BAB V

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian yang dibahas dalam bab ini didasarkan pada temuan-temuan penelitian pada Bab IV. Pada dasarnya, bab ini membahas perkembangan kualitas pembelajaran sastra dengan menggunakan model pembelajaran respons nonverbal dan verbal (MPRNV) untuk mengembangkan keterampilan menulis. Secara spesifik, bab ini memaparkan hal pokok berikut: 1) pembahasan hasil prapenelitian dan 2) pembahasan hasil pascaperlakuan yang terdiri atas: a) proses pembelajaran MPRNV, b) hasil analisis pascaperlakuan, c) hasil analisis karangan, dan d) model pembelajaran MPRNV untuk mengembangkan keterampilan menulis.

5.1 Pembahasan Hasil Prapenelitian

Pembelajaran merespons karya sastra sangat jarang dilakukan meskipun buku pelajaran bahasa Indonesia memuat karya sastra berupa cerita rakyat, pantun, dan puisi. Berdasarkan hasil observasi, pembelajaran sastra diawali dengan membaca cerita dalam hati, tanya-jawab tentang tokoh cerita dan tema, menjawab pertanyaan tentang isi cerita dan diakhiri dengan meringkas.

Dalam proses pembelajaran, alokasi waktu kegiatan guru biasanya lebih besar dari kegiatan siswa. Kegiatan pembelajaran bahasa Indonesia, khususnya sastra, di SD ASMI didominasi oleh kegiatan siswa seiring dengan pemberlakuan KBK. Meskipun demikian, pembelajaran sastra di SD tersebut masih mengadopsi perspektif *efferent* yaitu pembelajaran yang menekankan pada pemahaman unsur-unsur pembangun cerita seperti tokoh cerita, penokohan,

latar cerita, tema cerita, dan alur cerita. Tokoh cerita dan tema adalah dua unsur pembangun cerita yang paling sering dibicarakan atau ditanya oleh guru setelah membaca cerita.

Hasil observasi di atas divalidasi juga dengan cara triangulasi kepada kepala sekolah dan siswa. Menurut kepala sekolah, para guru secara reguler melakukan kegiatan diskusi di ruang PKG (Pusat Kegiatan Guru) mengenai seluruh mata pelajaran. Diakuinya bahwa pembelajaran sastra baru sebatas membaca, tanya-jawab, dan meringkas. Bahkan menurut siswa, kegiatan meringkas sangat jarang dilakukan.

Selain itu, berdasarkan hasil wawancara dengan guru dan beberapa siswa ditemukan kendala-kendala yang menurut mereka sangat krusial seperti: 1) kurangnya koleksi buku cerita di perpustakaan sekolah, 2) rendahnya minat baca, 3) kurangnya motivasi dari guru, dan 4) sulitnya siswa meringkas cerita karena jarang dilakukan. Menurut pengamatan penulis, koleksi buku cerita cukup memadai dan cukup menunjang pembelajaran sastra dengan model MPRNV. Kendala kedua dan ketiga memiliki taraf korelasi yang tinggi, minat membaca sastra siswa akan meningkat bila guru memotivasi mereka.

Pembelajaran sastra di SD mengaplikasikan sudut pandang *efferent.* Kenyataan ini sangat bertentangan dengan pendapat Rosenblatt (1978) berikut, "*To teach literature correctly is to emphasize the aesthetic stance and to de-emphasize the efferent.*" Perspektif *efferent* tidak mendukung pembelajaran sastra di SD ASMI yang sudah memberlakukan KBK. Pembelajaran sastra yang berdasarkan KBK adalah pembelajaran yang mampu mencerdaskan moral

siswa, menjadikan moral siswa ke arah yang lebih baik. Untuk mencapai pembelajaran yang demikian, perspektif estetik sudah selayaknya diadopsi.

Pembelajaran sastra yang bersudut pandang estetik memberi dua manfaat besar yaitu membentuk moral siswa (Moody, 1971; Rosenblatt, 1983; Collie dan Slater, 1987; Carter dan Long, 1991; Alwasilah, 1999) dan mengembangkan keterampilan berbahasa siswa. Dua kontribusi besar tersebut dapat dicapai dengan cara merespons karya sastra secara nonverbal dan verbal. Cara merespons yang demikian mampu mewujudkan siswa yang tidak hanya menjadi penikmat tetapi juga pengkaji karya sastra.

Membentuk moral siswa tidak cukup hanya dengan membaca karya sastra. Kegiatan membaca harus diikuti dengan kegiatan merespons secara tertulis sehingga siswa dapat menyertakan pikiran, perasaan, dan imajinasi, mampu menghubungkan peristiwa yang ada di dalam cerita dengan pengalaman pribadi atau cerita lainnya, dan menilai tindakan tokoh cerita. Di samping membentuk moral, kegiatan tersebut dapat mengembangkan juga keterampilan menulis siswa.

