BAB V

PEMBAHASAN HASIL PENGEMBANGAN

Dalam bab ini dibahas hasil pengembangan dikaitkan dengan permasalahan yang diajukan dalam penelitian ini.

Sebagaimana diungkap dalam bab satu, penelitian pengembangan ini mempertanyakan: apakah CDT memiliki keampuhan jika diterapkan pada bidang studi IPS? Faktor-faktor apa yang dapat mendukung dan menghambat, dan bagaimana kesesuaian model pembelajaran CDT pada bidang studi IPS? Uraian dan pembahasan di bawah ini berusaha menjawab pertanyaan-pertanyaan tersebut.

Dalam bab ini juga dibahas kaitan komposisi sasaran belajar dengan tahap-tahap perkembangan intelektual siswa kelas V sekolah dasar. Sebagaimana diungkap dalam Bab III, dari analisis terhadap pokok bahasan dan sub pokok bahasan materi pelajaran, dihasilkan sejumlah sasaran belajar dengan komposisi yang sebagian besar berada pada tingkat performansi mengingat. Walaupun bahasan yang terakhir ini tidak berkaitan langsung dengan pertanyaan penelitian, tetapi memiliki signifikansi bagi pengembangan kurikulum.

A. Keampuhan Model Pembelajaran CDT Pada Bidang Studi IPS-SD

Hasil analisis deskriptif persentase dari data evaluasi sumatif, yang diteruskan dengan uji komparasi (uji-t) dapat menjadi petunjuk sejauhmana keampuhan CDT.

Pada hasil analisis deskriptip persentase, diketahui bahwa % perolehan belajar dari kelompok siswa yang diajar menggunakan mo-

del pembelajaran CDT, lebih tinggi dari pada kelompok siswa yang diajar secara konvensional. Hasil uji-t juga menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan untuk jenis belajar mengingat fakta ($p=0,05$), dan sangat signifikan untuk jenis belajar mengingat konsep ($p<0,01$), mengingat prinsip ($p<0,01$), menggunakan prosedur ($p<0,01$), mengingat prosedur ($p<0,05$) dan untuk belajar gabungan ($p<0,01$)

Dari hasil analisis deskriptif persentase dan uji-t, dapat dijawab pertanyaan pertama tersebut di atas. Bahwa model pembelajaran CDT terbukti ampuh dalam meningkatkan perolehan belajar IPS untuk jenis belajar mengingat fakta, mengingat konsep, dan mengingat prosedur, mengingat prinsip, dan menggunakan prosedur. Dari % perolehan belajar KE yang lebih tinggi dari pada KK dan hasil uji-t yang terbukti sangat signifikan untuk keempat jenis belajar dan signifikan untuk satu jenis belajar, maka cukup alasan untuk mengatakan bahwa pembelajaran yang dikembangkan dengan preskripsi CDT lebih ampuh dalam meningkatkan perolehan belajar IPS dari pada pembelajaran konvensional.

Temuan ini memperkuat asumsi Gagne (1977) bahwa hasil belajar yang berbeda memerlukan metode yang berbeda untuk meningkatkan hasil belajar tersebut. Merrill (1983) sebagai pengembang CDT, dalam memerikan jenis-jenis belajar berpijak dari asumsi tersebut. Matriks taksonomi tipe performansi dan tipe isi, yang merupakan titik pangkal CDT dalam mengembangkan jenis-jenis belajar, jelas bersumber dari asumsi tersebut. Temuan ini juga mendukung temuan Merrill (1983) tentang penggunaan mnemonik (*mn*)

dan bantuan mathemagenik (*h*), bahwa siswa yang diberi bantuan kedua komponen strategi itu memiliki perolehan belajar yang lebih baik dari pada siswa yang tidak mendapatkanya. Sebagaimana telah dijelaskan dalam prosedur pengembangan, produk pengembangan ini (berupa desain pembelajaran) dimuati dengan sejumlah komponen strategi, termasuk mnemonik(*mn*) dan bantuan mathemagenik (*h*). Oleh CDT, komponen-komponen strategi ini disebut sebagai sajian sekunder.

