

Konferensi Ilmiah Tahunan

GRAND INNA KUTA
18 - 20 September 2014

HEPI 2014

PROSIDING

KONFERENSI ILMIAH TAHUNAN
HIMPUNAN EVALUASI PENDIDIKAN INDONESIA
(HEPI) TAHUN 2014

Asesmen untuk Pendidikan Berkualitas
Assessment for Quality Education



Copyright © HEPI UKD BALI, 2014



Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

HEPI

Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia



Universitas Pendidikan Ganesha

**PROSIDING KONFERENSI ILMIAH TAHUNAN
HIMPUNAN EVALUASI PENDIDIKAN INDONESIA (HEPI) TAHUN 2014**

REVIEWER

Bahrul Hayat, Ph.D.

Prof. Dr. Nyoman Dantes

Prof. Dr. A.A.I.N. Marhaeni, M.A.

Bambang Suryadi, Ph.D

Dr. Nyoman Jampel, M.Pd.

EDITOR

Dr. I Wayan Surata, M.Pd.

Dr. Ir. I Ketut Suarnaya, M.Pd.



**Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia (HEPI) UKD Bali
2014**

REVIEWER

Bahrul Hayat, Ph.D.

Prof. Dr. Nyoman Dantes

Prof. Dr. A.A.I.N. Marhaeni, M.A.

Bambang Suryadi, Ph.D

Dr. Nyoman Jampel, M.Pd.

EDITOR

Dr. I Wayan Surata, M.Pd.

Dr. Ir. I Ketut Suarnaya, M.Pd.

ISBN 978-602-71325-0-4



e-mail: hepibali@yahoo.com <http://www.hepibali.org>

KATA PENGANTAR

Puji syukur dihadapan Allah SWT (Tuhan Yang Maha Esa) karena berkat rachmat dan karuniaNya kita dapat melaporkan hasil kegiatan Konferensi Ilmiah Tahunan Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia (HEPI) berupa Prosiding Konferensi Ilmiah Tahun 2014.

Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia (HEPI) sebagai sebuah organisasi profesi yang kita banggakan memang sudah seharusnya memberikan kontribusi yang nyata dalam pembangunan pendidikan sehingga publikasi sebuah prosiding yang merupakan kumpulan pikiran dan gagasan adalah merupakan keniscayaan.

Terimakasih kepada seluruh kontributor yang telah menginvestasikan sumber dayanya bagi perkembangan dan kemajuan pendidikan khususnya bidang evaluasi dan pengukuran pendidikan, semoga hasil penelitian dan kajian kita ini dapat bermanfaat bagi perkembangan ilmu pengetahuan Indonesia. Kepada panita penyelenggara dan semua pihak yang telah membantu terbitnya prosiding ini kami berharap selalu berkarya dan memberi sumbangan terbaik untuk kita semua

Denpasar, September 2014

Bahrul Hayat

PRAKATA

Puji syukur kami panjatkan kehadapan Hyang Widhi (Tuhan Yang Maha Esa) atas karuniaNya “Prosiding Kongres dan Konferensi Ilmiah Himpunan Evaluasi Pendidikan (HEPI) Tahun 2014” dapat diterbitkan

Prosiding ini merupakan kumpulan makalah ilmiah dari beberapa penulis baik yang merupakan anggota/pengurus Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia Pusat dan Unit Koordinasi Daerah (UKD) Propinsi seluruh Indonesia maupun dari akademisi, pendidik, peneliti, dan pemerhati evaluasi pendidikan.

Prosiding ini juga merupakan kumpulan bukti dan karya dari tokoh-tokoh dan ahli evaluasi pendidikan dalam kerangka mengawal mutu pendidikan dan pembangunan pendidikan Indonesia sebagai bagian tanggungjawab akademis dan sumbangsih ide, pikiran dan gagasan.

Terimakasih kami ucapkan kepada semua pihak yang telah membantu terbitnya sebuah prosiding sebagai bunga rampai publikasi hasil penelitian, kajian ilmiah, dan harapan. Semoga dapat menjadi referensi, pedoman dan panduan untuk mengembangkan karya tulis yang relevan, terutama dalam bidang penelitian, evaluasi, pengukuran, dan asesmen.

Denpasar, September 2014

A.A.I.N. Marhaeni

DAFTAR ISI

Penskoran dan Kelayakan Butir Skala, Penilaian Berskala Ordinal <i>Prof. Dr. Baso Intang Sappaile</i>	1
Uji Validitas Konstruk pada Instrumen Ryff's Psychological Well-Being 42 Version dengan Metode Confirmatory Factor Analysis (CFA) <i>Dr. Bambang Suryadi dan Setika Jati Aminrais</i>	8
Penskalaan Instrumen Tipe Thurstone Dan Likert Dengan Pendekatan Teori Modern atau IRT <i>Prof. Dr. Djamari Mardapi, Ph.D</i>	17
Pengembangan Instrumen Penilaian Proyek pada Pembelajaran IPA Fisika SMP <i>Dr. Aswin Hermanus Mondolang, M.Pd</i>	27
Profil Kompetensi Asesmen Pembelajaran Mahasiswa PPL-KKN FT-UNY di Smk Teknologi dan Rekayasa <i>Prof. Dr. Sudji Munadi, M.Pd</i>	38
Pembangkitan Kunci Jawaban (<i>Key</i>) pada <i>Computerized Adaptive Testing</i> <i>Dr. Rukli, M.Pd, MCS</i>	49
Instrumen Asesmen Hasil Belajar Fisika di SMAN se-Kota Tondano <i>Prof. Dr. Cosmas Poluakan</i>	58
Evaluasi Literasi Media Guru Sekolah Dasar Tersertifikasi di Lampung Selatan, Provinsi Lampung <i>Dr. Herpratiwi</i>	67
Evaluasi Implementasi Kurikulum 2013 pada Pembelajaran Matematika SMP Negeri Kelas VII di Kabupaten Sleman <i>Prof. Dr. Badrun Kartowagiran</i>	79
Dari Skor 4,25 Menjadi Skor 10 (Perjuangan Memperoleh Skor Sempurna dalam UASBN Mata Pelajaran Matematika SD) <i>Dr. Heri Retnawati</i>	88
Pengembangan Model Pelatihan Apresiasi Senitari Daerah Setempat pada Guru Sekolah Dasar di Kota Semarang <i>Dr. Wahyu Lestari</i>	95
Evaluasi Implementasi PKP Pada Pembelajaran Biologi di SMAN: Pendekatan Mixed-Method <i>Dra. Wiwi Isnaeni, M.S</i>	104
Pengembangan Instrumen Supervisi Pembelajaran <i>Scientific Approach</i> pada Guru Bahasa Inggris di Sekolah Menengah <i>Prof. Dr. Fachruddin</i>	112
Evaluasi Terhadap Implementasi Program Penjaminan Mutu Pendidikan Berbasis Evaluasi Diri Sekolah di SD Kabupaten Badung <i>Dr. Ir. I Ketut Suarnaya</i>	120
Evaluasi Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Terpadu Berbasis Pendekatan Saintifik Menggunakan Discrepancy Model <i>Dr. I Wayan Surata</i>	130
Penggunaan <i>Item Respons Theory</i> (IRT) Pada Analisis Tes Hasil Belajar <i>Dr. Nonoh Siti Aminah</i>	141

Membandingkan Kemampuan Berpikir Tingkat Tinggi dan Literasi Sains Pada Soal IPA UN, TIMSS, dan PISA <i>Dr. Wasis</i>	150
Analisis Kemampuan Literasi Sains Siswa SMP Kota Malang <i>Dr. Yuni Pantiwati</i>	158
Evaluasi Program Pendidikan Karakter di Fakultas Ilmu Sosial UNY <i>Dr. Aman</i>	168
Ujian Nasional pada Kurikulum 2013, Permasalahan, dan Alternatif Solusinya untuk Meningkatkan Mutu Pendidikan di Indonesia <i>Dr. Hari Setiadi</i>	175
Penerapan <i>Partial Credit Model</i> pada Tes Pilihan Ganda Termodifikasi Merupakan Model Alternatif Asesmen Fisika yang Adil <i>Dr. Edi Estiyono, M.Si.</i>	184
Analisis Integrasi <i>Soft Skills</i> Sebagai Pembentuk Karakter dalam Pembelajaran Busana (Penilaian Proses Belajar Praktik di SMK) <i>Dr. Sri Wening</i>	192
Meningkatkan Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi Mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana FT UNY Melalui Model AFL Berbasis HOTS <i>Dr. Widhiastuti</i>	200
Kurikulum 2013 dan Pembentukan Karakter Peserta Didik (Pengalaman Empirik di Labschool FITK UIN (Jakarta) <i>Dr. Ahmad Sofyan</i>	204
Evaluasi Implementasi Lesson Study dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Dosen di FKIP Universitas PGRI Yogyakarta <i>Dr. Sri Rejeki</i>	209
Kemampuan Siswa Menyelesaikan Soal Kimia Konseptual Bergambar dengan Pembelajaran Langsung (Penelitian Pada Siswa Kelas XII SMA Katolik Karitas Tomohon) <i>Dr. Hetty Hortentie Langkudi</i>	212
Membangun Pendidikan Berkualitas Melalui Penerapan <i>Alternative Assesment</i> dalam Pembelajaran <i>Dr. Lilik Sabdaningtyas</i>	219
Pengembangan Teknik Delphi dalam Penetapan Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) pada Sekolah Menengah Atas se-Kota Tomohon <i>Dr. E. S. N. Kaunang</i>	222
Klasifikasi Baru Inteligensi dengan Tes IST untuk Meningkatkan Keakuratan dalam Mendiagnosa Kecerdasan <i>Dr. Fitri Andriani</i>	227
Pengaruh Penggunaan Pendekatan Pembelajaran dan Penilaian Berbasis Kelas terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Matematika Setelah Mengontrol Kemampuan Awal Matematika Siswa (Eksperimen pada Siswa Kelas VIII SMP Negeri di Kota Manado) <i>Dr. Roby J. Wenas</i>	232
Implementasi Asesmen Portofolio pada Akreditasi Sekolah Dasar <i>Dr. Rochmiyati</i>	238

Kesiapan Pelaksanaan Kurikulum 2013 SD/MI oleh Guru SD di Provinsi Lampung Tahun 2014 <i>Prof. Dr. Ngadimun Hd</i>	242
Implementasi Penilaian Autentik oleh Guru SMP yang Tergabung dalam MGMP IPS di Kota Bandar Lampung <i>Prof. Dr. Edy Purnomo</i>	246
Pengaruh Penerapan Penilaian Kinerja, Penilaian Portofolio dan Penilaian Tertulis Terhadap Peningkatan Hasil Belajar Fisika Dasar II <i>Dr. Fredy Dungus</i>	251
Evaluasi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 bagi Guru Kelas/Mapel di SMP se Kabupaten Toraja Utara <i>Prof. Dr. Jokebet Saludung</i>	257
Intensi Berwirausaha pada Siswa Sekolah Menengah Kejuruan <i>Dr. Miftahuddin</i>	262
Evaluasi Program Supervisi Manajerial Pengawas SMA di Kabupaten Baru Rovinsi Sulawesi Selatan <i>Prof. Dr. Muh. Sidin Ali</i>	268
Asesmen Otentik Melalui Latihan Terbimbing pada Materi Mekanika Teknik <i>Dr. Nanik Estidarsini</i>	271
Evaluasi Kinerja Dosen Berdasarkan Kepuasan Mahasiswa Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan PPS UNM <i>Prof. Dr. Ruslan</i>	276
Pengaruh Pembelajaran <i>Problem Based Learning</i> (PBL) terhadap Peningkatan Kemampuan Mahasiswa pada Matakuliah Metodologi Penelitian Pendidikan Kimia <i>Prof. Dr. Suandi Sidauruk</i>	283
Pengembangan Model Instrumen Penilaian Karakter pada Pembelajaran Sains Terpadu di Sekolah Menengah Pertama <i>Dr. Undang Rosidin</i>	287
<i>The Comparison Between Multiple Choice Test Form and The Scoring Methods Towards Chemistry Reliability Test</i> <i>Dr. Yuliatra Sastra Wijaya</i>	295
Model Instrumen Kinerja Kepala Sekolah Berbasis Supervisi Akademik dalam Pembinaan Profesional Guru <i>Dr. Syamsul Bahar</i>	300
Level Kompetensi Ujian Nasional 2014: Deskripsi Kompetensi Siswa Berdasarkan Data Empirik <i>Dr. Rahmawati, S.T, M.Ed.</i>	305
Penerapan Instrumen Penilaian Seni Lukis Siswa Sekolah Dasar di Yogyakarta <i>Prof. Dr. Tri Hartiti Retnowati</i>	310
Model Penilaian Formatif dan Gaya Berpikir dalam Pembelajaran Sejarah <i>Dr. Patahuddin</i>	
Pengembangan Instrumen Penilaian Berbasis Keterampilan Proses Sains <i>dr. Nina kadaritna</i>	320
Pembelajaran Tematik-Integratif Untuk Membentuk Generasi Penerus Bangsa Yang Berkarakter dan Berakhlak Mulia <i>Dr. Abd.Rahman A. Ghani</i>	325

