dengan uraian di atas, Butler and Winne (1995: 245) menyebutkan bahwa *feedback* yang segera berfungsi mengubah pengetahuan siswa kepada yang lebih sempurna. Lebih lanjut disebutkan *the purpose of such feedback has almost always been conceptualized as seeking to confirm or change a student's knowledge as represented by answers to test or assignment questions*. Werts, *et al*. (1996) menyebutkannya dengan *instructive feedback*, yaitu suatu proses pemberian rangsangan berupa penghargaan dan pujian terhadap respons-respons siswa yang benar atau mendekati benar.

Berdasarkan uraian dan temuan di atas dapat disimpulkan bahwa evaluasi proses memberikan kontribusi kepada peningkatan kualitas proses pengajaran

(*quality of instruction*) sekaligus dapat memperbaiki proses belajar dan hasil belajar siswa. Hal ini sesuai pendapat Bloom (1982) bahwa pengajaran yang baik akan mempengaruhi proses belajar dan akan meningkatkan prestasi siswa ... *that quality of instruction has an effect on the learning processes of students as well as on their learning outcomes*.

B. Sumbangan Relatif dan Efektif Variabel Kovariat

Hasil perhitungan analisis regresi menunjukkan bahwa sumbangan efektif strategi belajar bahasa Inggris terhadap keterampilan berbahasa Inggris pada aspek membaca adalah 4,7%, inteligensi sebesar 1,7%, dasar-dasar akademik sebesar 4,7%, dan kemampuan awal membaca sebesar 7,2%. Sumbangan efektif strategi belajar bahasa Inggris terhadap keterampilan berbahasa Inggris pada aspek menyimak adalah 4,62%, inteligensi sebesar 5,03%, dasar-dasar akademik sebesar 11,32%, dan kemampuan awal sebesar 9,80%. Sumbangan efektif strategi belajar bahasa Inggris terhadap keterampilan berbahasa Inggris pada aspek berbicara adalah 0,64%, inteligensi sebesar 10,50%, dasar-dasar akademik sebesar 10,15%, dan hasil belajar awal sebesar 0,38%. Sumbangan efektif strategi belajar bahasa Inggris terhadap keterampilan berbahasa Inggris pada aspek menulis adalah 2,1%, inteligensi sebesar 6,4%, dasar-dasar akademik sebesar 14,4%, dan kemampuan awal sebesar 4,0%.

Data di atas menunjukkan bahwa keempat variabel kovariat memberikan kontribusi kepada kemampuan berbahasa Inggris. Berikut ini adalah uraian masing-masing variabel kovariat.

1. Strategi Belajar Bahasa Inggris (Strategy Inventory for Language Learning)

Strategi belajar bahasa Inggris mempunyai kontribusi dalam studi ini, yaitu sebesar 4,7% terhadap kemampuan membaca, 4,62% terhadap kemampuan menyimak, 0,64% terhadap kemampuan berbicara, dan 2,1% terhadap kemampuan menulis. Data ini menunjukkan bahwa strategi belajar bahasa mempunyai pengaruh atau dapat mengembangkan kemampuan pembelajar bahasa dalam bahasa asing walaupun relatif kecil. Dengan kata lain, starategi belajar bahasa berperan dalam meningkatkan kemampuan berbahasa asing. Oxford (1990) sebagai pencetus strategi ini menyebutkan bahwa strategi belajar bahasa untuk pembelajar bahasa asing sangat penting, karena dapat mengembangkan kemampuan dalam mengelola informasi secara aktif. O'Mally (1985) juga menyatakan bahwa strategi belajar bahasa dapat meningkatkan kemampuan pembelajar bahasa, baik yang berkemampuan tinggi maupun yang rendah.

Menurut Oxford (1990) strategi belajar bahasa merupakan tahapan-tahapan yang akan dilalui untuk mendayagunakan kegiatan belajar mengajar. Ada enam komponen yang termasuk dalam strategi belajar bahasa, yaitu strategi mengingat, kognitif, kompensasi, metakognitif, emosi, dan sosial. Strategi mengingat dapat digunakan menyimpan dan memanfaatkan kembali informasi-informasi yang telah diperoleh. Strategi kognitif adalah strategi pembelajaran yang melibatkan manipulasi atau transformasi mental terhadap materi-materi dengan memanfaatkan penalaran, analisis, pencatatan, dan latihan menggunakan bahasa.

Strategi kompensasi dapat digunakan menanggulangi kekurangan dalam pengetahuan bahasa dengan berbagai teknik penanggulangan. Strategi

metakognitif dapat digunakan untuk merancang, merencanakan, dan mengevaluasi proses belajar. Menurut O'Mally dan Chamot (1990) proses-proses yang terdapat pada strategi metakognitif adalah adanya penilaian atau pemeriksaan pemahaman setelah selesainya kegiatan-kegiatan berbahasa reseptif atau penilaian produksi bahasa setelah selesainya tugas. Strategi emosi dapat digunakan mengontrol diri, sikap, dan motivasi dalam belajar bahasa. Terakhir adalah strategi sosial merupakan strategi yang melibatkan pihak-pihak lain untuk memberi bantuan dalam pemahaman, pembelajaran, dan pengingatan informasi.