Temuan dari penelitian pengembangan ini juga memperkuat temuan Suhardjono (1990) dan Tugur (1991) tentang keampuhan CDT dalam meningkatkan perolehan belajar. Suhardjono (1990) mengajukan hipotesis utama bahwa pembelajaran yang menggabungkan sajian primer dan sekunder, sebagaimana yang dipreskripsikan CDT, akan lebih meningkatkan perolehan belajar. Hipotesis yang diajukan Tugur (1991), strategi pembelajaran konsep berdasar CDT akan lebih meningkatkan perolehan belajar dari pada pembelajaran yang disajikan lewat buku paket.

Perbedaan antara temuan ini dari temuan penelitian lain, bahwa penelitian ini merupakan ujicoba dari produk yang sedang dikembangkan. Dilihat dari kategori sasaran belajar, produk pengembangan terdiri dari lima jenis, yakni mengingat fakta (IF), mengingat konsep (IK), mengingat prosedur (IR), mengingat prinsip (IP), dan menggunakan prosedur GR). Kelima jenis belajar ini dihasilkan setelah melakukan analisis isi bidang studi dan sasaran belajar. Dengan kata lain, penelitian ini merupakan pengujian terhadap totalitas produk, yang memiliki implikasi terhadap kua-

litas produk secara keseluruhan maupun prosedur yang digunakan dalam pengembangan. Adapun penelitian lain dalam konteks CDT, sebagaimana disinggung di atas, dilakukan untuk menguji keefektifan satu atau beberapa aspek dari CDT. Dengan demikian, kesimpulannya lebih terkait dan terbatas pada aspek-aspek yang dikajinya. Hasil penelitian ini dan penelitian lain, sebagaimana tersebut di atas, sama-sama memberikan implikasi terhadap upaya peningkatan kualitas pembelajaran menggunakan model CDT, tanpa membedakan rumpun bidang studi. Penelitian Suhardjono (1990) dan Tugur (1991) tentang CDT, diterapkan pada bidang studi rumpun IPA (Teknik Pengairan dan Biologi). Dalam penelitian pengembangan ini, CDT diterapkan pada bidang studi IPS-SD, dan terbukti CDT masih menunjukkan keampuhannya dalam meningkatkan perolehan belajar.

Kaitannya dengan bidang studi IPS-SD, Merrill dan Tennyson (1982) melakukan kajian perbandingan tentang keefektifan dan kemenarikan CDT dalam pengajaran IPS di kelas tiga, yang ternyata model CDT tersebut cukup efektif dan menarik dari pada model yang lain (Stanley, 1993:89). Khusus pada keefektifannya, penelitian ini kembali membuktikan bahwa CDT efektif untuk pembelajaran IPS.

B. Faktor-faktor Pendukung dan Penghambat Implementasi Model Pembelajaran CDT

Sejak dari langkah awal pengembangan (prasurvei) hingga saat ujicoba produk dapat diidentifikasi beberapa faktor pendukung maupun penghambat dalam prosedur pengembangan maupun pada tahap im-

plementasi (ujicoba) CDT di lapangan.

Faktor pendukung terdiri dari kesungguhan dan semangat guru serta kepala sekolah dalam menerima pembelajaran berpreskripsi CDT sebagai model pembelajaran alternatif. Sebagai suatu model yang pertama kali digunakan di lokasi pengembangan, guru dan kepala sekolah menaruh harapan yang cukup tinggi. Berbagai pertanyaan dan kritik yang diberikan terhadap CDT pada tahap awal pengenalan model ini menunjukkan rasa ingin tahu mereka yang cukup tinggi terhadap hal-hal baru. Kesediaan mereka untuk terlibat secara intens pada saat penyusunan draft juga merupakan bukti betapa mereka menghendaki adanya hal-hal baru yang dapat meningkatkan kualitas pembelajaran. Semua ini tentu saja merupakan dukungan yang sangat berarti bagi kelancaran usaha pengembangan produk.