Sementara itu, mengembangkan keterampilan berbahasa sudah banyak dikemukakan para ahli bahasa dan sastra, di antaranya: Moody (1971), Collie dan Slater (1987), Purves, dkk. (1990), Carter dan Long (1991). Rusyana (2002) bahkan merinci empat keterampilan berbahasa yang mampu dikembangkan dalam pembelajaran sastra dengan lebih dari 20 deskriptor.

Kedua kontribusi besar pembelajaran sastra tidak akan bermakna bila guru tidak memanfaatkan peluang yang ditawarkan tersebut. Dengan kata lain,

guru harus kreatif. Guru harus mengembangkan kemampuannya berkenaan dengan kegiatan dalam bersastra di mana peluang dan tantangan untuk kreatif dalam kegiatan pembelajaran semakin terbuka lebar sehubungan dengan KBK yang sudah memiliki diversifikasi dan otonomi daerah (Rusyana, 2002).

Selanjutnya, berbagai kendala yang dianggap sangat krusial dalam pembelajaran sastra pada kenyataannya hanya merupakan kendala kecil yang tidak hanya terjadi di SD ASMI tetapi terjadi juga di sekolah lain baik tingkat dasar maupun menengah. Perpustakaan SD ASMI cukup banyak mengoleksi buku cerita. Ini berarti bahwa kuantitas buku cerita bukan merupakan kendala utama dalam pembelajaran sastra. Bahan bacaan dapat juga diambil dari majalah anak-anak. Banyak siswa yang mengoleksi majalah anak-anak tersebut.

Sementara itu, peluang siswa untuk mengunjungi perpustakaan tergolong cukup baik karena selama ini perpustakaan dikelola oleh guru kelas I dan kelas II dari setiap SD (I, II, III, IV, V, dan VII). Namun peluang yang cukup baik tersebut belum dimanfaatkan secara maksimal oleh siswa. Hal ini disebabkan oleh kurangnya motivasi guru meminta siswa untuk rajin dan senang membaca. Akibatnya, minat membaca siswa rendah dan pada umumnya siswa belum mampu meringkas cerita.

Berdasarkan permasalahan yang dianggap krusial dalam pembelajaran sastra tersebut dapat dikedepankan dua masalah pokok yaitu motivasi guru dan minat baca siswa. Guru seharusnya memotivasi siswa untuk gemar membaca dengan mengunjungi perpustakaan. Dalam hal ini, guru harus memunculkan ide-ide kreatif berupa pemberian penghargaan (*reward*) bagi siswa yang rajin

meminjam buku. Kegiatan meminjam buku hendaknya dijadikan kegiatan yang wajib dan rutin. Setelah membaca, siswa meringkas cerita. Sayangnya, kegiatan akhir membaca tersebut belum menjadi kebiasaan yang rutin di SD ASMI. Hasil meringkas cerita pada umumnya masih kurang baik karena guru belum menginformasikan atau melatih siswa meringkas cerita.

5.2 Pembahasan Hasil Pascaperlakuan

5.2.1 Proses Pembelajaran Model MPRNV

Tahap pascaperlakuan dilakukan setelah kegiatan pembelajaran dengan model MPRNV dilaksanakan sebanyak lima kali pertemuan. Pada pertemuan pertama, respons secara nonverbal berupa sosiogram dan verbal tahap menyertakan, merinci, dan memahami belum memberi hasil yang memuaskan. Meskipun tak ada satu tokoh terlewatkan oleh siswa untuk diidentifikasi hubungan antara satu tokoh dengan tokoh yang lainnya, namun siswa mengalami kesulitan untuk menentukan kata yang tepat melukiskan hubungan antar-tokoh. Sementara itu, respons secara verbal tahap menyertakan perasaan dengan indikator perasaan, pikiran dan imajinasi belum dapat dilakukan oleh siswa.

Tahap merinci informasi dengan enam indikator yaitu tokoh cerita, latar cerita, alur cerita, sudut pandang, tema cerita, dan gaya cerita dapat dilakukan dengan cukup baik karena data yang dibutuhkan siswa dengan mudah dapat ditemui dalam cerpen tersebut. Namun ada dua indikator yang dianggap sulit oleh siswa yakni alur cerita dan sudut pandang cerita. Selanjutnya, tahap

memahami cerita yaitu memaknai perilaku tokoh. Tahap tersebut dapat dilakukan dengan baik oleh siswa karena data mengenai informasi tersebut tersurat di dalam cerita.