Pengembangan Instrumen Penilaian Kompetensi Praktikum <i>Engine</i> Otomotif Siswa SMK Program Keahlian Teknik Otomotif <i>Prof.Dr. Gaguk Margono</i>	330
Komparasi Estimasi Rerata Skor Responden antara <i>Item Sampling</i> , <i>Examinee Sampling</i> , dan <i>Multiple Matrix Sampling</i> <i>Prof.Dr. Burhanuddin Tola</i>	335
Komparasi Estimasi Koefisien Reliabilitas Multidimensi pada Pengukuran Afeksi terhadap Matematika Siswa SMA <i>Dr. Wardani Rahayu</i>	340
Evaluasi Program Penyelenggaraan SMAN CMBBS Sebagai Sekolah Unggulan Provinsi Banten <i>Dr. Komaruddin Sahid</i>	345
Pengukuran Pelayanan Akademik, Motivasi Belajar dan Hubungannya dengan Hasil Belajar Fisika Terapan Taruna Politeknik Ilmu Pelayaran Makasar <i>Dr. Kaharudin Arafah</i>	350
Instrumen Penilaian Praktik Mengajar Mahasiswa Program Pendidikan Guru Sekolah Dasar Universitas Terbuka <i>Prof. Dr. Yetty Supriyati</i>	355
Pembelajaran Terintegrasi Pengembangan Sikap dan Penilaiannya Dalam Implementasi Kurikulum 2013 <i>Gede Sudirta</i>	360
Uji Validitas Butir Instrumen Kecerdasan Logis-Matematis <i>Dr. Komang Setemen, MT</i>	365
Asesmen Diri pada Penilaian Autentik: Suatu Cara Pendidikan Autonomi <i>Prof. Dr. A.A.I.N. Marhaeni, M.A</i>	375
Model Evaluasi Pendidikan Karakter yang Komprehensif <i>Prof. Dr. i Made Candiasa, M.I.Kom</i>	375
Model Evaluasi Pendidikan Karakter yang Komprehensif <i>Prof. Dr. i Made Candiasa, M.I.Kom</i>	380
<i>Evaluating The Program Of Information Center And Adolescent's Reproductive Health Counseling.</i> <i>Prof. Dr. Awaluddin Tjalla</i>	385
<i>Evaluating The Program Of Information Center And Adolescent's Reproductive Health Counseling.</i> <i>Prof. Dr. Awaluddin Tjalla</i>	390
Model Penilaian Diri Berbasis Graphic Organiser Pada Pembelajaran Matematika di SMP. Mansyur Dan Hamda.....	395
Model Penerapan Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal di Sekolah Dr. Desa Putu Parmini, M.S.....	400
Determinasi Pola Asuh Orang Tua Peer Group Dan Interaksi Remaja Dengan Wisatawan Terhadap Perilaku Agresif Ditinjau Dari Klasifikasi Daerah Wisata Di Kalangan Remaja Di Provinsi Bali Dr. I Wayan Susanta.....	405

PENSKORAN DAN KELAYAKAN BUTIR SKALA PENILAIAN BERSKALA ORDINAL

Oleh : Baso Intang Sappaile^{*)}

***Abstrak:** Skala adalah alat pengumpul data yang dapat merupakan skala penilaian yang sifatnya ordinal, seperti skala Likert. Skor butir pernyataan pada skala ordinal tidaklah tepat dilakukan penjumlahan, tetapi penjumlahan dapat dilakukan bila skor pernyataan merupakan skala interval atau skala rasio. Untuk memperoleh skor butir pernyataan yang sifatnya interval diperlukan transformasi data.*

***Kata kunci:** penskoran, kelayakan butir, skala Likert.*

A. Pendahuluan

Untuk mengukur suatu konsep diperlukan instrumen atau alat ukur yang baik dalam arti valid dan reliabel. Agung (1992: 46) menyatakan bahwa ada tiga sumber kesalahan hasil pengukuran atau kesalahan ukur, yaitu: (1) obyek/individu yang diukur, (2) alat ukurnya, dan (3) petugas yang melakukan pengukuran atau si pengukur sendiri.

Dengan menitikberatkan pada alat ukurnya, maka baik dari segi validitas teoretik, juga perlu memperhatikan validitas empiriknya. Dalam menentukan validitas empirik, diperlukan uji-coba khususnya pengukuran pada ranah afektif, misalnya skala sikap dengan menggunakan skala Likert yang sifatnya ordinal perlu diperhatikan kelayakan dan melakukan transformasi dari skala ordinal ke skala interval untuk setiap kategori pilihan. Kategori yang sering dipakai pada skala Likert, yaitu: sangat setuju (SS), setuju (S), netral (N), tidak setuju (TS), dan sangat tidak setuju (STS) baik pernyataan yang positif maupun pernyataan yang negatif.

Pernyataan yang positif pada kategori pilihan sangat setuju (SS) mempunyai skor paling tinggi dan kategori pilihan sangat tidak setuju (STS) mempunyai skor paling rendah, sebaliknya pernyataan yang negatif pada kategori pilihan sangat setuju (SS) diberi skor paling rendah dan kategori pilihan sangat tidak setuju (STS) mempunyai skor paling tinggi. Skor tersebut diperoleh berdasarkan hasil uji-coba. Suherman, dkk (1990: 235) menyatakan bahwa pemberian skor untuk setiap pernyataan tidak sembarang bisa ditentukan, melainkan harus melalui uji-coba terlebih dahulu. Skor untuk setiap butir pernyataan tersebut sangat tergantung pada distribusi jawaban dari hasil uji-coba.

^{*)} Guru Besar dalam bidang Kalkulus Jurusan Matematika FMIPA Universitas Negeri Makassar.

Skor butir pernyataan pada skala ordinal tidaklah tepat dilakukan penjumlahan dari sejumlah skor, tetapi penjumlahan skor dapat dilakukan bila semua skor butir pernyataan berskala interval atau skala rasio. Suryabrata (2000: 182-183) menyatakan bahwa untuk dapat diolah dengan statistik parametrik (hal ini umumnya yang diinginkan peneliti) maka datanya perlu pada skala interval atau nisbah.

Dalam tulisan ini yang menjadi permasalahan yaitu: 1) bagaimana cara penskoran butir pernyataan dalam bentuk skala Likert agar skor yang diperoleh merupakan skala interval?, 2) apakah semua butir pernyataan mempunyai skor sama untuk suatu kategori sama?, dan 3) karakteristik butir yang manakah dipandang layak untuk dipakai?

Gagasan ini bertujuan untuk memperkenalkan kepada pembaca langkah-langkah yang harus dilakukan dalam pengubahan skor butir pernyataan dari skala ordinal menjadi skor butir pernyataan berskala interval dan menunjukkan bahwa tiap butir pernyataan mempunyai skor yang berbeda.

B. Kajian Literatur

Instrumen adalah suatu alat yang oleh karena memenuhi persyaratan akademis dapat dipergunakan sebagai alat untuk mengukur suatu obyek ukur atau mengumpulkan data mengenai suatu variabel (Djaali, dkk. 2000: 9).

Pada dasarnya instrumen dapat dibagi menjadi dua macam, yakni tes dan nontes. Yang termasuk kelompok tes, misalnya tes prestasi belajar, tes inteligensi, tes bakat; sedangkan yang termasuk nontes misalnya pedoman wawancara, pedoman observasi, daftar cocok (*check list*), skala sikap, dan skala penilaian. Jenis instrumen tersebut memiliki skala ukuran yang berbeda-beda, misalnya: skala nominal, ordinal, interval, dan skala rasio.

Skala

Skala dapat digunakan sebagai alat pengumpul data penelitian. Sudjana (2004: 6) menyatakan bahwa skala adalah alat untuk mengukur nilai, sikap, minat dan perhatian dan lain-lain yang disusun dalam bentuk pernyataan untuk dinilai oleh responden dan hasilnya dalam bentuk rentangan nilai sesuai dengan kriteria yang ditentukan. Selanjutnya dinyatakan bahwa skala terbagi tiga, yaitu: skala penilaian, skala sikap, dan skala minat. Skala terdiri atas daftar pernyataan/pertanyaan yang disampaikan kepada responden untuk dijawab secara tertulis. Penggunaan skala sebagai alat pengumpul data akan jauh lebih praktis, hemat waktu dan tenaga dibanding dengan metode lainnya. Namun, kelemahannya adalah kemungkinan adanya jawaban yang diberikan dalam skala tidak sesuai dengan keadaan yang sebenarnya, apalagi

pernyataan/pertanyaan dalam skala tidak dirumuskan dengan jelas, sehingga membingungkan responden.

Beberapa alasan digunakan skala, yaitu: (1) skala terutama dipakai untuk mengukur penampilan atau perilaku orang lain oleh seseorang melalui pernyataan perilaku individu pada suatu titik kontinum, (2) untuk memperoleh informasi yang relevan dengan tujuan penelitian, dan (3) untuk memperoleh informasi dengan validitas dan reliabilitas setinggi mungkin.

Skala dapat diberikan langsung kepada responden, dapat juga diberikan kepada orang lain yang mengenal berbagai karakteristik responden untuk melakukan penilaian terhadap responden. Skala umumnya dipergunakan untuk menilai hasil belajar pada ranah afektif.

Suryabrata (2000: 179) menyatakan bahwa ada beberapa model skala, antara lain: model Likert, model Thurstone, model Guttman, dan model perbandingan pasangan. Model skala yang sering digunakan untuk mengukur sikap terhadap objek psikologis adalah model Likert. Skala sikap adalah jenis skala yang digunakan untuk mengukur sikap seseorang terhadap objek tertentu. Hasilnya berupa kategori sikap, yakni: mendukung (positif), menolak (negatif) dan netral. Dalam skala Likert, pernyataan-pernyataan yang diajukan, baik pernyataan positif maupun negatif, dinilai oleh subjek dengan sangat setuju, setuju, tidak punya pendapat, tidak setuju, sangat tidak setuju. Suryabrata (2000: 177) menyatakan bahwa untuk pengukuran atribut non-kognitif diperlukan respons jenis ekspresi sentimen (*expression of sentiment*), yaitu jenis respons yang tak dapat dinyatakan benar atau salah, atau seringkali dikatakan semua respon benar menurut alasannya masing-masing.

Dalam menentukan kategori suatu skala Likert, dapat berbentuk: sangat tidak setuju, tidak setuju, ragu-ragu, setuju, sangat setuju; atau tidak pernah, jarang, kadang-kadang, sering, selalu, tergantung dari konsep yang hendak diukur. Misalnya yang kita ukur adalah sikap terhadap sesuatu, tentu yang lebih tepat digunakan adalah kategori: sangat tidak setuju, tidak setuju, ragu-ragu, setuju, sangat setuju.

Skala Ukuran

Skala merupakan suatu sistem pengukuran dari data kontinum yang ditata ke dalam interval. Kontinum tersebut dapat mempunyai absolut pada kedua ujungnya, dapat pula hanya mempunyai titik relatif. Berkaitan dengan skala ukuran, Agung (1992: 38) membedakan empat macam skala ukuran, yaitu: skala nominal, skala ordinal, skala interval, dan skala rasio.