Sebagai suatu fenomena, sebagaimana dijelaskan di atas, dapat dikaitkan dengan respon pada umumnya suatu kelompok masyarakat terhadap suatu inovasi. Dalam konteks pembelajaran di kelas, produk pengembangan ini dapat dikategorikan sebagai suatu inovasi. Rogers (1983:11) mendefiniskkan inovasi sebagai suatu ide, praktek, atau obyek yang dipersepsi sebagai hal baru.

Berpijak dari definisi di atas, secara tegas dapat dikatakan bahwa produk pengembangan ini merupakan suatu inovasi, minimal bagi guru dan kepala sekolah di lokasi pengembangan. Kelancaran komunikasi dan dukungan yang besar dari guru dan kepala sekolah dapat diartikan sebagai respon positif terhadap suatu inovasi pada bidang garap mereka, yaitu pembelajaran. Hal ini merupakan

satu dukungan yang paling menonjol dan terasa manfaatnya dalam melahirkan produk pengembangan.

Adapun faktor penghambat yang dapat diidentifikasi, berkenaan dengan terbatasnya pengetahuan guru tentang ilmu merancang pengajaran, terbatasnya referensi guru dalam upaya meluaskan wawasan pembelajaran, dan tidak tersedianya dana yang cukup untuk mengimplementasikan produk dalam jangka waktu yang relatif lama.

Sebagaimana diungkap dalam bab satu, bahwa produk pengembangan ini diimplementasikan pada kurikulum IPS-SD 1994. Pelaksana terdepan dalam implementasi kurikulum ialah guru. Implementasi akan berhasil jika guru memiliki pengetahuan, pemahaman, kemampuan, sikap positif serta keinginan untuk melaksanakannya (Hasan, 1984; Brady, 1987). Pada kenyataannya, sebagaimana ditunjukkan oleh hasil penelitian Gufron (1993) masih banyak guru yang belum memiliki hal-hal tersebut di atas, yang menjadikan peran guru belum optimal dalam merencanakan dan mengimplementasikan kurikulum. Walaupun, seperti diungkap Marbun (1991:269), pada umumnya guru tetap menyadari pentingnya pembelajaran yang lebih berkualitas untuk meningkatkan taraf kognitif siswa.

Produk pembelajaran berpreskripsi CDT ini disusun berdasar rancangan sistem, dan sebagaimana Munandir (1987) katakan bahwa tidak semua guru mampu menyusun desain pembelajaran berdasar rancangan sistem. Di samping itu, untuk proses perancangannya memerlukan waktu yang relatif lama dan biaya yang tidak sedikit.

Apa yang dipaparkan di atas merupakan bentuk-bentuk hambatan yang juga dijumpai dalam implementasi produk pengembangan ini,

walaupun sejak awal guru telah menunjukkan perhatian akan pentingnya produk ini dalam meningkatan kualitas pembelajaran di kelas. Akan tetapi justru dengan bermodalkan semangat dan kesungguhan itulah, produk pengembangan ini pada akhirnya dapat diimplementasikan dengan cukup baik. Terbukti dengan perolehan belajar untuk semua jenis belajar pada KE yang lebih unggul dari pada KK.

C. Kesesuaian Model Pembelajaran CDT Pada Bidang Studi IPS-SD

Pertanyaan ini sebenarnya telah terjawab dari pembahasan pada awal bab ini (sub A). Sebagaimana diungkapkan di atas, hasil evaluasi tahap III yang dianalisis secara deskriptif persentase maupun uji-t menunjukkan bahwa secara umum model pembelajaran CDT lebih unggul dari pada pembelajaran konvensional. Khususnya pada jenis belajar mengingat konsep, mengingat prosedur, mengingat prinsip, dan menggunakan prosedur. Dari hasil uji empi-rik, pertanyaan di atas telah terjawab.