Pada pertemuan kedua, cerpen yang digunakan masih sama dengan cerpen pada pertemuan awal yang merupakan pertemuan lanjutan. Guru mengulas kembali tiga tahap respons verbal dilanjutkan dengan empat tahap berikutnya: menerangkan, menghubungkan, menafsirkan dan menilai cerita. Indikator pada tahap *explaining* adalah menjelaskan tindakan tokoh cerita yang diwakili dengan pertanyaan: *Menurut pendapatmu bagaimana tindakan tokoh cerita itu?* Pada tahap ini, siswa mampu menjelaskan tindakan tokoh dengan respons yang sudah cukup baik meskipun 75% siswa belum mampu merespons dengan baik tahap tersebut. Meskipun guru selalu memberi contoh sesuai dengan tahap yang sedang direspons pada tahap *connecting*, siswa tidak menghubungkan tokoh cerita dengan dirinya berdasarkan indikator tahap ini seperti menghubungkan tokoh cerita dengan pengalaman pribadi, cerita lain yang pernah dibaca dan film yang pernah ditonton. *Interpreting* merupakan tahap respons pembaca yang ke enam terdiri atas dua indikator yaitu mengungkapkan tema dapat dilakukan dengan baik oleh siswa dan mengidentifikasi kata yang penting tidak dapat dilakukan siswa. Respons terakhir dari pertemuan ini adalah memberikan pendapat tentang cerita, alur atau penulis sebagai indikator dari tahap *judging.* Di akhir pertemuan, guru membimbing siswa menyusun jawaban menjadi karangan atau tulisan tentang cerita yang baru dibaca siswa.

Berdasarkan hasil pengamatan dapat disimpulkan bahwa tahap *explaining* dapat dilakukan dengan cukup baik oleh siswa. Beberapa siswa sudah dapat menulis dengan jawaban panjang. Jawaban panjang seperti itu memfasilitasi siswa untuk memperkaya tulisan mereka. Untuk tahap *connecting*, siswa tidak dapat dipaksakan untuk mengait-ngaitkan isi cerita dengan tiga indikator respons tersebut. Menurut mereka cerita yang dibaca tersebut memang tidak mirip dengan film yang mereka tonton atau bisa saja mirip tapi mereka lupa. Hal itu dimaklumi karena daya memori siswa SD belum selama siswa sekolah menengah. Selain itu, dikemukakan juga bahwa mereka memang sangat jarang membaca buku cerita sehingga mengalami kesulitan ketika diminta untuk mengaitkan dengan cerita lain yang pernah dibaca.

Sementara itu, siswa tidak memahami indikator kedua dari tahap *interpreting.* Mereka mengalami kesulitan menentukan kata yang menurut mereka penting dan memberikan alasan atas pilihannya itu. Dalam hal ini guru memberikan contoh serta memberikan alasan. Pada akhirnya, siswa dapat memilih kata yang dianggapnya penting dari cerita itu meskipun mereka belum dapat mengemukakan alasan secara tepat.

Ditilik dari respons yang diberikan oleh siswa, tahap *judging* dapat dilakukan dengan baik meskipun dalam menjawab mereka masih menggunakan kata “Ya”. Untuk keperluan menyusun karangan, guru telah mengingatkan mereka untuk menanggalkan kata tersebut dari kalimat yang telah mereka bangun.

Selanjutnya, pertemuan ke tiga diawali dengan penjelasan ulang mengenai tahap menerangkan hingga menilai. Guru membagikan cerpen baru yang berjudul *Buku Baru.* Siswa diminta untuk membaca selama 10 menit.

Hasil observasi pada pertemuan ini mengindikasikan bahwa siswa sudah mulai memahami dan mengidentifikasi hubungan antar-tokoh yang tergambar di dalam sosiogram. Bila dibandingkan dengan sosiogram yang dikerjakan siswa pada pertemuan kedua, kata-kata yang digunakan untuk menunjukkan hubungan antar-tokoh pada pertemuan ini sudah lebih berkembang, tidak didominasi oleh aspek afektif.

Berdasarkan hasil pengamatan, guru tidak melewatkan satu tahap pun dari respons verbal meskipun siswa tampaknya masih mengalami kesulitan dalam melaksanakan tahap *connecting* yaitu menghubungkan cerita dengan dua indikator terakhir: buku lain yang pernah dibaca dan film yang pernah ditonton yang ceritanya mirip dengan cerpen tersebut.

Dalam strategi aplikasi prinsip, siswa menuliskan respons mereka dengan dipandu oleh tiga pertanyaan. Hasil menulis respons siswa dapat dikategorikan ke dalam kegiatan meringkas seperti yang lazimnya dilakukan oleh guru di kelas kontrol. Dalam kegiatan meringkas tersebut, siswa tampaknya sudah dapat mengidentifikasi atau mengungkapkan bagian awal dan akhir cerita dengan baik, namun mereka belum mampu mengembangkan bagian tengah cerita. Mereka hanya dapat mengungkapkan satu kalimat untuk mengisi bagian tengah cerita.