Skala Nominal

Skala nominal dapat dinyatakan sebagai ukuran yang tak sebenarnya, skor/ukuran untuk tiap unit observasi atau individu sebenarnya hanyalah merupakan tanda atau simbol yang menunjukkan ke dalam kelompok atau kelas mana individu tersebut termasuk. Misalnya variabel "jenis kelamin" dengan skor yang mungkin 1 = pria dan 2 = wanita. Skor 1, 2 yang diberikan hanya untuk membedakan antara kelompok yang satu dengan lainnya. Nur (1987: 7) menyatakan nominal adalah skala di mana bilangan digunakan semata-mata hanya sebagai label atau nama untuk elemen-elemen di dalam sistem data dan tidak memiliki sifat urutan yang mengandung arti, jarak yang sama antar satuan atau titik pangkal yang tetap.

Skala Ordinal

Skala ordinal menunjukkan urutan atau tingkatan atau rangking di samping pengelompokan (skala nominal). Misalnya, variabel "tingkat pendidikan" dengan kategori 1 = di bawah SD, 2 = tamat SD, 3 = tamat SLTP, dan 4 = tamat SLTA atau lebih; dan variabel "persetujuan" dengan kategori sangat setuju hingga sangat tidak setuju. Nur (1987: 8) menyatakan skala ordinal memiliki sifat urutan yang sama seperti nilai pada sistem bilangan real, akan tetapi nilai-nilai dalam skala ordinal itu tidak memiliki sifat kesamaan jarak antara satuan dan titik pangkal tetap.

Skala Interval

Skala interval termasuk ukuran yang bersifat numerik sedemikian hingga interval antara dua ukuran yang berbeda mempunyai pengertian. Sedangkan untuk skala ordinal, selisih antara dua ukuran tidak mempunyai pengertian. Misalnya, temperatur dalam Celcius. Interval dari 0 sampai 20 derajat besarnya sama dengan interval dari 10 sampai 30 derajat. Tetapi 30 derajat Celcius panasnya tidak sama dengan tiga kali lipat 10 derajat Celcius, karena "0 derajat" tidak sama dengan "tidak ada panasnya sama sekali", seperti es mempunyai suhu 0 derajat Celcius. Dalam hal ini dinyatakan bahwa titik nol tidak merupakan titik absolut. Nur (1987: 8) menyatakan bahwa skala interval juga menunjukkan urutan, akan tetapi selain itu jarak antara bilangan memiliki arti bila dikaitkan dengan sifat yang diukur.

Skala Rasio

Skala rasio ini sedikit berbeda dengan skala ukuran interval, yaitu dalam hal nilai atau titik nolnya. Untuk skala rasio, nilai nol merupakan nilai absolut atau titik nol yang sebenarnya. Sebagai contoh variabel umur dalam bulan/tahun atau penghasilan dalam rupiah. Misalnya, jika Amat mempunyai uang Rp 300.000 dan Badu mempunyai uang Rp 100.000, maka

banyaknya uang Amat sama dengan tiga kali banyaknya uang Badu. Nur (1987: 9) menyatakan bahwa skala rasio memiliki sifat urutan, jarak sama satuan antar, dan titik pangkal tetap atau titik nol mutlak. Misalnya panjang dalam centimeter, berat dalam kilogram, skala dalam thermometer Kelvin.

Analisis Hasil Uji-Coba

Hasil uji-coba dianalisis satu demi satu butir pernyataan. Tiap butir pernyataan dianalisis tentang distribusi jawaban responden, misalnya kategori SS, S, RR, TS, STS dengan menghitung frekuensi pilihan responden yang memilih SS dan seterusnya. Suryabrata (2000: 181) menyatakan bahwa yang perlu diperhatikan dalam kelompok subjek yang akan dilibatkan dalam uji-coba harus benar-benar sesuai dengan apa yang dirumuskan dalam spesifikasi. Demikian pula kondisi pengukuran harus benar-benar mendekati kondisi alami, sehingga para subjek dapat menampilkan respon yang benar-benar mencerminkan keadaan yang sebenarnya.

Edwards (1957: 150) menyatakan bahwa langkah-langkah yang harus dilakukan adalah sebagai berikut.

Pertama: menghitung frekuensi (f) pilihan responden pada setiap kategori. **Kedua:** menentukan proporsi (p), yaitu dengan membagi setiap frekuensi dengan banyaknya subyek. **Ketiga:** menentukan proporsi kumulatif (pk), yaitu proporsi suatu kategori ditambah dengan proporsi-proporsi kategori di kirinya. **Keempat:** menentukan titik tengah proporsi kumulatif ($t-pk$). **Kelima:** skor z untuk tiap kategori diperoleh berdasarkan titik tengah proporsi kumulatifnya. Untuk memudahkan dalam penentuan z skor diperlukan model tabel seperti yang ditunjukkan pada Tabel 1.

Tabel 1. Transformasi z -skor

No. Butir Pernyataan	Kategori Pilihan				
	SS	S	RR	TS	STS
F					
P					
Pk					
t-pk					
z skor					

Keterangan:

f = frekuensi jawaban setiap kategori

p = proporsi setiap kategori

pk = proporsi kumulatif

$t-pk$ = titik tengah proporsi kumulatif

SS = sangat setuju

S = setuju

RR = ragu-ragu

TS = tidak setuju

z skor = skor dari distribusi normal baku STS = sangat tidak setuju

Kelayakan Butir dan Kategorisasi Skala Penilaian

Skala interval memiliki pengertian, menunjukkan urutan, dan memiliki jarak sama antara dua ukuran. Suatu butir dikatakan layak, jika hasil pembulatan dari skor semua kategori mempunyai jarak sama SS dengan S, S dengan RR, RR dengan TS, TS dengan STS. Butir tersebut layak dilanjutkan pengujian validitas butir. Suatu butir dikatakan tidak layak atau dibuang, jika hasil pembulatan dari skor semua kategori dan salah satunya mempunyai jarak berbeda SS dengan S, atau S dengan RR, atau RR dengan TS, atau TS dengan STS. Butir tersebut tidak layak dilanjutkan pengujian validitas butir.

Pengkategorian skala penilaian didasarkan atas skor butir berskala interval, layak, dan valid. Semua butir yang valid dihitung skor rata-rata tiap kategori. Batas-batas interval untuk semua kategori (SS, S, RR, TS, STS) diperoleh dengan menghitung skor rata-rata tiap kategori yang sejenis sebagai titik-titik batas antar jenis kategori. Dari titik-titik batas tersebut ditentukan batas bawah dan batas atas penilaian dengan membagi dua jumlah titik batas kategori yang berdekatan.

Contoh Penskoran dan Kelayakan Butir

Misalkan, skala sikap terhadap matematika yang terdiri dari 28 butir pernyataan yang diuji-cobakan kepada 180 siswa dan diperoleh distribusi pilihan sebagai berikut.

Pernyataan 1. Saya senang belajar geometri (pernyataan positif).

Berdasarkan pilihan 180 responden uji-coba, diperoleh distribusi berikut.

STS = 5, TS = 32, RR = 97, S = 39, dan SS = 7. Dari distribusi ini dimasukkan ke Tabel-2 berikut.

Tabel 2. Penskoran pernyataan butir 1

	Kategori Pilihan				
	STS	TS	RR	S	SS
f	5	32	97	39	7
p	0.0278	0.1778	0.5389	0.2167	0.0389
pk	0.0278	0.2056	0.7444	0.9611	1.0000
t-pk	0.0139	0.1167	0.4750	0.8528	0.9806
z	-2.2004	-1.1918	-0.0627	1.0484	2.0654
z-skor	1.0000	2.0086	3.1377	4.2488	5.2658

Dari Tabel-2 di atas, diperoleh Z-skor: 1,0000; 2,0086; 3,1377; 4,2488; 5,2658 yang merupakan skala interval. Jika diambil dua angka desimal, maka pernyataan butir 1 mempunyai skor kategori STS, TS, RR, S, dan SS berturut-turut 1,00; 2,01; 3,14; 4,25; 5,27.

Pernyataan 2. Saya kurang tertarik belajar aljabar (pernyataan negatif). Berdasarkan pilihan 180 responden uji-coba, diperoleh distribusi berikut. STS = 1, TS = 62, RR = 79, S = 35, dan SS = 3. Dari distribusi ini dimasukkan ke Tabel-3 berikut.

Tabel 3. Penskoran pernyataan butir 2

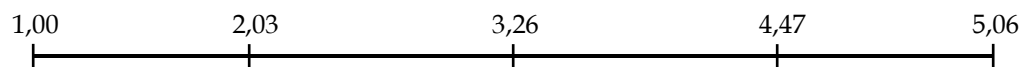
	Kategori Pilihan				
	STS	TS	RR	S	SS
p	1	62	79	35	3
p	0.0056	0.3444	0.4389	0.1944	0.0167
pk	1.0000	0.9944	0.6500	0.2111	0.0167
t-pk	0.9972	0.8222	0.4306	0.1139	0.0083
z	2.7729	0.9239	-0.1750	-1.2061	-2.3940
z-skor	6.1669	4.3179	3.2190	2.1879	1.0000

Dari Tabel-3 di atas, diperoleh z-skor: 1,0000; 2,1879; 3,2190; 4,3179; 6,1669 yang merupakan skala interval. Jika diambil dua angka desimal, maka pernyataan butir 2 mempunyai skor kategori STS, TS, RR, S, dan SS berturut-turut 1,00; 2,19; 3,22; 4,32; 6,17. Dengan cara yang sama untuk pernyataan butir 3 sampai dengan pernyataan butir 28.

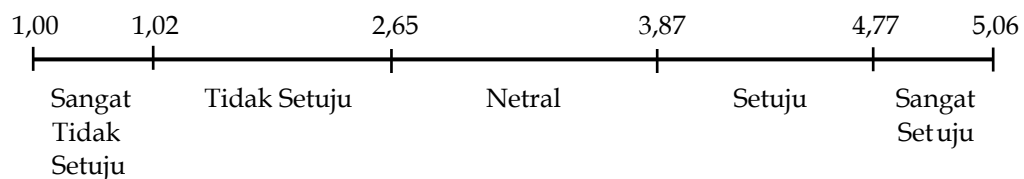
Z-skor dari kedua butir pernyataan untuk suatu kategori tertentu mempunyai skor yang berbeda, artinya z-skor butir 1 untuk SS tidak harus sama dengan z-skor butir lainnya untuk SS. Z-skor yang diperoleh merupakan skala interval yang dapat dijumlahkan atau dapat diolah secara statistik parametrik.

Perhatikan z-skor pernyataan butir 1, jika dilakukan pembulatan maka mempunyai jarak sama antara SS dengan S, S dengan RR, RR dengan TS, TS dengan STS. Skala interval memiliki pengertian dan menunjukkan urutan, serta memiliki jarak sama antara dua ukuran. Hal ini menunjukkan pernyataan butir 1 layak untuk dilanjutkan pengujian validitas butir. Selanjutnya, perhatikan z-skor pernyataan butir 2, jika dilakukan pembulatan maka tidak mempunyai jarak sama antara SS dengan S, S dengan RR, RR dengan TS, TS dengan STS. Jarak SS dengan S sama dengan dua, sedang jarak S dengan RR, RR dengan TS, TS dengan STS sama dengan satu, sehingga pernyataan butir 2 tidak layak atau butir tersebut harus dibuang.

Pengkategorian skala penilaian didasarkan atas butir-butir yang layak, valid dan skor butir berskala interval. Telah disebutkan bahwa terdapat 28 butir uji coba kepada 180 responden dan misalkan hasil uji coba tersebut diperoleh 27 butir layak dan 25 valid, maka 25 butir yang valid tersebut yang akan dihitung skor rata-rata tiap kategori. Batas-batas interval untuk semua kategori dari 25 butir yang valid diperoleh dengan jalan menghitung skor rata-rata tiap kategori yang sejenis sebagai titik-titik batas antar jenis kategori (Gb-1). Dari titik-titik batas tersebut ditentukan batas bawah dan batas atas kategori (Gb-2), serta interval sikap terhadap matematika (Gb-3) didasari oleh batas bawah dan batas atas kategori yang ditunjukkan pada grafik garis bilangan di bawah ini.