Pada bidang studi apapun, kegiatan pembelajaran harus berpijak dari tujuan, yang oleh Merrill (1983), dan Suhardjono (1990) disebut sebagai sasaran belajar. Sasaran belajar memiliki keefektifan tinggi jika menunjukkan kapabilitas terukur pada kondisi tertentu (Gagne dan Briggs,1979). Artinya, sejalan dengan asumsi Gagne (1965, 1970, 1977) bahwa perolehan jenis belajar yang berbeda memerlukan kondisi dan metode yang berbeda. Asumsi ini digunakan Merrill (1983) sebagai pijakan untuk mengembangkan matriks taksonomi performansi-taksonomi isi. Matriks ini (periksa

gambar 2.2 dan 3.2) sangat membantu perancang pembelajaran/guru dalam menyusun sasaran belajar secara tepat dan mengembangkan metode atau strategi sesuai perbedaan kondisi yang dihadapinya.

Sebagaimana ditunjukkan oleh matriks tersebut, dalam rangka menyusun sasaran belajar guru akan berhadapan dengan berbagai tipe isi, baik fakta, konsep, prosedur maupun prinsip. Dalam rangka itu pula guru akan berhadapan dengan berbagai tipe performansi siswa yang akan diukur lewat perolehan belajar. Masing-masing jenis tipe isi dan tipe performansi itu memiliki implikasi terhadap pilihan strategi pembelajaran. Dengan kata lain, jenis sasaran belajar yang berbeda memerlukan metode dan strategi pembelajaran yang berbeda. Jenis strategi mana yang sebaiknya digunakan sesuai dengan perbedaan jenis sasaran belajar ditunjukkan oleh Merrill (1983) dalam matriks penetapan strategi pembelajaran (Periksa gambar 3.7).

Dengan menggunakan preskripsi CDT (Merrill, 1983) tersebut di atas, pembelajaran IPS akan banyak memperoleh manfaat.

Tujuan pembelajaran IPS-SD ialah mengembangkan pengetahuan dan ketrampilan dasar (Depdikbud, 1993:4). Untuk mencapai tujuan, pembelajaran IPS harus mempertimbangkan lima dimensi, yakni bermakna, terpadu, berdasar nilai, menantang, dan aktif (NCSS, 1994:11). Pertimbangan lainnya dalam membelajarkan IPS dapat dilihat dari struktur isi, karena sebagai salah satu bidang studi yang diajarkan di SD, IPS memiliki struktur isi majemuk (Dimyati, 1989:96).

Kesesuaian CDT untuk pembelajaran IPS dapat dilihat dari

sisi *tujuan* pembelajaran bidang studi tersebut, *lima dimensi pembelajaran*, dan *struktur isi* sebagaimana tersebut di atas.

Dari *sisi tujuan pembelajaran IPS*, pencapaian tujuan secara efektif dapat difasilitasi oleh matriks taksonomi tipe performansi-tipe isi dalam CDT. Sebagaimana dijelaskan di depan, salah satu ciri yang menonjol dari CDT ialah dimilikinya matriks taksonomi performansi-tipe isi, yang merupakan jantung dari CDT (Merrill, 1983).

Merrill (1983:286) memilahkan performansi siswa menjadi tiga, yakni mengingat, menggunakan, dan mengembangkan. Untuk tipe isi pelajaran, sebagaimana diakui oleh Romiszowski (1984:101) dapat dipilahkan menjadi empat jenis, yakni fakta, konsep, prosedur, dan prinsip. Penggabungan antara taksonomi tipe performansi dan tipe isi pelajaran tersebut melahirkan suatu matriks. Merrill (1983) menyebut sebagai matriks taksonomi tipe performansi-tipe isi. Dalam mempreskripsikan strategi pembelajaran, Merrill (1983) menggunakan matriks tersebut sebagai dasar. Interaksi antara jenis-jenis performansi dan jenis-jenis isi pelajaran, sebagaimana ditunjukkan pada matriks tersebut, membawa konsekuensi penggunaan strategi pembelajaran yang spesifik dan berbeda-beda. Bagaimana cara mengajarkan fakta, konsep, prosedur, dan prinsip kaitannya dengan mengingat, menggunakan dan mengembangkan dipreskripsikan secara rinci dalam CDT.