Pertemuan ke empat dimulai dengan apersepsi yang menggali pengetahuan latar siswa tentang hubungan antar-manusia dalam kehidupan

sosial. Selanjutnya, guru menerangkan bahwa judul cerita yang akan dibaca oleh siswa adalah *Kakek Bertopi Kap Lampu*. Respons nonverbal mulai dipahami oleh siswa. Mereka mulai memahami dan senang membuat sosiogram disamping membuat gambar yang bercerita tentang bagian atau satu adegan dari cerita. Siswa sudah dapat mengetahui tokoh utama dan meletakkannya di bagian tengah ketika membuat sosiogram. Sementara itu, respons secara verbal telah cukup baik mereka lakukan.

Berdasarkan analisis tersebut, siswa sudah dapat menerangkan, menghubungkan, menafsirkan, dan menilai isi cerpen yang dibaca mereka. Kemampuan ini merupakan strategi yang paling sulit dalam respons pembaca dan juga yang termasuk dalam strategi terakhir dari model berpikir induktif yakni aplikasi prinsip (*Application of Principles*).

Pada pertemuan ke lima, guru mengulas kedua bentuk respons terhadap cerpen secara singkat. Menurut guru tersebut siswa boleh mengubah susunan setiap paragraf setelah menjawab pertanyaan.

Perkembangan respons siswa terhadap cerpen melewati lima pertemuan proses pembelajaran, tetapi tidak semua pertemuan menghasilkan respons siswa secara tertulis. Seperti yang telah dikemukakan sebelumnya, respons secara tertulis baru dilakukan pada pertemuan IV dan V. Pada pertemuan-pertemuan sebelumnya,siswa merespons secara lisan. Respons yang diajukan oleh siswa pada pertemuan IV tidak mencakup seluruh tahap strategi respons pembaca. Pertemuan ini meliputi tahap menerangkan hingga tahap menilai. Sementara itu, pertemuan V meliputi seluruh respons.

5.2.2 Pembahasan Hasil Analisis Karangan

Salah satu dari tujuan ini adalah menganalisis kualitas proses pembelajaran sastra dengan merespons secara nonverbal dan verbal. Merespons cerita secara nonverbal dapat mempertinggi interpretasi dan memperluas wawasan dan pengetahuan siswa. Hal ini sejalan dengan pernyataan yang diungkapkan oleh Cole dan Keysser (1990:85) berikut, "*Using nonprint media represents an effort to extend and enrich interpretations and responses to the literature ….*"

Menggambar dan membuat sosiogram sebagai wujud apresiasi cerpen secara nonverbal sangat menarik perhatian siswa. Gambar yang dibuat oleh siswa cukup beragam. Dengan judul cerita "Lelaki Tua di Gerbang Sekolah," interpretasi siswa terhadap isi cerpen yang diekspresikan lewat gambar tergolong cukup representatif. Meskipun demikian, ada juga siswa yang masih salah dalam menginterpretasinya. Adegan atau bagian dari cerita yang menarik hati siswa untuk dilukiskan beralur cerita demikian: Seorang kakek tua yang sering berdiri di gerbang sekolah dengan nuansa pemandangan di halaman sekolah. Performansi kakek itu pun sangat variatif. Ada yang menggambarkannya dengan pakaian yang rapi dan lusuh, memakai tongkat, memiliki kumis atau janggut, memakai topi, dan sedang berdiri saja atau berbicara dengan tokoh utama cerita dan tokoh tambahan. Selain itu, ada juga yang beralur cerita dengan nuansa jalan, halte bis di mana tokoh cerita dikejar oleh kakek tua dan kakek tua yang memberikan sesuatu kepada tokoh utama dan tokoh tambahan. Berikut ini adalah beberapa respons siswa mengenai alur

cerita yang diekspresikan dalam gambar sebagai salah satu wujud respons nonverbal:

1) Seorang kakek tua di halte bis dengan nuansa pemandangan di jalan, ada bis dan lampu pengatur lalu lintas (R#16, R#15, R#6, R#19, R#10).
2) Seorang kakek tua yang bertopi dan bertongkat di dalam halaman sekolah (R#8). Posisi tokoh cerita dengan tokoh cerita lainnya kurang tepat. Gambar ini tidak memperkuat interpretasi siswa terhadap isi cerpen.

1) Seorang kakek yang bertopi dan bertongkat sedang memberi topi merah kepada tokoh cerita di pinggir jalan (R#6). Siswa ini salah menafsirkan isi cerita. Topi merah yang ditemukan kakek di bis bukan langsung diberikan kepada tokoh cerita tetapi kepada penjaga sekolah.
2) Seorang kakek yang menunjukkan topi kepada Ipal yang sudah berlari (R#15). Interpretasi siswa ini sudah cukup baik meskipun posisi kakek dan tokoh cerita tidak mendukung karena dalam cerita dinyatakan bahwa tokoh cerita tidak tahu kakek tua akan mengembalikan topinya. Gambar lain (R#16) sudah benar interpretasinya meskipun gambar orangnya tertidur bukan berdiri sedangkan R#19 sudah menggambar dengan benar. Hanya R#19 yang menggambar rambut tokoh cerita keriting.