Gambar 1: Titik-titik batas antar jenis kategori



Gambar 2: Batas bawah dan batas atas kategori



Gambar 3: Interval sikap terhadap matematika

Hasil penetapan batas-batas interval pada Gb. 1 dan Gb. 2, dengan mudah berturut-turut ditunjukkan pada Tabel 4 dan Tabel 5 berikut.

Tabel 4. Kategorisasi Skala Penilaian

Skor	Tingkat Persetujuan
4,77 – 5,06	Sangat Setuju
3,87 – 4,76	Setuju
2,65 – 3,86	Netral
1,02 – 2,64	Tidak Setuju

1,00 - 1,01	Sangat Tidak Setuju
-------------	---------------------

Tabel 5. Kategorisasi Skala Sikap

Skor	Tingkat Kecenderungan
3,87 - 5,06	Bersikap Positif
2,65 - 3,86	Tidak Bersikap
1,00 - 2,64	Bersikap Negatif

Andaikan hasil penelitian menunjukkan skor rata-rata sikap terhadap matematika siswa sama dengan 2,54 maka dapat dinyatakan bahwa sampel siswa tersebut memiliki sikap negatif terhadap matematika (skor rata-rata = 2,54 berada pada interval 1,00 - 2,65).

C. Simpulan dan Saran

Berdasarkan uraian-uraian mengenai kelayakan dan penskoran butir pernyataan dalam bentuk skala Likert dan contoh yang telah dikemukakan di atas, maka disimpulkan sebagai berikut.

Pertama. Dengan penskoran butir pernyataan dalam bentuk skala Likert, skor-skor yang diperoleh merupakan skor yang kontinum (skala interval), sehingga skor setiap responden dari keseluruhan butir dapat dianalisis dengan statistik parametrik.

Kedua. Untuk menentukan kategori untuk setiap responden, terlebih dahulu menetapkan interval-interval kategori yang didasarkan atas titik tengah dari jumlah skor untuk setiap kategori.

Ketiga. Skor setiap kategori yang berskala ordinal diperoleh setelah pengumpulan data hasil uji coba skala.

Berdasarkan simpulan ini, agar hasil pengukuran tidak keliru maka disarankan dalam memberikan skor terhadap setiap kategori pada butir pernyataan yang berskala ordinal terlebih dahulu ditransformasi ke dalam bentuk skala interval. Dalam arti, sebelum uji-coba instrumen, disarankan tidak langsung memberikan skor 5 (SS), skor 4 (S), skor 3 (RR), skor 2 (TS), dan skor 1 (STS) untuk pernyataan positif, dan sebaliknya.

Pustaka Acuan

- Agung, 1992, *Metode Penelitian Sosial Pengertian dan Pemakaian Praktis*, PT. Gramedia Pustaka Utama, Jakarta.
- Djaali., Puji Muljono., Ramly, 2000, *Pengukuran Dalam Pendidikan*, Program Pascasarjana, Jakarta.
- Edrawds, 1957, *Tehniques of Attitude Scale Construc-tion*, Appleton-Century-Crofts Inc, New York.
- Nur, Mohamad, 1987, *Pengantar Teori Tes*, P2LPTK, Jakarta.
- Sudjana, Nana, 2004, *Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar*, Remaja Rosdakarya, Bandung.
- Suherman, Erman dan Yaya Sukjaya K, 1990, *Petunjuk Praktis Untuk Melaksanakan Evaluasi Pendidikan Matematika*, Wijayakusumah, Bandung.
- Suryabrata, Sumadi, 2000, *Pengembangan Alat Ukur Psikologis*, Andi, Yokyakarta

**UJI VALIDITAS KONSTRUK PADA INSTRUMEN RYFF'S
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING 42 VERSION DENGAN METODE
CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS (CFA)**

Setika Jati Aminrais dan Bambang Suryadi

Fakultas Psikologi UIN Syarif Hidayatullah Jakarta

masssrais@gmail.com & bangs1970@gmail.com

Abstrak

Psychological well-being adalah penilaian perasaan seseorang mengenai aktivitas hidup sehari-hari. Perasaan ini dapat berkisar dari kondisi mental negatif, misalnya ketidakpuasan hidup, kecemasan, dan sebagainya sampai ke kondisi mental positif, misalnya realisasi potensi atau aktualisasi diri (Ryff, 1996). Ada enam dimensi dari *psychological well-being*, yaitu: penerimaan diri, hubungan positif dengan orang lain, otonomi, penguasaan lingkungan, tujuan hidup dan pertumbuhan pribadi. *Ryff's Psychological Well-being Scale* merupakan instrumen pengukuran baku yang digunakan untuk mengukur enam dimensi *psychological well-being* yang dikembangkan oleh Ryff (1996). Penelitian ini bertujuan untuk menguji validitas konstruk instrumen tersebut. Data dalam penelitian ini diperoleh dari siswa-siswi SMAN 72 Jakarta berjumlah 272 orang. Teknik yang digunakan untuk menguji validitas adalah *confirmatory factor analysis* (CFA) dengan bantuan *software* LISTREL 8.70. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa dari seluruh item yang berjumlah 42, 7 item dinyatakan tidak valid dan 36 item dinyatakan valid atau bersifat unidimensional, artinya item tersebut hanya mengukur satu faktor saja. Dengan demikian, model satu faktor pada seluruh item yang diteorikan *Ryff's Psychological Well-being Scale 42 Version* ditolak.

Kata kunci: *psychological well-being*, penerimaan diri, hubungan positif dengan orang lain, otonomi, penguasaan lingkungan, tujuan hidup, pertumbuhan pribadi.

Pendahuluan

Well-being bila diterjemahkan kedalam bahasa Indonesia artinya adalah "kesejahteraan". Ryan dan Deci (dalam Samman E., 2007) mengemukakan bahwa ada dua pendekatan mengenai *well-being*. Pertama adalah pendekatan hedonis dan yang kedua adalah pendekatan eudamonis. Dari dua pendekatan tersebut telah melahirkan dua konsep baru mengenai *well-being*, yaitu *subjective well-being* (kesejahteraan subjektif) dan *psychological well-being* (kesejahteraan psikologis). Dalam penelitian ini, peneliti memilih *psychological well-being* sebagai substansi kajian.

Ryff (1996) mendefinisikan *psychological well-being* sebagai suatu dorongan untuk menyempurnakan dan merealisasikan potensi diri yang sesungguhnya.

Dorongan ini dapat menyebabkan seseorang menjadi pasrah terhadap keadaan yang membuat *psychological well-being*-nya menjadi rendah atau berusaha untuk memperbaiki keadaan hidupnya yang akan membuat *psychological well-being*-nya meningkat. Lebih lanjut Ryff (1996) menambahkan bahwa *psychological well-being* merujuk pada penilaian perasaan seseorang mengenai aktivitas hidup sehari-hari. Perasaan ini dapat berkisar dari kondisi mental negatif, misalnya ketidakpuasan hidup, kecemasan, dan sebagainya sampai ke kondisi mental positif, misalnya realisasi potensi atau aktualisasi diri.

Menurut Ryff (dalam Papalia, 2007) ada enam dimensi dari *psychological well-being*, yaitu:

1. Penerimaan diri (*self acceptance*)

Penerimaan diri yang baik ditandai dengan kemampuan menerima diri baik segi positif maupun negatif. Menurut Maslow (dalam Papalia, 2007) penerimaan diri merupakan salah satu karakter dari individu yang mengaktualisasikan dirinya dan mereka dapat menerima diri apa adanya, memberikan penilaian yang tinggi pada individualitas dan keunikan diri sendiri.

2. Hubungan positif dengan orang lain (*positive relations with others*)

Individu yang matang digambarkan sebagai individu yang mampu untuk mencintai dan membina hubungan interpersonal yang dibangun atas dasar saling percaya. Individu juga memiliki perasaan simpati dan kasih sayang yang kuat terhadap sesama manusia dan mampu memberikan cinta, memiliki persahabatan yang mendalam, dan mempunyai kemampuan untuk mengidentifikasi orang lain dengan baik.

3. Otonomi (*autonomy*)

Dimensi otonomi menyangkut kemampuan untuk menentukan nasib sendiri (*self-determination*), bebas dan memiliki kemampuan untuk mengatur perilaku sendiri.

4. Penguasaan lingkungan (*environmental mastery*)

Kemampuan individu untuk memilih, menciptakan, dan mengelola lingkungan agar sesuai dengan kondisi psikologisnya dalam rangka mengembangkan diri.

5. Tujuan hidup (*purpose of life*)

Individu yang berada dalam kondisi ini diasumsikan memiliki keyakinan yang dapat memberikan makna dan arah bagi kehidupannya. Individu yang memiliki *psychological well-being* perlu memiliki pemahaman yang jelas akan tujuan dan arah hidup yang dijalaninya, misalnya individu dapat mengabdikan dirinya pada masyarakat.

6. Pertumbuhan pribadi (*personal growth*)

Mempunyai keinginan untuk terus mengembangkan potensinya, tumbuh sebagai individu dan dapat berfungsi secara penuh (*fully functioning*). Individu yang dapat berfungsi secara penuh adalah individu yang dapat terbuka terhadap pengalaman sehingga akan lebih menyadari lingkungan sekitarnya.

Berdasarkan keenam dimensi di atas, Ryff (1996) mengembangkan alat ukur dengan nama *Ryff's Psychological Well-being Scale*. Alat ukur ini dimaksudkan untuk mengukur enam dimensi *psychological well-being* (penerimaan diri, hubungan positif dengan orang lain, otonomi, penguasaan lingkungan, tujuan hidup dan pertumbuhan pribadi). Instrumen ini terdiri dari 42 item dimana terdapat 7 item untuk tiap dimensi. Terdapat 20 item unfavorable dan 22 item favorable.

Meskipun Ryff telah mengembangkan alat ukur yang baku, pertanyaan yang muncul adalah, apakah seluruh item dalam skala tersebut valid dan relevan dengan kondisi responden di Indonesia? Untuk menjawab pertanyaan ini, maka perlu dilakukan uji validitas konstruk terhadap item-item yang ada dalam *Ryff's Psychological Well-being Scale*.

Tujuan dan Manfaat Penelitian

Tujuan penelitian ini adalah untuk melakukan uji validitas konstruk pada instrumen *Ryff's Psychological Well-Being 42 Version* dengan metode *confirmatory factor analysis* (CFA).

Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat baik secara teoritis maupun praktis. Secara teoritis, hasil penelitian ini dapat memberikan kontribusi dalam pengembangan wawasan yang luas tentang *psychological well-being* yang berorientasi pada pengembangan ilmu psikologi, khususnya bidang klinis, pendidikan dan perkembangan. Secara praktis, hasil penelitian ini memberikan kontribusi dalam pengembangan alat ukur tentang *psychological well-being* yang sesuai dengan kondisi responden di Indonesia.

Kajian Pustaka

Sebagaimana telah diuraikan pada bagian pendahuluan, *Ryff's Psychological Well-being Scale 42 Version* terdiri atas 42 item dimana terdapat 7 item untuk tiap dimensi. Dalam instrument ini terdapat 20 item *unfavorable* dan 22 item *favorable*. Contoh dari *Ryff's Psychological Well-being Scale 42 Version* adalah sebagai berikut:

Tabel 1. Item-item *Ryff's Psychological Well-being Scale 42 Version*

No.	Item	<i>Strongly</i>	<i>disagree</i>
-----	------	-----------------	-----------------

	<i>Strongly agree</i>			
1.	<i>I am not afraid to voice my opinions, even when they are in opposition to the opinions of most people.</i>	1 4	2 5	3 6
2.	<i>In general, I feel I am in charge of the situation in which I live.</i>	1 4	2 5	3 6

Dikarenakan adanya perbedaan bahasa yang digunakan oleh subjek dalam penelitian ini, peneliti melakukan proses adaptasi (penerjemahan) terlebih dahulu terhadap instrumen pengukuran tersebut. Adapun contoh hasil dari adaptasi adalah sebagai berikut.

Tabel 2. **Item-item Ryff's Psychological Well-being Scale 42 Version (Adaptasi)**

No.	Item	SS	S	TS	STS
1.	Saya tidak takut untuk menyampaikan pendapat, bahkan ketika pendapat saya bertentangan dengan kebanyakan orang.				
2.	Pada umumnya, saya merasa bertanggung jawab atas situasi yang sedang saya jalani.				