Melalui sajian yang sistematis dan rinci seperti itu, guru terbantu untuk meningkatkan pemahaman siswa terhadap setiap isi pelajaran. Pemahaman siswa yang lebih baik terhadap setiap isi

pelajaran ini pada gilirannya akan memperkokoh struktur pengetahuan yang dimilikinya untuk memahami fenomena sosial yang lebih luas. Dengan perkataan lain, kerincian sajian yang dipreskripsikan CDT sebagai suatu model yang sangat terstruktur tersebut merupakan fasilitas yang dapat membantu guru mengajarkan pengetahuan dan ketrampilan dasar. Kaitannya dengan pembelajaran terstruktur Gunter et al. (1990:70) menegaskan: "A highly structured model that is used most effectifely in teaching basic skills, ... is also effective in teaching cognitive objectives". Secara khusus, CDT dirancang untuk pembelajaran pada domain kognitif (Merrill, 1983:281).

Dari *sisi cara menyajikannya*, National Council for the Social Studies (1994:11) merekomendasikan bahwa penyajian IPS di sekolah hendaknya: (1) meaningfull (bermakna), (2) integrative (terpadu), (3) value based (berdasar nilai), (4) challenging (menantang), dan (5) active (aktif).

Untuk mencapai kebermaknaan, penyusunan dan penyajian isi pelajaran disesuaikan dengan lingkungan. Merrill (1983) secara jelas menunjukkan perlunya konteks dalam setiap sajian. Dalam CDT, konteks (contexts, dengan notasi c^{i}) ini merupakan salah satu komponen strategi pada sajian sekunder. Jalur belajar juga disusun untuk mencapai keterpaduan antar sasaran belajar dalam setiap pertemuan untuk membantu siswa memahami secara utuh setiap popok bahasan.

Untuk mencapai pembelajaran yang berdasar nilai, dalam penyajian isi pelajaran diberikan contoh-contoh yang kontroversi

untuk menimbulkan "dilema moral" pada pribadi siswa. Agar pembelajaran menantang dan mengaktifkan siswa, di awal pembelajaran guru memberitahukan sasaran belajar dan menunjukkan jalur belajar sebagai kerangka awal yang oleh Degeng (1989, 1997) disebut sebagai *epitome*. Epitome ini merupakan strategi awal pembelajaran (Degeng, 1997:82).

Epitome yang berbentuk jalur belajar itu, disamping berfungsi sebagai kerangka awal atau peta kaitan antar isi pelajaran, juga berfungsi sebagai pemicu awal aktivitas siswa untuk memasuki bagian-bagian yang lebih rinci.

Upaya lain agar proses pembelajaran tetap menantang dan mengaktifkan siswa, pada setiap bahasan isi pelajaran selalu diakhiri dengan pemberian latihan dan balikan. Upaya ini sejalan dengan temuan Merrill (1983), Suhardjono (1990) dan Tugur (1991) bahwa penggunaan latihan dan balikan terbukti mengaktifkan siswa dalam belajar.

Dari *sisi komposisi isi pelajaran IPS*, Dimyati (1989:96) mengungkapkan bahwa bidang studi IPS, baik yang diajarkan di sekolah dasar maupun sekolah lanjutan memiliki tipe isi majemuk dengan komposisi fakta 50 %, konsep 25 % dan sisanya untuk tipe-tipe isi yang lain. Dilihat dari kemajemukan isi pelajaran dan karakteristik yang dimilikinya, bidang studi IPS terkesan lebih cocok didekati dengan strategi makro, yaitu suatu strategi pengajaran yang mengacu kepada lebih dari satu tipe isi pelajaran (Reigeluth, 1983; Degeng, 1989). Akan tetapi, karena tujuan pelajaran IPS-SD ialah memberikan kemampuan dasar, maka strategi

mikro lebih tepat digunakan. Suatu pengajaran yang mempertimbangkan pilihan strategi berdasar perbedaan kondisi pembelajaran, termasuk di dalamnya perbedaan jenis isi pelajaran. Sebagaimana Merrill (1992:101) tegaskan "... there are different kinds of instructional strategies necessary to promote these different kinds of learning outcomes". Strategi ini memungkinkan guru menyajikan secara sistematis dan siswa mengikutinya secara cermat pada setiap isi bidang studi.