Berdasarkan pembahasan tentang gambar di atas dapat disimpulkan bahwa unsur-unsur cerita yang direspons dengan menggunakan gambar oleh seluruh responden meliputi tokoh cerita, latar cerita, dan alur cerita. Dengan demikian, ke tiga unsur cerita tersebut merupakan unsur yang paling menarik minat siswa untuk dilukiskan karena gambar dapat dimaknai berdasarkan unsur-

unsur yang hadir secara eksplisit sehingga dapat diindentifikasi dengan mudah siapa, apa, dan di mana. Persentasi siswa yang merespons ke tiga unsur pembangun cerita dengan benar adalah 70%. Kemampuan siswa dalam menggambarkan salah satu adegan yang mereka sukai sudah memberi makna yang cukup signifikan. Gambar yang diciptakan siswa tersebut menunjukkan bahwa siswa mampu berimajinasi dan menginterpretasi makna yang tertuang dalam cerita.

Wujud lainnya dari respons nonverbal yang dikerjakan oleh siswa adalah sosiogram, respons yang cukup diminati. Siswa dapat secara langsung mengidentifikasi tokoh cerita dan hubungan antar-tokoh. Kesalahan dalam mengidentifikasi hubungan tak dapat dihindarkan, di antaranya penjelasan hubungan antara satu tokoh cerita dengan tokoh cerita lainnya. Kemampuan siswa dalam memahami hubungan antar-tokoh sudah tergolong baik meskipun masih ditemukan sekitar 35% responden kurang baik dalam memetakan hubungan antara tokoh cerita yang satu dengan yang lainnya. Hal ini dapat dilihat dari kurang tepatnya responden memberi label di atas panah yang menunjukkan makna hubungan baik yang setara maupun pertentangan.

Meskipun demikian arah panah yang menjelaskan hubungan antar-tokoh sudah dapat dilakukan dengan benar. Unsur-unsur cerita yang direspons siswa hanya tokoh cerita dan hubungannya dengan tokoh cerita lainnya. Tidak ada unsur cerita lain yang tercakup dalam sosiogram yang dibuat siswa. Persentase merespons cerita dengan menggunakan sosiogram dapat dilakukan dengan benar adalah 65%.

Bertitik-tolak dari persentase respons nonverbal yang berkisar antara 65% sampai 70% dapat disimpulkan bahwa gambar dan sosiogram cukup baik dikerjakan dalam rangka mengembangkan aspek psikomotor siswa. Kemampuan siswa dalam merespons cerita secara nonverbal sudah cukup baik. Artinya, aspek psikomotor siswa berkembang. Siswa sudah menunjukkan minat dan keseriusan dalam mengarang.

Selanjutnya, respons siswa secara verbal berupa karangan yang tersusun berdasarkan pertanyaan-pertanyaan pemandu mengandung enam unsur cerita yaitu tokoh cerita, latar cerita, alur cerita, tema cerita, gaya cerita, dan sudut pandang cerita. Meski respons cerita didahului pertanyaan-pertanyaan yang memuat unsur-unsur cerita tersebut, tidak semua siswa merespons ke enam unsur tersebut. Persentase siswa yang dapat merespons unsur-unsur cerita tersebut dengan baik dan lengkap adalah 75%

Aspek-aspek yang direspons secara verbal oleh siswa adalah aspek kognitif dan afektif. Respons verbal yang dimaksud adalah respons pembaca yang terdiri atas tujuh tahap yaitu tahap merinci, menyertakan, memahami, menerangkan, menjelaskan, menghubungkan, menafsirkan, dan menilai. Ke tujuh tahap tersebut tercakup dalam aspek kognitif. Dua dari tahap tersebut, menghubungkan dan menilai termasuk juga ke dalam aspek afektif. Berdasarkan karangan siswa yang menjadi responden penelitian ini dapat disimpulkan bahwa baik aspek kognitif maupun aspek afektif dapat dilakukan dengan kualifikasi berikut:

1) Tahap merinci dapat dilakukan secara tepat dan jelas oleh 15 siswa atau 75%. Kemampuan siswa dalam merinci informasi yang terkandung di dalam cerita sudah cukup baik. Hal ini dapat dilihat dari rincian informasi yang telah dilakukan dengan benar.

2) Tahap menyertakan dapat dilakukan dengan tepat, jelas, dan rasional sebanyak 75%, sebanyak 25% responden tidak menyebutkan bagaimana perasaannya. Kemampuan siswa dalam menyertakan perasaan, pikiran, dan imajinasinya ke dalam perasaan tokoh cerita sudah cukup jelas meskipun perasaan siswa sendiri belum terdeskripsi secara menyeluruh.