Peneliti juga melakukan modifikasi pada skala model *likert*, dimana pada skala aslinya menggunakan skala model *likert* dengan rentangan enam poin dimodifikasi menjadi rentang skala empat poin, yaitu dari “4” (sangat setuju), “3” (setuju), “2” (tidak setuju) dan “1” (sangat tidak setuju). Hal tersebut bertujuan untuk mempermudah subjek penelitian dalam merespon item. Banyaknya alternatif pilihan jawaban yang ada akan mempersulit subjek penelitian dalam menentukan respon jawaban dari item.

Dalam hal penyekoran item *unfavorable*, penilaian tertinggi pada pernyataan “Sangat Tidak Setuju” (STS) dan terendah pada pilihan “Sangat Setuju” (SS). Skor – skor tersebut kemudian dihitung, dengan proporsi item yang bersifat favorable dengan ketentuan sebagai berikut: SS = 4, S = 3, TS = 2, STS = 1. Untuk item yang bersifat unfavorable dihitung dengan ketentuan sebagai berikut: SS = 1, S = 2, TS = 3, STS = 4.

Untuk menguji validitas konstruk instrumen pengukuran *international personality item pool* ini, peneliti menggunakan pendekatan analisis faktor berupa *confirmatory factor analysis* (CFA). Pengujian analisis CFA seperti ini dilakukan dengan bantuan software LISREL 8.70 (Joreskog & Sorbom, 2006).

Adapun logika dari CFA menurut Umar (2011) adalah sebagai berikut:

1. Bahwa ada sebuah konsep atau trait berupa kemampuan yang didefinisikan secara operasional sehingga dapat disusun pertanyaan atau pernyataan untuk

mengukurnya. Kemampuan ini disebut faktor, sedangkan pengukuran terhadap faktor ini dilakukan melalui analisis terhadap respon atas item – itemnya.

2. Diteorikan setiap item hanya mengukur satu faktor saja, begitupun juga tiap subtes hanya mengukur satu faktor juga. Artinya baik *item* maupun subtes bersifat unidimensional.
3. Dengan data yang tersedia dapat digunakan untuk mengestimasi matriks korelasi antar *item* yang seharusnya diperoleh jika memang unidimensional. Matriks korelasi ini disebut sigma (Σ), kemudian dibandingkan dengan matriks dari data empiris, yang disebut matriks S. Jika teori tersebut benar (unidimensional) maka tentunya tidak ada perbedaan antara matriks Σ - matriks S atau bisa juga dinyatakan dengan $\Sigma - S = 0$.
4. Pernyataan tersebut dijadikan hipotesis nihil yang kemudian diuji dengan *chi square*. Jika hasil *chi square* tidak signifikan ($p > 0.05$), maka hipotesis nihil tersebut “tidak ditolak”. Artinya teori unidimensionalitas tersebut dapat diterima bahwa item ataupun sub tes instrumen hanya mengukur satu faktor saja. Sedangkan, jika nilai *Chi – Square* signifikan ($p < 0.05$), artinya bahwa item tersebut mengukur lebih dari satu faktor atau bersifat multidimensional. Maka perlu dilakukan modifikasi terhadap model pengukuran.
5. Adapun dalam memodifikasi model pengukuran dilakukan dengan cara membebaskan parameter berupa korelasi kesalahan pengukuran. Hal ini terjadi ketika suatu item mengukur selain faktor yang hendak diukur. Setelah beberapa kesalahan pengukuran dibebaskan untuk saling berkorelasi, maka akan diperoleh model yang *fit*, maka model terakhir inilah yang akan digunakan pada langkah selanjutnya.
6. Jika model *fit*, maka langkah selanjutnya menguji apakah item signifikan atau tidak mengukur apa yang hendak diukur, dengan yang hendak diukur, dengan menggunakan t-test. Jika hasil t-test tidak signifikan ($t < 1,96$) maka item tersebut tidak signifikan dalam mengukur apa yang hendak diukur, bila perlu item yang demikian didrop dan sebaliknya.
7. Selain itu, apabila dari hasil CFA terdapat item yang koefisien muatan faktornya negative, maka item tersebut juga harus didrop. Sebab hal ini tidak sesuai dengan sifat item, yang bersifat positif (*favorable*).
8. Kemudian, apabila terdapat korelasi parsial atau kesalahan pengukuran item terlalu banyak berkorelasi dengan kesalahan pengukuran lainnya, maka item tersebut akan didrop. Sebab, item yang demikian selain mengukur apa yang hendak diukur, ia juga mengukur hal lain (multidimensi). Adapun asumsi didrop atau tidaknya item adalah jika tidak terdapat lebih dari tiga korelasi parsial atau kesalahan pengukuran yang berkorelasi dengan item lainnya.
9. Terakhir, setelah dilakukan langkah – langkah seperti yang telah disebutkan di atas. Dan mendapatkan item dengan muatan faktor signifikan ($t > 1.96$) dan positif. Maka, selanjutnya item – item yang signifikan ($t > 1.96$) dan positif tersebut diolah untuk nantinya didapatkan faktor skornya.

Metode Penelitian

Populasi penelitian ini adalah siswa-siswi SMAN 72 Jakarta kelas X, XI dan XII tahun pelajaran 2013-2014 yang sebanyak 782 siswa. Mereka terdiri atas 247 siswa kelas X, 258 siswa kelas XI dan 277 siswa kelas XII. Dari jumlah tersebut peneliti menetapkan sampel sebanyak 272 siswa atau 35% dari jumlah populasi. Penetapan jumlah sampel tersebut disesuaikan dengan kemampuan peneliti berdasarkan pertimbangan waktu dan dana dalam penelitian ini.

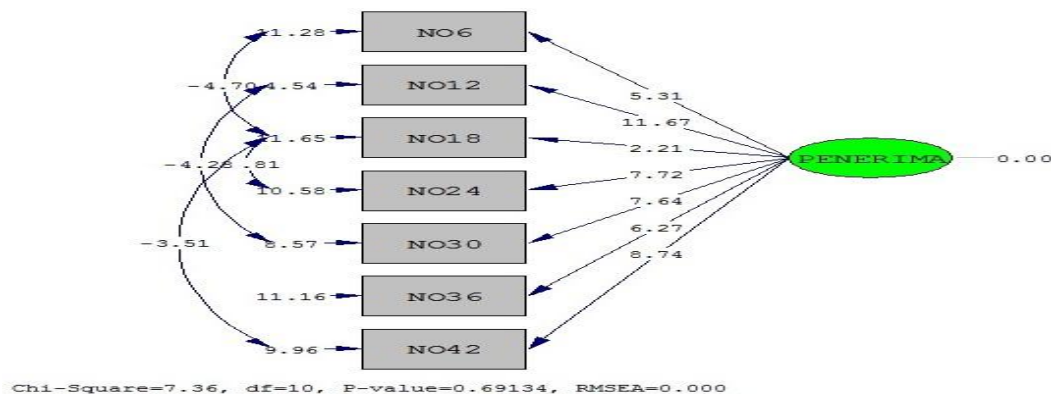
Pengambilan sampel pada penelitian ini menggunakan teknik *probability sampling*, dimana peneliti memberikan kesempatan yang sama kepada semua anggota populasi untuk ditetapkan sebagai anggota sampel. Peluang anggota populasi yang menjadi sampel bisa dihitung atau diketahui. Dalam menentukan sampel, peneliti menggunakan *software* SPSS versi 18.0 untuk memilih secara acak sampel dari populasi.

Hasil Penelitian

Hasil penelitian ini dipaparkan menjadi enam subtopik berdasarkan dimensi *psychological well-being* dan dijelaskan secara singkat pada bagian berikut ini.

1. Penerimaan Diri

Peneliti menguji apakah 7 item yang ada bersifat unidimensional, artinya benar hanya mengukur penerimaan diri. Dari hasil analisis CFA yang dilakukan dengan model satu faktor, ternyata tidak fit, dengan Chi – Square = 62,71, df = 14, P-value = 0,00000, RMSEA = 0,113. Oleh karena itu, peneliti melakukan modifikasi terhadap model, dimana kesalahan pengukuran pada beberapa item dibebaskan berkorelasi satu sama lainnya. Maka, diperoleh model fit dengan Chi – Square = 7,36, df = 10, P-value = 0,69134, RMSEA = 0,000. Nilai Chi – Square menghasilkan P-value > 0,05 (tidak signifikan), yang artinya model dengan satu faktor (unidimensional) dimana seluruh item mengukur satu faktor saja yaitu penerimaan diri. Hasil analisis dipaparkan pada gambar 1.



Gambar 1

Selanjutnya, peneliti melihat apakah signifikan item tersebut mengukur faktor yang hendak diukur atau tidak sekaligus menentukan apakah item tersebut perlu didrop atau tidak. Oleh karena itu perlu dilakukan pengujian hipotesis nihil tentang koefisien muatan faktor dari item. Pengujiannya dilakukan dengan melihat nilai t bagi setiap koefisien muatan faktor. Pengujiannya dilakukan dengan melihat nilai t bagi setiap koefisien muatan faktor, seperti pada tabel 1.

Tabel 1. Muatan Faktor Item Penerimaan Diri

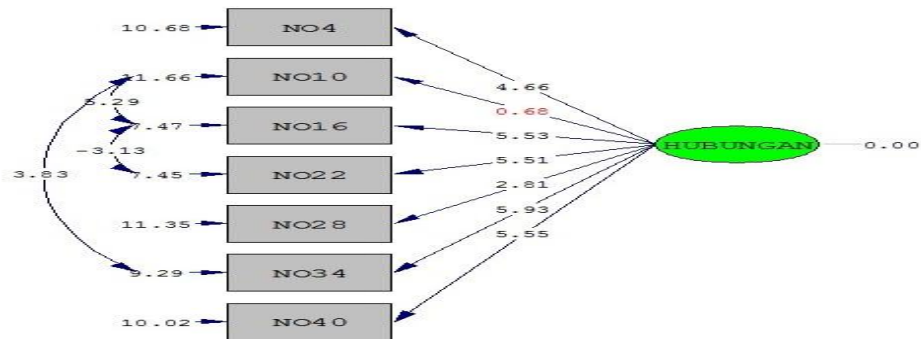
No Item	Lambda	T-Value	Std. Error	Signifikan
6	0,35	5,31	0,07	V
12	0,80	11,67	0,07	V
18	0,15	2,21	0,07	V
24	0,50	7,72	0,06	V
30	0,56	7,64	0,07	V
36	0,40	6,27	0,06	V
42	0,56	8,74	0,06	V

Keterangan : tanda V = signifikan ($t > 1,96$) , X = tidak signifikan

Dari tabel 1, berdasarkan pada muatan faktor (lambda) dan *t-value* setiap item dikatakan signifikan, karena memiliki koefisien muatan faktor yang positif dan nilai koefisien ($t > 1,96$).

2. Hubungan Positif Dengan Orang Lain

Peneliti menguji apakah 7 item yang ada bersifat unidimensional, artinya benar hanya mengukur hubungan positif dengan orang lain. Dari hasil analisis CFA yang dilakukan dengan model satu faktor dan hasilnya tidak fit, dengan Chi – Square = 65,89 , df = 14 , P-value = 0,00000 , RMSEA = 0,117. Oleh karena itu, peneliti melakukan modifikasi terhadap model, dimana kesalahan pengukuran pada beberapa item dibebaskan berkorelasi satu sama lainnya, maka diperoleh model fit dengan Chi – Square = 19,18, df = 11, P-value = 0,5788, RMSEA = 0,052. Nilai Chi – Square menghasilkan P-value $> 0,05$ (tidak signifikan), yang artinya model dengan satu faktor (unidimensional) dimana seluruh item mengukur satu faktor saja yaitu hubungan positif dengan orang lain. Hasil analisis dipaparkan pada gambar 2 dibawah ini.



Gambar 2

Selanjutnya adalah melihat apakah signifikan item tersebut mengukur faktor yang hendak diukur sekaligus menentukan apakah item tersebut perlu didrop atau tidak. Dalam hal ini yang diuji adalah hipotesis nihil tentang koefisien muatan faktor dari item. Pengujiannya dilakukan dengan melihat nilai t bagi setiap koefisien muatan faktor, seperti pada tabel 2 dibawah ini.