Jika siswa terbiasa mengikuti sajian secara cermat dari suatu sajian yang sistematis, lambat laun pola pikir yang cermat dan runtut akan terbentuk. Pola pikir ini akan menjadi fondasi bagi siswa dalam berpikir kritis terhadap masalah-masalah sosial yang kompleks.

Banyaknya istilah dalam pelajaran IPS juga membutuhkan strategi khusus dalam pembelajaran. Ekspositori dan inkusitori hal-hal umum dan hal-hal yang spesifik sebagai contoh yang diperkuat dengan sajian sekunder dalam CDT akan mempercepat siswa memahami dan menguasai istilah-istilah yang dihadapinya. Terhadap istilah-istilah dalam IPS, Nagy et al. (Shaver, 1991:547) menyatakan: " Vocabulary instruction in subject-matter disciplines such as social studies is critical because students encounter numerous new word in each discipline and learning new words from expository texts is difficult".

Pertimbangan pemilihan CDT untuk pengembangan pembelajaran IPS juga tidak terlepas sisi kelengkapan komponennya. Degeng (1989) menegaskan, kecermatan organisasi dan penyajian isi pela-

jaran terkait dengan kelengkapan dan kualitas rancangan pembelajaran. CDT sebagai model preskriptif terlengkap (Snelbecker, 1983) di bidang pembelajaran memberikan petunjuk perancangan pembelajaran secara cermat dan sistematis.

Model Merrill dan Tennyson (1977) yang merupakan embrio dari CDT, pernah diterapkan oleh McKinney (1983) untuk pembelajaran konsep dalam IPS-SD. Model ini dibandingkan dengan model lain, ternyata model Merrill dan Tennyson lebih efektif untuk pembelajaran konsep dalam IPS di sekolah dasar (Jantz dan Klaweitter, 1991:89).

McKinney dan kawan-kawan (1983) juga membandingkan suatu model pembelajaran dengan model Gagne-Tennyson dan model Merrill-Tennyson, dan dilaporkan bahwa model yang terakhir ini lebih disukai anak dari pada dua model lainnya (Jantz dan Klaweitter, 1991:90). Model Merrill-Tennyson (1977) tersebut dikembangkan lebih jauh oleh Merrill (1983), dan kemudian disebut sebagai Component Display Theory (CDT). Bagdonis dan Salisbury (1994:27) menyebut CDT sebagai model konseptual dan preskriptif dalam pembelajaran.

Secara teoretik, kelebihan-kelebihan yang dimiliki CDT sebagaimana dijelaskan di atas mampu mendukung tercapainya tujuan pembelajaran IPS secara maksimal. Secara empirik kelebihan tersebut teruji kembali lewat penelitian ini.

Akhirnya, secara tegas dapat dikatakan, pembelajaran yang dikembangkan menggunakan model CDT sesuai (compatible) untuk pelajaran IPS.

D. Kesesuaian Komposisi Sasaran Belajar Dengan Tahap Perkembangan Intelektual Siswa Kelas V SD

Dari hasil analisis terhadap pokok bahasan dan sub pokok bahasan dikembangkan sasaran belajar. Dari klasifikasi terhadap sasaran belajar hasil pengembangan diketahui bagaimana komposisi jenis-jenis sasaran belajar. Komposisi tersebut ialah: mengingat fakta 44,68%, mengingat konsep 23,40%, mengingat prosedur 4,25%, meng-ingat prinsip 12,77%, dan menggunakan prosedur 14,89%. Dari komposisi ini menunjukkan bahwa sebagian besar 85,11% berada pada performansi mengingat. Hanya 14,89% berada pada performansi menggunakan. Bahkan dari analisis terhadap tujuan dan pokok bahasan tidak ditemukan tujuan dan pokok bahasan yang mengarah pada performansi mengembangkan. Dari hasil analisis itu menimbulkan pertanyaan baru: apakah komposisi sasaran belajar tersebut sesuai dengan tahap-tahap perkembangan intelektual siswa kelas V SD?