3) Tahap memahami dapat dilakukan dengan tepat dan rasional oleh 90% responden. Dari persentase tersebut, sekitar 20% menuliskan tahap ini dengan kurang lengkap. 10% dari keseluruhan responden masing-masing tidak melakukan tahap ini dengan tepat dan tidak merespons tahap ini. Kemampuan siswa dalam memahami perilaku tokoh cerita sudah baik karena mereka menerapkan pengetahuan mereka tentang tingkah laku sosial dalam masyarakat.

4) Tahap menerangkan dilakukan dengan tepat, jelas, dan rasional oleh 90% responden namun dari persentase tersebut sebanyak 20% tidak menuliskannya secara lengkap. Kemampuan siswa dalam menerangkan tindakan tokoh cerita sudah tergolong baik karena siswa telah mampu mengungkapkan gagasan dan pendapat tentang tindakan tokoh.

5) Tahap menghubungkan dapat dilakukan dengan tepat dan jelas oleh 80% responden tetapi tak satupun dari mereka yang pernah mengalami kejadian

yang sama seperti yang dialami tokoh cerita, membaca cerita lain atau menonton film yang serupa dengan cerita tersebut. Hal itu disebabkan oleh kapasitas memori siswa masih sangat terbatas sehingga tidak mampu mengingat banyak kejadian.

6) Tahap menafsirkan dapat dilakukan dengan tepat oleh 80% responden namun sekitar 20% dari persentase tersebut tidak menuliskan respons ini dengan kalimat lengkap. Kemampuan siswa dalam menafsirkan cerita sudah baik.

7) Tahap menilai dilakukan dengan tepat dan rasional oleh 95% responden. Kemampuan siswa dalam menilai cerita sudah baik. Kemampuan siswa dalam menilai cerita sudah baik.

Tahap-tahap merespons secara verbal di atas memberi manfaat tidak hanya aspek kognitif yang mengalami perkembangan dan terasah tajam, tetapi daya afektif dan kreatif siswa dapat terwujud. Dengan demikian, tahap-tahap respons tersebut memfasilitasi pembelajaran sastra yang benar yaitu pembelajaran yang mengadopsi sudut pandang estetik sebagaimana yang diungkapkan oleh Rossenblatt (1978) berikut, "*To teach literature correctly, to emphasize the aesthetic and to de-emphasize the efferent*." Selain itu, pembelajaran sastra yang demikian berfungsi untuk mengembangkan kecerdasan intelektual dan emosional siswa. Hal ini sejalan dengan tujuan pembelajaran sastra berdasarkan kurikulum yang berbasis kompetensi yang mampu mencerdaskan moral siswa dengan membaca karya sastra. Dengan kata lain, hasil penelitian ini berkontribusi positif yakni menjadikan siswa sebagai penikmat dan pengkaji karya sastra sejak dini.

Berbeda dengan beberapa hasil penelitian terdahulu hasil penelitian berupa karangan siswa ini terangkai dari tujuh strategi respons pembaca secara totalitas. Penelitian terdahulu konsentrasi pada satu strategi saja. Farrell dan Squire (1990:180) menyebutkan bahwa Hansen, Shedd, Purve, Chasser, Hansson, serta Golden dan Guthrie meneliti kegiatan *engaging*, Beach dan Wendler meneliti kegiatan *conceiving*. Beach, Lipson, serta Beach dan Harstle meneliti strategi *connecting.* Strategi *describing* diteliti oleh Newkirk, Singer dan Donlan, Strategi *expaining* diteliti oleh Bruce, Black dan Seifert. Hunt dan Vipond, Svennson, serta Heath, Black, dan Seifert meneliti strategi *interpreting*. Parnell, Binkney dan beberapa peneliti lain meneliti strategi *judging.* Semua penelitian di atas memberi dampak positif bagi perkembangan kognitif siswa.

Sementara itu, aspek afektif dapat dilakukan dengan baik oleh siswa. Hal itu dapat dilihat dari aspek emosional siswa yang semakin berkembang saat merespons cerita dengan menggunakan strategi *connecting* dan *judging*.

Secara substansi, siswa sudah mengetahui tentang hubungan kemasyarakatan dan adat kebiasaan tokoh cerita, memahami tingkah laku tokoh cerita dan nilai-nilai kebenaran/moral yang disampaikan oleh pengarang melalui tokoh cerita, juga mengidentifikasi tempat-tempat yang digunakan pengarang sebagai latar cerita. Kemampuan siswa mengidentifikasi aspek sosial, budaya, religi dan textual sejalan dengan perspektif mengidentifikasi karya sastra yaitu perspektif budaya, sosial, dan textual yang dikemukakan oleh Beach dan Marshall (1991) dan religi (Mulyana, 2000). Aspek budaya dikemukakan juga oleh Collie dan Slater (1987:3); Carter dan Long (1991:2). Aspek-aspek yang

dieksplorasi siswa secara verbal tersebut tidak hanya sejalan dengan KBK bahwa sastra dapat mengembangkan keterampilan hidup lainnya seperti berpikir, berkepribadian, dan bermasyarakat, aspek-aspek tersebut dapat juga menunjang pembentukan watak siswa sehingga moral mereka tercerdaskan (Moody, 1971:7; Rosenblatt , 1983:222; Alwasilah, 1999; Alwasilah, 2001).