Tabel 2. Muatan Faktor Item Hubungan Positif Dengan Orang Lain

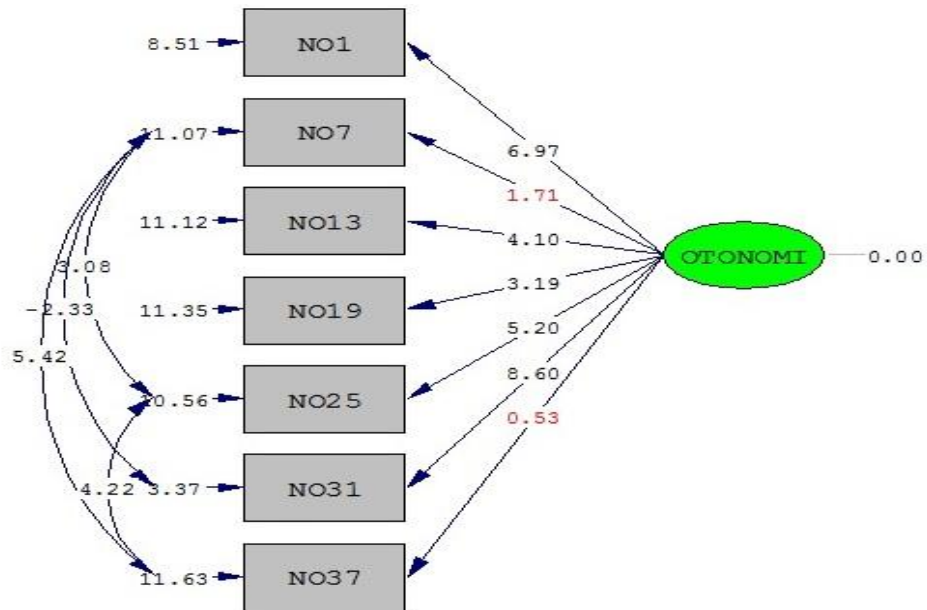
No Item	Lambda	T-Value	Std. Error	Signifikan
4	0,35	4,66	0,08	V
10	0,06	0,68	0,09	X
16	0,52	5,53	0,09	V
22	0,51	5,51	0,09	V
28	0,21	2,81	0,07	V
34	0,47	5,93	0,08	V
40	0,42	5,55	0,08	V

Keterangan : tanda V = signifikan ($t > 1,96$) , X = tidak signifikan

Pada tabel 2 terdapat item yang memiliki nilai koefisien $t < 1,96$ yaitu item 10. Sedangkan item lainnya signifikan ($t > 1,96$) sehingga item nomer 10 dinyatakan tidak valid.

3. Otonomi

Peneliti menguji apakah 7 item yang ada bersifat unidimensional, artinya benar hanya mengukur otonomi. Dari hasil analisis CFA yang dilakukan dengan model satu faktor dan hasilnya tidak fit, dengan Chi – Square = 88,79 , $df = 14$, P-value = 0,00000 , RMSEA = 0,140. Oleh karena itu, peneliti melakukan modifikasi terhadap model, dimana kesalahan pengukuran pada beberapa item dibebaskan berkorelasi satu sama lainnya, maka diperoleh model fit dengan Chi – Square = 13,90, $df = 10$, P-value = 0,17777, RMSEA = 0,038. Nilai Chi – Square menghasilkan P-value $> 0,05$ (tidak signifikan), yang artinya model dengan satu faktor (unidimensional) dimana seluruh item mengukur satu faktor saja yaitu otonomi. Hasil analisis dipaparkan pada gambar 3 dibawah ini.



Gambar 3

Selanjutnya adalah melihat apakah signifikan item tersebut mengukur faktor yang hendak diukur sekaligus menentukan apakah item tersebut perlu didrop atau tidak. Dalam hal ini yang diuji adalah hipotesis nihil tentang koefisien muatan faktor dari item. Pengujiannya dilakukan dengan melihat nilai t bagi setiap koefisien muatan faktor, seperti pada tabel 3 dibawah ini.

Tabel 3. Muatan Faktor Item Otonomi

No Item	Lambda	T-Value	Std. Error	Signifikan
1	0,54	6,97	0,08	V
7	0,17	1,71	0,10	X
13	0,30	4,10	0,07	V
19	0,23	3,19	0,07	V
25	0,38	5,20	0,07	V
31	0,77	8,60	0,09	V
37	0,04	0,53	0,07	X

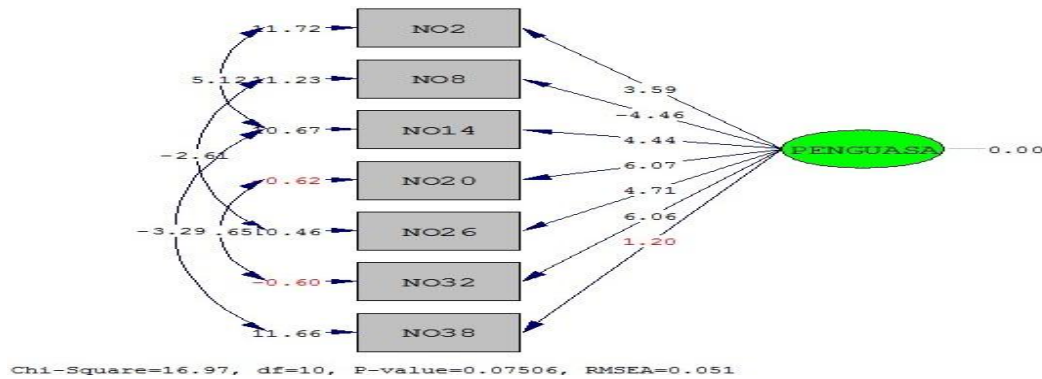
Keterangan : tanda V = signifikan ($t > 1,96$) , X = tidak signifikan

Pada tabel 3 terdapat dua item yang memiliki nilai koefisien $t < 1,96$ yaitu item 7 dan 37. Sedangkan item lainnya signifikan ($t > 1,96$) sehingga item nomer 7 dan 37 dinyatakan tidak valid.

4. Penguasaan Lingkungan

Peneliti menguji apakah 7 item yang ada bersifat unidimensional, artinya benar hanya mengukur penguasaan lingkungan. Dari hasil analisis CFA yang dilakukan dengan model satu faktor dan hasilnya tidak fit, dengan Chi – Square = 100,84 , df =

14 , P-value = 0,00000 , RMSEA = 0,151. Oleh karena itu, peneliti melakukan modifikasi terhadap model, dimana kesalahan pengukuran pada beberapa item dibebaskan berkorelasi satu sama lainnya, maka diperoleh model fit dengan Chi – Square = 16,97, df = 10, P-value = 0,07506, RMSEA = 0,051. Nilai Chi – Square menghasilkan P-value > 0,05 (tidak signifikan), yang artinya model dengan satu faktor (unidimensional) dimana seluruh item mengukur satu faktor saja yaitu penguasaan lingkungan. Hasil analisis dipaparkan pada gambar 4 dibawah ini.



Gambar 4

Selanjutnya adalah melihat apakah signifikan item tersebut mengukur faktor yang hendak diukur sekaligus menentukan apakah item tersebut perlu didrop atau tidak. Dalam hal ini yang diuji adalah hipotesis nihil tentang koefisien muatan faktor dari item. Pengujiannya dilakukan dengan melihat nilai t bagi setiap koefisien muatan faktor, seperti pada tabel 4 dibawah ini.

Tabel 4 Muatan Faktor Item Penguasaan Lingkungan

No Item	Lambda	T-Value	Std. Error	Signifikan
2	0,20	3,59	0,06	V
8	-0,31	-4,46	0,07	X
14	0,34	4,44	0,08	V
20	1,12	6,07	0,18	V
26	0,36	4,71	0,08	V
32	1,11	6,06	0,18	V
38	0,05	1,20	0,04	X

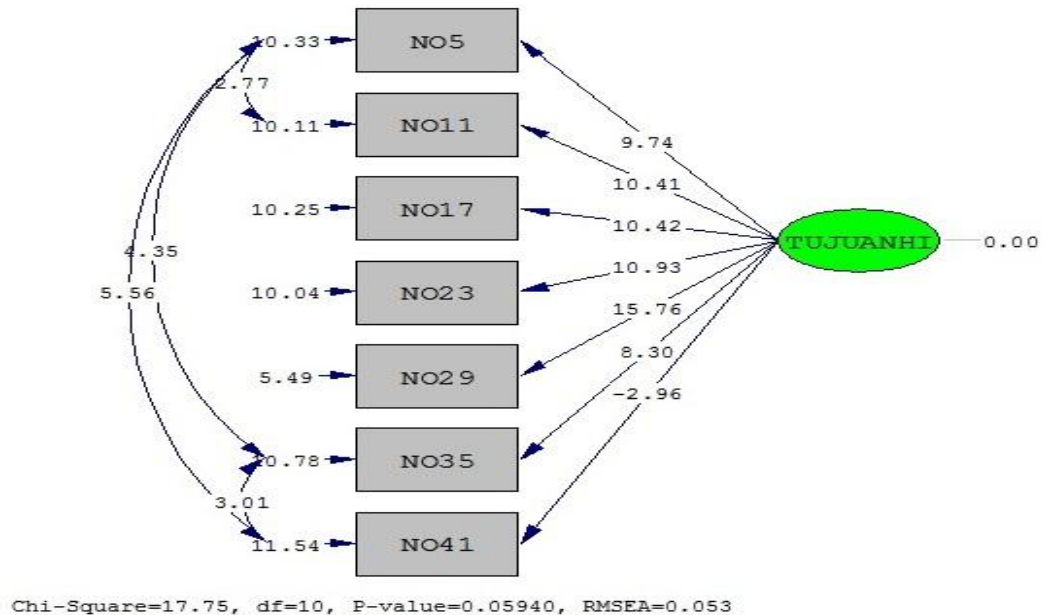
Keterangan : tanda V = signifikan ($t > 1,96$) , X = tidak signifikan

Pada tabel 4 terdapat item yang memiliki nilai koefisien $t < 1,96$ yaitu item 8 dan 38, sedangkan item lainnya signifikan ($t > 1,96$) sehingga item nomer 8 dan 38 dinyatakan tidak valid.

5. Tujuan Hidup

Peneliti menguji apakah 7 item yang ada bersifat unidimensional, artinya benar hanya mengukur tujuan hidup. Dari hasil analisis CFA yang dilakukan dengan model satu faktor dan hasilnya tidak fit, dengan Chi – Square = 85,96 , df = 14 , P-value =

0,00000 , RMSEA = 0,138. Oleh karena itu, peneliti melakukan modifikasi terhadap model, dimana kesalahan pengukuran pada beberapa item dibebaskan berkorelasi satu sama lainnya, maka diperoleh model fit dengan Chi – Square = 17,75, df = 10, P-value = 0,05940, RMSEA = 0,053. Nilai Chi – Square menghasilkan P-value > 0,05 (tidak signifikan), yang artinya model dengan satu faktor (unidimensional) dimana seluruh item mengukur satu faktor saja yaitu tujuan hidup. Hasil analisis dipaparkan pada gambar 5 dibawah ini.



Gambar 5

Selanjutnya adalah melihat apakah signifikan item tersebut mengukur faktor yang hendak diukur sekaligus menentukan apakah item tersebut perlu didrop atau tidak. Dalam hal ini yang diuji adalah hipotesis nihil tentang koefisien muatan faktor dari item. Pengujiannya dilakukan dengan melihat nilai t bagi setiap koefisien muatan faktor, seperti pada tabel 5 dibawah ini.