Menurut Piaget (1963), terdapat empat tahap perkembangan intelektual yang dialami setiap individu, yaitu:

1. Sensori-motor (0 - 2 tahun)
2. Pra-operasional (2 - 7 tahun)
3. Operasional konkret (7 - 11 tahun)
4. Operasi formal (11 tahun - ke atas)

Pada tahap pertama, anak mengatur alamnya dengan indera-inderanya (sensori) dan tindakan-tindakannya (motorik). Pada tahap kedua, anak berada pada pemikiran pralogis dan intuitif yang oleh Piaget (Dahar, 1989:153) disebut penalaran transduktif. Pemikiran anak bergerak dari khusus ke khusus tanpa generalisasi.

Pada tahap ketiga, anak berada pada permulaan berpikir rasional. Anak memiliki operasi-operasi logis yang dapat diterapkan pada masalah-masalah yang konkret. Adapun pada tahap keempat yang merupakan tahap akhir, individu mulai dapat berpikir abstrak. Dalam berpikir, individu tidak harus ditolong melalui benda atau peristiwa konkrit.

Melalui konsep di atas, dapat diketahui bahwa siswa kelas V SD yang rata-rata berumur 11 tahun, telah memiliki kemampuan berpikir formal. Menurut Flavel (1963) terdapat 4 ciri berpikir formal, yakni: (1) berpikir hipotetis-deduktif, (2) berpikir proposisional, (3) berpikir kombinatorial, dan (4) berpikir refleksif.

Pada berpikir hipotetis-deduktif, anak dapat merumuskan banyak alternatif hipotesis dalam menanggapi masalah. Pada berpikir proposisional, anak berpikir tanpa dibatasi pada bendabenda atau peristiwa konkret, dan dapat menggunakan proposisi yang menjelaskan data konkret. Pada berpikir kombinatorial, anak berpikir meliputi semua kombinasi benda, gagasan, atau proposisi yang mungkin. Adapun pada berpikir refleksif, anak mampu memikirkan cara berpikirnya sendiri dan mampu menggunakan simbol-simbol untuk menyatakan operasi mentalnya (Dahar, 1989:156).

Kemampuan berpikir siswa kelas V yang rata-rata berada pada tingkat berpikir formal akan berkembang optimal jika difasilitasi oleh pembelajaran yang sesuai dengan tingkatan tersebut. Dengan perkataan lain, jenis sasaran belajar yang dicapai setelah mengikuti program pembelajaran harus sesuai dengan tingkat berpikir siswa.

Dalam pengembangan pembelajaran ini, berhasil dikembangkan sejumlah sasaran belajar yang sebagian besar berada pada kategori mengingat. Apakah komposisi sasaran belajar seperti ini mampu menfasilitasi peningkatan berpikir formal siswa? Jawaban atas pertanyaan ini dapat dikembalikan kepada pijakan Merrill (1983) dalam mengklasifikasi jenis performansi kaitannya dengan jenis isi pelajaran, dan juga kepada struktur pokok bahasan dan sub pokok bahasan sebagaimana dimuat dalam GBPP IPS-SD Kelas V.