Masing-masing strategi dilengkapi dengan indikator-indikator. Adanya kontribusi variabel ini didasarkan pada jawaban angket yang diisi siswa. Pada data isian tersebut terlihat bahwa siswa menggunakan indikator-indikator dengan memilih skala yang berbobot antara 3,4, atau 5. Dengan memilih skala-skala ini, berarti siswa hampir setiap saat, dalam ukuran waktu satu minggu, menggunakan indikator-indikator strategi belajar bahasa. Dalam belajar bahasa Inggris, Oxford (1990) menyatakan siswa dalam tingkah lakunya secara sadar menggunakan strategi belajar bahasa yang akan bermanfaat untuk memantapkan proses belajarnya.

Beberapa teori dan hasil studi sebelumnya juga menunjukkan adanya sumbangan relatif dan efektif terhadap kemampuan berbahasa Inggris. Strategi langsung (primer) dan tidak langsung (penunjang) berkontribusi kepada proses belajar (Oxford, 1990). Studi yang dilakukan oleh Surjakusumah, *et al.* (1993) terhadap mahasiswa tingkat satu Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris IKIP Bandung menemukan bahwa penyimak efektif mampu menggunakan semua strategi menyimak dengan baik. Hal ini berarti bahwa strategi menyimak seperti

mengingat, kognitif, kompensasi, metakognitif dan emosi sangat berperan dalam meningkatkan kemampuan menyimak mahasiswa.

Studi yang lain dilakukan oleh Lengkanawati (1997) terhadap pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing (mahasiswa jurusan Pendidikan Bahasa Inggris IKIP Bandung di Indonesia) dan pembelajar bahasa Indonesia sebagai bahasa asing (mahasiswa program bahasa Indonesia La Trobe University dan Deakin Univerisity di Australia) menemukan bahwa strategi belajar bahasa (*strategy language learning*) bagi kedua kelompok pembelajar bahasa asing tersebut mempunyai kontribusi dalam belajar bahasa. Bagi pembelajar bahasa Indonesia terdapat kontribusi langsung (primer) dari strategi metakognitif, emosi, dan sosial. Bagi pembelajar bahasa Inggris terdapat kontribusi langsung dari strategi emosi. Ditemukan pula bahwa strategi yang paling sering digunakan oleh kedua kelompok responden pembelajar bahasa asing adalah strategi kompensasi dan yang paling jarang adalah strategi mengingat. Ini berarti bahwa mahasiswa menunjukkan perilaku dalam menggunakan bahasa dilakukan dengan cara mengulangi kekurangannya dalam bahasa target (Lengkanawati, 1997).

2. Inteligensi dan Dasar-dasar akademik (Bakat)

Inteligensi dan dasar-dasar akademik memberi sumbangan efektif terhadap kemampuan belajar siswa. Untuk kemampuan membaca terdapat sumbangan efektif inteligensi sebesar 1,7% dan dasar-dasar akademik sebesar 4,7%. Untuk kemampuan menyimak terdapat sumbangan efektif inteligensi sebesar 5,03% dan dasar-dasar akademik sebesar 11,32%. Untuk kemampuan berbicara terdapat sumbangan efektif inteligensi sebesar 10,50% dan dasar-dasar akademik sebesar

10,15%. Terakhir, untuk kemampuan menulis terdapat sumbangan efektif inteligensi sebesar 6,4% dan dasar-dasar akademik sebesar 14,40%.

Uraian di atas menunjukkan bahwa kedua variabel kovariat tersebut merupakan faktor yang ikut meningkatkan proses belajar bahasa. Hal ini sesuai dengan studi yang dilakukan oleh Abdullah (1979) yang meneliti hubungan kecerdasan dengan prestasi belajar. Dia melaporkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara kedua variabel tersebut. Hal yang sama ditunjukkan oleh penelitian Suryabrata (1983) bahwa inteligensi berkorelasi dengan prestasi belajar. Penelitian yang dilakukan oleh Soedjono, dkk. (1989) tentang prestasi belajar mahasiswa PMDK dan NonPMDK ditinjau dari segi inteligensi sebagai salah satu kovariatnya. Ditemukan bahwa inteligensi memberi sumbangan terhadap prestasi belajar walaupun relatif kecil. Menurut Guilford, Vernon, dan Chauhan (dalam Soedjono, dkk., 989) orang yang memiliki inteligensi mempunyai beberapa ciri antara lain: pola responnya fleksibel, kreatif, wawasannya luas, pandai, cepat dalam bertindak, mampu berpikir abstrak, dan cermat. Kemampuan berbahasa dipengaruhi oleh bakat bahasa (dasar-dasar akademik). Materu (1987) menyatakan bahwa bakat bahasa merupakan hal yang penting dalam keterampilan berbahasa melalui pengajaran. Carroll (1963) menambahkan bahwa semakin tinggi bakat bahasa seseorang, maka semakin cepat dia belajar bahasa.

Hasil penelitian ini mendukung hasil penelitian terdahulu, yaitu penelitian Soekemi (1985) dan Sumadi (1987). Soekemi melaporkan hasil penelitiannya bahwa bakat bahasa memberi kontribusi pada membaca pemahaman dalam bahasa Inggris. Sumadi menemukan dalam penelitiannya bahwa bakat bahasa dalam kaitannya dengan membaca pemahaman terbukti merupakan faktor yang ikut

menentukan prestasi membaca pemahaman. Hal ini sesuai dengan pendapat Stern (1983) bahwa bakat bahasa dianggap sebagai suatu kombinasi dari berbagai ciri kognitif yang erat sekali berkaitan dengan perkembangan keterampilan berbahasa.

UNIVERSITAS PENDIDIKAN INDONESIA
PERPUSTAKAAN