Tabel 5. Muatan Faktor Item Tujuan Hidup

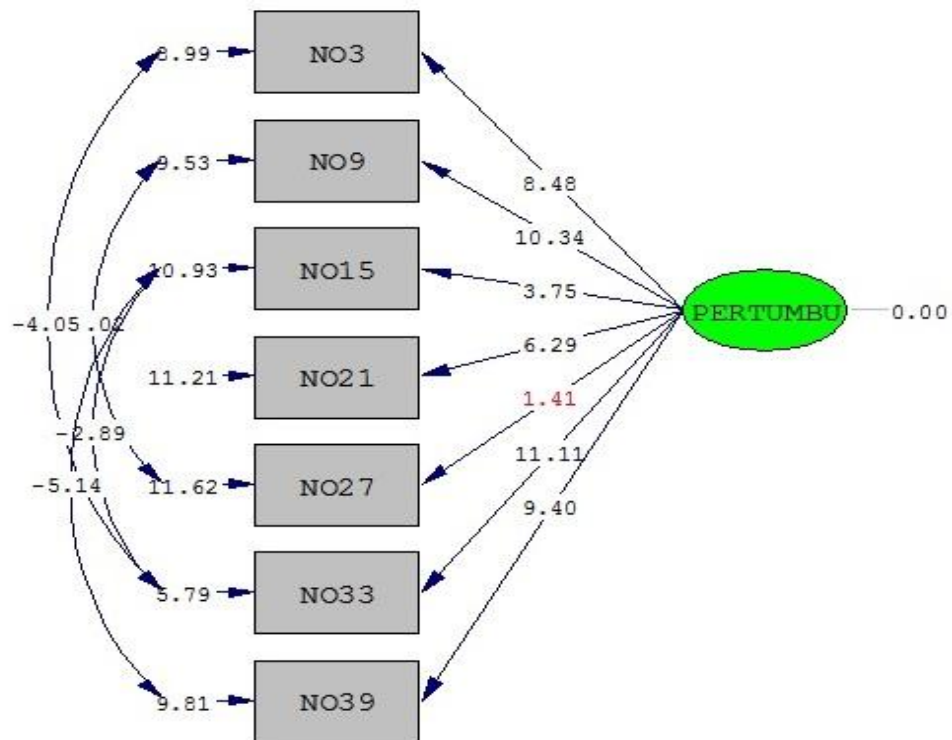
No Item	Lambda	T-Value	Std. Error	Signifikan
5	0,59	9,74	0,59	V
11	0,62	10,41	0,62	V
17	0,62	10,42	0,62	V
23	0,64	10,93	0,64	V
29	0,86	15,76	0,86	V
35	0,51	8,30	0,51	V
41	-0,20	-2,96	-0,29	X

Keterangan : tanda V = signifikan ($t > 1,96$) , X = tidak signifikan

Pada tabel 5 terdapat item yang memiliki nilai koefisien $t < 1.96$ yaitu item 41. Sedangkan item lainnya signifikan ($t > 1.96$) sehingga item nomer 41 tersebut dinyatakan tidak valid.

6. Pertumbuhan Pribadi

Peneliti menguji apakah 7 item yang ada bersifat unidimensional, artinya benar hanya mengukur pertumbuhan pribadi. Dari hasil analisis CFA yang dilakukan dengan model satu faktor dan hasilnya tidak fit, dengan Chi – Square = 85,96 , df = 14 , P-value = 0,00000 , RMSEA = 0,138. Oleh karena itu, peneliti melakukan modifikasi terhadap model, dimana kesalahan pengukuran pada beberapa item dibebaskan berkorelasi satu sama lainnya, maka diperoleh model fit dengan Chi – Square = 17,75, df = 10, P-value = 0,05940, RMSEA = 0,053. Nilai Chi – Square menghasilkan P-value $> 0,05$ (tidak signifikan), yang artinya model dengan satu faktor (unidimensional) dimana seluruh item mengukur satu faktor saja yaitu pertumbuhan pribadi. Hasil analisis dipaparkan pada gambar 6 dibawah ini.



Chi-Square=17.26, df=10, P-value=0.06877, RMSEA=0.052

Gambar 6

Selanjutnya adalah melihat apakah signifikan item tersebut mengukur faktor yang hendak diukur sekaligus menentukan apakah item tersebut perlu didrop atau tidak. Dalam hal ini yang diuji adalah hipotesis nihil tentang koefisien muatan faktor

dari item. Pengujiannya dilakukan dengan melihat nilai t bagi setiap koefisien muatan faktor, seperti pada tabel 6 dibawah ini.

Tabel 6. Muatan Faktor Item Pertumbuhan Pribadi

No Item	Lambda	T-Value	Std. Error	Signifikan
3	0,58	8,48	0,07	V
9	0,63	10,34	0,06	V
15	0,29	3,75	0,08	V
21	0,40	6,29	0,06	V
27	0,09	1,41	0,07	X
33	0,75	11,11	0,07	V
39	0,59	9,40	0,06	V

Keterangan : tanda V = signifikan ($t > 1,96$) , X = tidak signifikan

Pada tabel 6 terdapat item yang memiliki nilai koefisien $t < 1.96$ yaitu item 27. Sedangkan item lainnya signifikan ($t > 1.96$) sehingga item nomer 27 tersebut dinyatakan tidak valid.

Dikusi

Hasil uji validitas konstruk terhadap instrumen *Ryff's Psychological Well-being Scale 42 Version* dengan menggunakan pendekatan *confirmatory factor analysis* (CFA) mengungkapkan bahwa item bersifat unidimensional atau dengankata lain hanya mengukur satu faktor saja, yakni *psychological well-being* (penerimaan diri, hubungan positif dengan orang lain, otonomi, penguasaan lingkungan, tujuan hidup dan pertumbuhan pribadi). Dapat disimpulkan bahwa model satu faktor pada seluruh item yang diteorikan oleh instrumen *Ryff's Psychological Well-being Scale 42 Version* ditolak. Hal ini dikarenakan dari seluruh item yang berjumlah 42, 7 item dinyatakan tidak valid dan 36 item valid dan bersifat unidimensional atau item yang valid hanya mengukur satu faktor saja. Kriteria sebagai item yang baik, yaitu (1) memiliki muatan faktor positif, (2) valid (signifikan, $t > 1,96$), dan (3) hanya memiliki korelasi antar kesalahan pengukuran yang tidak lebih dari tiga atau dengan kata lain item tersebut bersifat unidimensional.

Daftar Pustaka

- Joreskog, K.G. & Sorbom, D. (2006). *LISREL 8.70 for windows (Computer Software)*. Lincoln-wood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Norman M. Bradburn, (1969), *The Structure of Psychological Well-being*, ALDINE Publishing Company 529 South Wabash Avenue Chicago, Illions 6 0605.
- Papallia E. (2007). *Human Development 9th Edition*. Ney York: McGraw-Hill International.
- Ryff Carol D., Burton S., (1996), *Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and implications for Psychotherapy Research*, Karger AG, Mad~sonW, I 53706 (USA).
- Snyder C. & Lopez J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Pess Inc.
- Samman E., (2007), *Psychological and Subjective Well-being: Proposal for Internationally Comparable Indicators*, Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI) Department of International Development, Queen Elizabeth House, Oxford.
- Umar, Jahja. (2011). *Materi Kuliah Psikometri*. Fakultas Psikologi UIN Syarif Hidayatullah Jakarta. Tidak diterbitkan.

PENSKALAAN INSTRUMEN TIPE THURSTONE DAN LIKERT DENGAN PENDEKATAN TEORI MODERN ATAU IRT

Oleh

Prof. Djemari Mardapi, Ph.D
Dr. Farida Agus Setiawati

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan melakukan proses penskalaan data hasil ujicoba pada instrument *multiple intelligences* tipe Thurstone dan Likert dengan pendekatan modern atau teori response butir (IRT). Setelah didapatkan karakteristik butir instrument hasil dari penskalaan tersebut, dibandingkan karakteristik butir instrument hasil proses penskalaan pada kedua tipe instrumen.

Secara umum penelitian ini menggunakan pendekatan penelitian kuantitatif. Subjek penelitian yang terlibat sebanyak 443 mahasiswa Universitas Negeri Yogyakarta yang masih aktif kuliah di kampus. Pengambilan data dilakukan dengan teknik *multi stage sampling*. Penskalaan dengan pendekatan teori modern dilakukan untuk mencari parameter daya beda dan indeks kesukaran soal pada setiap butir. Analisis dilakukan dengan menggunakan program *Parscale*. Setelah mendapatkan parameter daya beda dan indeks kesukaran butir, dilakukan estimasi parameter kemampuan atau θ menggunakan *marginal maximum likelihood*. Setelah didapatkan skor parameter, selanjutnya dianalisis fungsi informasi butir dan fungsi informasi tes dan dibandingkan fungsi informasi pada kedua tipe instrumen.

Hasil penskalaan pada teori modern didapatkan probabilitas kemampuan setiap butir yang dikaitkan parameter butir dan kemampuan. Pada teori modern parameter butir yang dianalisis adalah indeks kesukaran soal, daya beda, dan fungsi informasi butir/tes. Daya beda pada butir-butir instrumen tipe Thurstone lebih rendah dan indeks kesukaran butir lebih tinggi dibanding pada instrumen tipe Likert. Fungsi informasi butir maupun fungsi informasi tes pada instrumen tipe Likert lebih tinggi dibanding

tipe Thurstone, sebaliknya kesalahan baku pengukuran atau SEM pada instrumen tipe Thurstone lebih tinggi dibanding tipe Likert. Dengan demikian, data hasil pengukuran dengan menggunakan instrumen tipe Likert lebih akurat dibanding menggunakan instrumen tipe Thurstone.

Kata kunci : Penskalaan modern, IRT, dikotomus, politomus, tipe Thurstone, tipe Likert

Pengantar

Salah satu upaya untuk membuat data menjadi data interval pada hasil pengukuran psikologi adalah dilakukannya proses penskalaan. Proses penskalaan merupakan penetapan serangkaian angka dalam matrik atau unit satuan yang sama. Dengan adanya kesamaan matrik, data setelah diskalakan dapat dikenai operasi matematika sebagaimana ciri data pada level interval. Dengan proses penskalaan ini dapat menjadi salah satu alternatif pemecahan perdebatan panjang tersebut.

Penskalaan merupakan bagian yang mendasar dalam teori pengukuran (Lord & Novick, 1968: 22). Teori pengukuran dapat digolongkan menjadi 2, yaitu teori klasik dan modern yang disebut dengan *item response theory* (IRT). Penskalaan dengan teori klasik yang terkenal dilakukan oleh Thurstone, L., L. (1927) dan Likert, R., (1932). Thurstone melakukan proses penskalaan dengan menggunakan metode *paired comparison* dengan mengabaikan asumsi distribusi variasi subjek atau *case V* (Guilford, 1954:156, Brown & Peterson, 2009:11). Sementara itu, penskalaan teori Likert dilakukan dengan metode *summated rating* (Shaw & Wright, 1967: 24, Dun-Rankin, *et. al.* 2004: 105). Proses penskalaan yang dilakukan oleh Thurstone dan Likert dilakukan dengan mengkonversi skor kasar yang diperoleh melalui skor z. Dengan proses penskalaan ini jarak antar skor menggunakan satuan yang sama, sehingga data yang didapatkan menjadi data interval.

Penskalaan dengan pendekatan teori modern menggunakan *item response theory* atau IRT. Penskoran dengan pendekatan IRT didasarkan pada sebuah model yang mengaitkan kemampuan orang atau *theta* (θ) dengan probabilitas menjawab benar setiap butir (Hambleton & Swaminathan, 1985:32; Embretson & Rouse, 2000:67,

Baker, Ho Kim, Seock, 2004:2, Demars, 2010:1). Model teori ini meletakkan karakteristik instrumen yang tidak terikat pada karakteristik kelompok atau sampel, namun pada setiap orang dan setiap butir. Dengan demikian, pendekatan teori modern ini dapat memberi estimasi kesalahan pada masing-masing orang dan butir (Hambleton, 1991:79)

Pollard, Dixon, Dieppe dan Johnston, (2009:3) menjelaskan bahwa pendekatan IRT memiliki keuntungan dibanding pendekatan teoriklasik terkait dengan kesalahan sampel yang menggunakan sampel *invariant* sehingga parameter butir tidak tergantung pada tingkat kemampuan sampel. Pendekatan teori modern dianggap lebih cermat dan *powerfull* dalam menilai karakteristik instrumen dibanding pendekatan teori klasik. Meskipun demikian pendekatan teori klasik masih banyak digunakan hingga sekarang karena kelebihanannya yang tidak ketat terhadap asumsi sehingga mudah sesuai dengan data lapangan (Lord & Novick. 1968: 25).