Sebagaimana diungkap dalam Bab II, Merrill (1983) mengklasifikasi jenis performansi menjadi tiga, yakni mengingat, menggunakan, dan mengembangkan. Bagi CDT, performansi mengingat bukan hanya me-recall, yang oleh Merrill (1983) disebut remember verbatim atau mengingat fakta, tetapi juga mengingat paraphrase yang tidak sekedar menyebutkan apa yang telah diingatnya. Menurut Merrill (1983:303) mengingat paraphrase merupakan proses mengkaitkan berbagai ide dalam memori. Mengingat paraphrase memiliki tingkat kesukaran tertentu, seperti mengingat konsep, mengingat, prosedur, dan mengingat prinsip. Berbeda dari mengingat fakta yang memerlukan waktu singkat dan tidak ada toleransi terhadap kesalahan, pada jenis mengingat paraphrase ini memerlukan waktu yang lebih lama dan terdapat toleransi terhadap kesalahan. Mengingat paraphrase ini paralel dengan performansi mehamami (C2) dalam taksonomi Bloom (Soekartawi et al. 1995:43).

Dalam mengingat paraphrase tersebut, siswa menggunakan hubungan subordinate, superordinate, dan kordinat dalam menyimpan dan memanggil informasi (Merrill, 1983:302). Informasi yang ku-

rang inklusif dikode dan masuk pada kelompok subordinate, informasi yang setingkat dikode dan masuk pada kelompok kordinat, dan informasi yang paling inklusif dikode dan masuk pada kelompok superordinate. Proses mengingat paraphrase ini dilakukan berdasar prinsip hubungan tiga struktur tersebut. Mengingat jenis ini, seperti diungkap di atas, dilakukan untuk mengingat konsep, mengingat prosedur, dan mengingat prinsip. Ingatan jenis ini sepadan dengan belajar bermakna (meaningful learning) yang diungkap Ausubel (1968).

Sebagaimana dijelaskan di atas, jenis belajar mengingat paraphrase atau belajar bermakna diperoleh dengan proses yang tidak sederhana. Walaupun komposisi sasaran belajar dalam suatu program pembelajaran lebih banyak mengarah pada performansi mengingat tetapi untuk berhasil mengingat paraphrase diperlukan syarat-syarat tertentu. Pada jenis mengingat ini diperlukan abstraksi. Abstraksi diperlukan karena materi pelajaran yang mengarah pada jenis mengingat paraphrase sebagian disajikan secara simbolik. Penyajian simbolik oleh Bruner (1966) didefinisikan sebagai penyajian yang menggunakan kata-kata dan bahasa yang didasarkan pada sistem berpikir abstrak. Suatu sistem berpikir yang baru dimiliki anak pada tahap operasi formal (Piaget, 1963). Suatu tahapan yang rata-rata baru dimiliki siswa kelas V SD.

Dari uraian di atas, menjadi jelas bahwa sasaran belajar mengingat paraphrase (mengingat konsep, mengingat prosedur, mengingat prinsip) merupakan jenis belajar yang sesuai dengan tahap perkembangan intelektual siswa kelas V SD.

Untuk jenis belajar mengingat fakta, Romiszowski (1984:43) mengklasifikasi jenis belajar ini menjadi (1) fakta konkret, (2) informasi verbal, dan (3) sistem fakta. Komposisi sasaran belajar untuk bagian Sejarah sebagian besar berada pada kelompok informasi verbal. Hasil belajar informasi verbal diidentifiasi dengan pernyataan terhadap fakta atau deskripsi logis terhadap peristiwa-peristiwa yang telah terjadi menjadi serangkaian kalimat yang bermakna. Dengan perkataan lain, mempelajari fakta-fakta dalam sejarah menjadi pengetahuan yang bermakna diperlukan kemampuan abstraksi. Suatu jenis kemampuan yang juga diperlukan untuk mengingat konsep, mengingat prosedur, maupun mengingat prinsip (Merrill, 1983).

Dari penjelasan di atas, sekali lagi dapat dikatakan bahwa komposisi sasaran belajar yang didominasi performansi mengingat sebagaimana diungkap dalam Bab III sesuai dengan tahap perkembangan intelektual siswa kelas V SD. Komposisi seperti itu juga tetap mampu menfasilitasi pertumbuhan intelektual kelompok siswa tersebut.