Secara kualitatif, penelitian tentang respons pembaca yang penulis lakukan secara totalitas memberikan makna yang signifikan bagi perkembangan kognitif dan afektif siswa. Meskipun demikian, penulis sulit menghindari kelemahan dari penelitian ini karena respons siswa dipandu dengan pertanyaan-pertanyaan pemandu sehingga respons mereka baik secara kognitif maupun afektif mengalir deras dalam tulisan. Kelemahan tersebut dapat diatasi dengan cara menilai lebih rinci kualitas respons siswa karena meskipun difasilitasi dengan pertanyaan ditemukan bahwa beberapa respons rendah kualitasnya. Solusi ini didukung oleh pendapat Purves, dkk (1990:104) berikut, "*If we have to grade, then the focus should be on the process and quality of perception not on the product itself.*" Penilaian yang diberikan oleh guru sastra terhadap respons siswa seharusnya difokuskan pada proses dan kualitas respons itu sendiri, bukan pada hasilnya. Sementara itu menurut Norris, dkk. (1998:2) penilaian alternatif tidak hanya menyediakan informasi tentang kelemahan siswa tetapi kebaikan mengenai kompetensi berbahasanya juga. Dengan kata lain, penilaian terhadap hasil menulis siswa lebih bersifat alternatif (*alternative assessment*). Selain itu, bila ditinjau dari salah satu sifatnya, penilaian seperti ini sangat sesuai dengan KBK yakni siswa diminta untuk menciptakan, menghasilkan, dan

melakukan sesuatu. Di samping mengembangkan dan mencerdaskan moral siswa, hasil penelitian ini mengembangkan keterampilan berbahasa juga, dalam hal ini menulis. Realitas ini didukung oleh beberapa pendapat tentang pentingnya sastra diajarkan yaitu pengayaan bahasa (Collie dan Slater,1987:3) dan model pembelajaran bahasa (Carter dan Long,1991:2). Carter dan Long (1991:6) mengungkapkan bahwa sastra mendukung perkembangan bahasa siswa seperti pernyataan yang dikutip berikut, "… *the literary text can be a vital support and stimulus for language development*."

5.2.3 Hasil Analisis Pascaperlakuan

5.2.3.1 Perbedaan Kemampuan Menulis Siswa SD ASMI Sebelum dan Sesudah MPRNV

Secara umum, kemampuan menulis siswa sebelum model MPRNV diberlakukan termasuk dalam kategori sedang yaitu 60,95%. Hal ini disebabkan oleh kurangnya motivasi guru untuk melatih siswa menulis. Kegiatan menulis atau mengarang biasanya diminta guru dilakukan siswa setelah libur sekolah. Tema cerita seputar kegiatan liburan. Tulisan atau karangan siswa secara substansi tidak menyentuh aspek kognitif apalagi aspek afektif.

Setelah model pembelajaran MPRNV diberlakukan, keterampilan menulis siswa meningkat menjadi 74,2%. Ini berarti bahwa kemampuan menulis siswa termasuk dalam kategori baik.

Taraf signifikansi antara kemampuan awal (prates) dan kemampuan akhir (pascates) siswa SD ASMI tergolong baik. Artinya, kemampuan awal siswa baik maka kemampuan akhir dalam merespons karya sastra tergolong baik pula. Hal

ini terbukti dengan adanya nilai signifikansi prates-pascates kemampuan merespons cerpen yang sangat kecil yaitu 0,005. Nilai tersebut lebih kecil dari nilai signifikansi 0,05 maka dapat disimpulkan bahwa rata-rata nilai prates-pascates berbeda secara signifikan.

Secara teoretis, hubungan antara hasil prates dan pascates menunjukkan tingkat signifikansi yang tinggi karena proses pembelajaran yang menggunakan respons nonverbal dan verbal sangat mendukung kebermaknaan hubungan tersebut. Tahap-tahap pembelajaran diawali dengan respons nonverbal (sosiogram dan gambar) dan diakhiri dengan respons verbal yang terdiri atas tujuh tahap yaitu: *engaging, describing, conceiving, explaining, connecting, interpreting,* dan *judging.* Tahap-tahap tersebut berkontribusi positif dan signifikan terhadap hubungan antara kemampuan awal dan kemampuan akhir siswa dalam merespons cerpen. Hal ini sejalan dengan pernyataan Beach dan Marshall (11991:28) berikut.

> *Such strategies are ways of responding that we can describe separately – and that may be employed separately – but that together comprise a reader full response to the text being read.*

Meskipun penelitian ini tidak menggunakan respons verbal secara terpisah namun dapat menunjukkan hasil yang positif terhadap kemampuan menulis siswa.

5.2.3.2 Perbedaan Kemampuan Menulis Siswa di Kelas Kuasi-Eksperimen dan Kelas Kontrol

Perbedaan kemampuan merespons cerpen siswa kelas V SD ASMI Bandung antara kelompok kuasi-eksperimen dan kelompok kontrol adalah signifikan. Temuan ini berdasarkan hasil uji-t yang menunjukkan adanya

perbedaan kemampuan menulis antara kelas yang menerapkan model pembelajaran respons nonverbal dan verbal dengan kelas yang menerapkan model pembelajaran konvensional. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa model pembelajaran MPRNV dapat mengembangkan keterampilan menulis siswa.

Perbedaan kemampuan merespons tersebut dapat diidentifikasi berdasarkan hasil pengukuran kemampuan awal siswa terhadap cerpen, yakni rata-rata 60,95 menjadi 74,2 setelah perlakuan MPRNV. Oleh karena itu, dapat dikatakan bahwa kemampuan merespons cerpen sebelum perlakuan model pembelajaran MPRNV rendah, sedangkan kemampuan merespons cerpen setelah perlakuan model pembelajaran MPRNV meningkat. Meningkatnya kemampuan menulis siswa mengindikasikan bahwa MPRNV yang didasari oleh model berpikir induktif berkualitas. Hal ini sejalan dengan temuan Joice, dkk. (1996) bahwa model tersebut meningkatkan kualitas menulis siswa.

5.2.3.3 Keefektifan Model Pembelajaran MPRNV

Untuk mengukur keefektifan MPRNV di kelompok kuasi-eksperimen digunakan dua bentuk pengujian yaitu uji-t dan uji *gain.* Berdasarkan analisis data dan deskripsi hasil penelitian pada Bab IV dapat disimpulkan bahwa model pembelajaran respons nonverbal dan verbal efektif digunakan di kelompok kuasi-eksperimen. Keefektifan model tersebut sejalan dengan temuan Joice, Peck, dan Brown dalam Joice, dkk. (2000:138) bahwa latihan yang dilakukan secara mandiri yang merupakan kontribusi dari model berpikir induktif sebagai fondasi penyusunan model respons nonverbal dan verbal dapat meningkatkan

keefektifan. Kesimpulan tersebut didukung pula oleh pembahasan tentang kualitas proses pembelajaran MPRNV.

Uji-t merupakan pengukuran pertama yang dilakukan untuk mengidentifikasi keefektifan MPRNV yaitu dengan membuktikan tingkat signifikansi perbedaan antara kemampuan merespons cerpen kelas kuasi eksperimen dengan kelas kontrol. Hasil yang diperoleh dari pengukuran tersebut adalah bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara kemampuan akhir merespons cerpen siswa kelas V SD ASMI Bandung di kelas kuasi-eksperimen (model pembelajaran MPRNV) dan kelas kontrol (model pembelajaran konvensional). Karena nilai signifikansi 0,004 lebih kecil dari nilai nyata 0,05 maka H_0 ditolak. Artinya, terdapat perbedaan yang signifikan anatara pascates kelas kuasi-eksperimen dengan kelas kontrol.

Sementara itu, pengukuran lainnya untuk mengidentifikasi keefektifan model MPRNV adalah uji *gain*. Berdasarkan uji *gain* dapat disimpulkan bahwa model pembelajaran MPRNV efektif. Hal ini terbukti dengan adanya peningkatan atau pengembangan kemampuan menulis setelah diukur dengan *gain* yang membandingkan selisih antara prates dan pascates kemampuan merespons cerpen siswa kelas V SD ASMI Bandung yang meningkat sebesar 11,3.

Kedua pengukuran di atas diperkuat pula oleh kualitas pembelajaran sastra dengan model MPRNV sehingga tingkat keefektifan model tersebut memiliki tingkat validasi yang tinggi. Berdasarkan hasil observasi terhadap tahap-tahap pembelajaran di kelas kuasi-eksperimen menunjukkan bahwa kualitas PBM di kelas tersebut baik karena model pembelajaran yang

diberlakukan di kelas tersebut diinformasikan kepada siswa, data informasi dinilai dan dikaji oleh siswa, hasil interpretasi data disusun menjadi tulisan atau karangan, didukung oleh komponen pembelajaran dan suasana kelas yang demokratis.

Sementara itu, berdasarkan hasil angket, kualitas pembelajaran sastra dengan model MPRNV dapat digolongkan sangat baik ditinjau dari komponen tujuan pembelajaran, materi pembelajaran, metode, media, dan evaluasi.