Pada skala tipe Thurstone, setiap butir disajikan sebagai stimulus yang harus dipilih oleh subjek. Stimulus apapun yang dipilih merupakan pilihan yang sesuai dengan minat, kesukaan, dominansi yang sesuai dengan karakteristik dirinya. Analisis skala ini terkait dengan masing-masing alternatif jawaban atau stimulus yang dipasangkan. Skor 1 diberikan untuk subjek yang memilih alternatif pernyataan yang diberikan dan skor 0 bagi pernyataan yang tidak dipilih. Instrumen tipe Likert merupakan respons berjenjang dari 1 hingga 5 yang merupakan respons yang *continue* dan saling mempengaruhi. Model respons berjenjang atau *graded response model* (GRM) merupakan model yang tepat digunakan pada model instrumen kedua tipe penelitian.

Tujuan penelitian ini adalah melakukan proses penskalaan data hasil ujicoba pada instrumen *multiple intelligence* tipe Thurstone dan Likert dengan menggunakan pendekatan teori modern atau IRT dan membandingkan karakteristik psikometrik instrumen hasil dari penskalaan tersebut.

Penskalaan dengan Pendekatan Teori Modern atau IRT

Pendekatan teori modern lebih dikenal dengan *item response theory* (IRT), yang dipopulerkan oleh Hambleton dan Swaminathan pada tahun 1985. Pendekatan IRT ini didasarkan pada variabel laten dan berbagai manifestasinya (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991: 2, De Ayala, 2009:2). Model IRT menggunakan konsep matematika yang menyatakan bahwa probabilitas subjek menjawab suatu butir dengan benar tergantung dari kemampuan subjek dan karakteristik butir. Dalam hal ini diketahui bahwa seseorang yang memiliki kemampuan atau *latent trait* yang tinggi akan memberikan respons pada suatu butir yang berbeda dengan seseorang yang memiliki kemampuan rendah. Terkait dengan karakteristik butir, butir atau soal yang sulit akan direspons berbeda oleh subjek dibandingkan butir atau soal yang mudah.

Penskalaan IRT dapat dikelompokkan dalam dua model, yaitu model dikotomi dan politomi. Model dikotomi merupakan model yang digunakan apabila respons atau jawaban dari peserta tes merupakan data dikotomi (skor 1 dan 0). Skor 1 apabila peserta dapat menjawab dengan benar, dan 0 apabila peserta gagal atau salah dalam memberi jawaban. Skor 1 dan 0 juga dapat menunjukkan respons peserta, di mana skor 1 menunjukkan respons lebih tinggi dari skor 0.

Ada banyak ragam instrumen yang menggunakan model dikotomi, diantaranya: tes benar salah, setuju-tidak setuju, sesuai-tidak sesuai, ataupun ya-tidak. Bentuk data ini juga sesuai dengan data hasil pengukuran tipe *paired comparisons* dari Thurstone. Pada model pengukuran ini, skor 1 digunakan bagi subjek yang memilih suatu jawaban atau respons tertentu dan 0 untuk peserta yang tidak memilihnya. Skor 1 dan 0 juga dapat bermakna 1 apabila subjek memiliki kesesuaian dengan suatu pernyataan dan 0 bila subjek tidak sesuai dengan pernyataan tersebut.

Teori respons butir dikotomi dikembangkan dengan menggunakan tiga model logistik, yaitu model logistik satu parameter, dua parameter, dan tiga parameter. Model logistik 1 parameter apabila parameter yang digunakan hanya satu, yaitu index kesukaran butir. Formula yang menjelaskan model logistik 1 parameter ada pada formula 1. Model logistik 2 parameter digunakan dua parameter yaitu index kesukaran butir dan daya beda, formula 2 adalah formula untuk model ini. Pada model

logistik 3 parameter di samping index kesukaran butir dan daya beda, juga parameter *pseudoguessing* atau tebakan semu. Formula untuk model logistik 3 parameter adalah persamaan 3.

$$P(X_{is} = 1 | \theta_s, \beta_i) = \frac{\exp \{(\theta_s - \beta_i)\}}{1 + \exp \{(\theta_s - \beta_i)\}} \quad (1)$$

$$P(X_{is} = 1 | \theta_s, \beta_i, \alpha_i) = \frac{\exp \{\alpha_i(\theta_s - \beta_i)\}}{1 + \exp \{\alpha_i(\theta_s - \beta_i)\}} \quad (2)$$

$$P(X_{is} = 1 | \theta_s, \beta_i, \alpha_i, \gamma_i) = \gamma_i + (1 - \gamma_i) \frac{\exp \{\alpha_i(\theta_s - \beta_i)\}}{1 + \exp \{\alpha_i(\theta_s - \beta_i)\}} \quad (3)$$

Keterangan :

θ_s = kemampuan subjek

α_i = daya beda butir

β_i = indek kesukaran butir

γ_i = *pseudoguessing* atau tebakan semu (peluang subjek yang berkemampuan rendah tetapi berhasil menjawab benar)

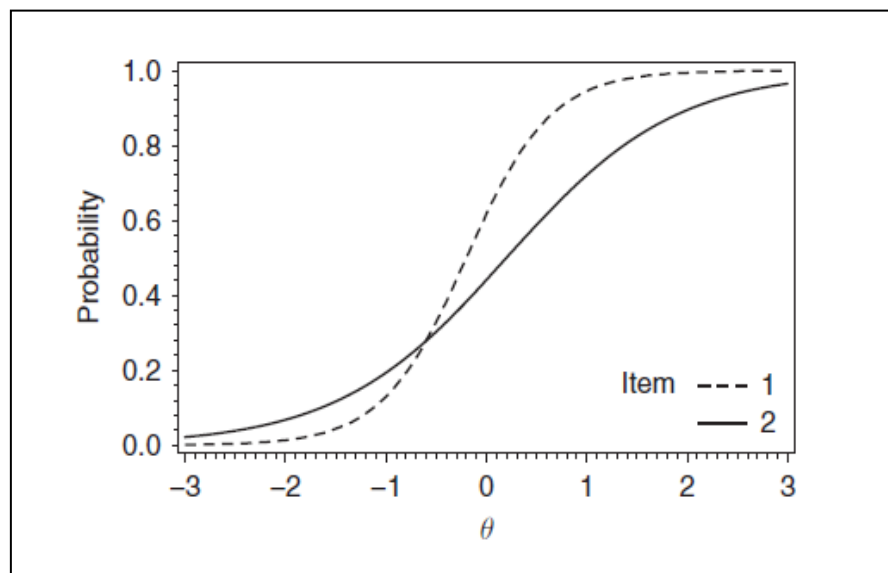
Beberapa bentuk instrumen memiliki skor lebih dari dua kategori, untuk itu digunakan model politomi. Karakteristik model ini ditunjukkan apabila suatu butir dijawab atau direspons lebih dari 2 kategori, misalnya 0,1,2,3. Model politomi ini sering digunakan untuk instrumen yang tidak hanya diberi skor benar-salah, tetapi memerlukan kriteria lebih detail lagi. Misalnya pada penilaian kemampuan, kinerja, performans tertentu yang membutuhkan skor lebih dari 2 kriteria. Model politomi diperlukan untuk menggambarkan hubungan yang tidak linear antara peserta tes dan kemampuan θ dan probabilitas peserta tes menjawab respons butir pada kategori tertentu.

Ada beberapa model IRT yang digunakan pada penskoran politomi, diantaranya: model respons berjenjang atau *graded response model (GRM)*, model modifikasi respons berjenjang atau *modified graded response model (M-GRM)*, model parsial kredit atau *partial credit model (PCM)*, *generalized partial credit model (G-PCM)*, model skala rating atau *rating scale model (RSM)* dan model respons nominal atau *nominal response model (NRM)* (Embretson & Reise, 2000:95). GRM maupun

M-GRM berbasis pada model logistik 2 parameter. PCM dan G-PCM menggunakan model Rasch atau 1 parameter, RSM menggunakan model skala *location* dari Andrich dan NRM digunakan untuk respons kategori yang tidak teratur. Semua model tersebut berdasar asumsi bahwa kemampuan yang diukur bersifat unidimensi.

Embretson (2000: 127) menyebutkan bahwa kesukaran soal dalam instrumen nonkognitif sebagai *probability of endorsement* atau probabilitas kemendukungan, dan kemampuan (θ) disebut dengan *trait level* atau tingkat *trait*. Pengukuran model IRT berbasis butir, maka parameter-parameter dianalisis setiap butir melalui *item characteristic curve* atau ICC. *Item characteristic curve* untuk model logistik 2 parameter dapat dilihat pada Gambar 1.

Pada Gambar 1 garis vertikal atau sumbu Y menunjukkan *probability of endorsement* atau index kesukaran butir, dan sumbu x merupakan θ atau level *trait* atau kemampuan. Parameter daya beda ditunjukkan dari kemiringan kurva atau *slope*. Pada gambar diatas dapat dilihat bahwa kemiringan butir 1 lebih besar dari butir 2. Dengan demikian daya beda butir 1 lebih tinggi dari butir 2.



Gambar 1. Karakteristik Butir (ICC) pada Model Logistik 2 Parameter

Salah satu model IRT politomi yang dapat digunakan untuk mengukur skala Likert adalah *graded response model* (GRM) atau model respons berjenjang. Model ini

dikembangkan oleh Samejima tahun 1969 (Ostini,2006:61, Van der Linden & Hambleton,1997:86). *Graded response model* digunakan ketika respons peserta terhadap butir merupakan skor kategori yang berurutan dan cenderung meningkat. Dalam tipe Likert respons mendapat skor 0,1,2,3,4 yang merupakan skor berjenjang dari yang paling kecil hingga besar secara berurutan, sehingga model ini tepat digunakan pada data yang didapatkan pada instrumen tipe Likert.

Pada GRM, fungsi respons kategori $P_{ix}(\theta)$ adalah probabilitas peserta tes yang memberikan respons dalam kategori x pada butir i sebagai fungsi dari θ , yang didefinisikan sebagai berikut :

$$P_{ix}(\theta) = \begin{cases} 1 - P_{ix}^*(\theta), & \text{ketika } x = 1 \\ P_{i(k-1)}^*(\theta), & \text{ketika } x = k \\ P_{i(k-1)}^*(\theta) - P_{ix}(\theta), & \text{yang lainnya} \end{cases} \quad (4)$$

$P_{ix}^*(\theta)$ merupakan fungsi karakteristik operasi yang fungsi logistiknya menggunakan model 2 parameter. Persamaan fungsi logistik 2 parameter sebagaimana ada pada persamaan 2, namun karena model GRM ini setiap butir memiliki beberapa kategori maka masing-masing butir memiliki beberapa *threshold* yang dilambangkan dengan β_{ij} , dengan demikian persamaan logistik GRM dapat dirumuskan sebagaimana ada pada formula 5.

$$P_{ix}^*(\theta) = \frac{\exp[\alpha_i(\theta - \beta_{ij})]}{1 + \exp[\alpha_i(\theta - \beta_{ij})]} \quad (5)$$

$\alpha_i = 2,718$, α_i adalah parameter indeks diskriminasi butir i . Dalam pengukuran karakteristik psikologi β_{ij} adalah parameter indeks kesukaran butir yang dihubungkan dengan kategori j dari butir i , θ diartikan sebagai tingkat kemampuan atau *trait* subjek. Apabila kategori setiap butir ada 5 ($x = 0,1,2,3,4$), perhitungan probabilitas peserta memberi respons pada kategori $x = 0,1,2,3,4$ pada butir i ditunjukkan dalam persamaan 6.

$$P_{ix}(\theta) = P^*_{ix}(\theta) - P^*_{i(x+1)}(\theta) \quad (6)$$

Dengan probabilitas respons pada kategori paling rendah atau $P_{i0}(\theta) = 1$ dan probabilitas respons pada kategori paling tinggi atau $P_{ix}(\theta) = 0$. Pada contoh kasus dengan lima kriteria atau $k = 5$, probabilitas respons peserta tes dengan kemampuan θ memberikan jawaban butir i , kategori $x = 0, 1, 2, 3, 4$ sebagai berikut:

$$P_{i0}(\theta) = 1 - P^*_{i1}(\theta) \quad (7)$$

$$P_{i1}(\theta) = P^*_{i1}(\theta) - P^*_{i2}(\theta) \quad (8)$$

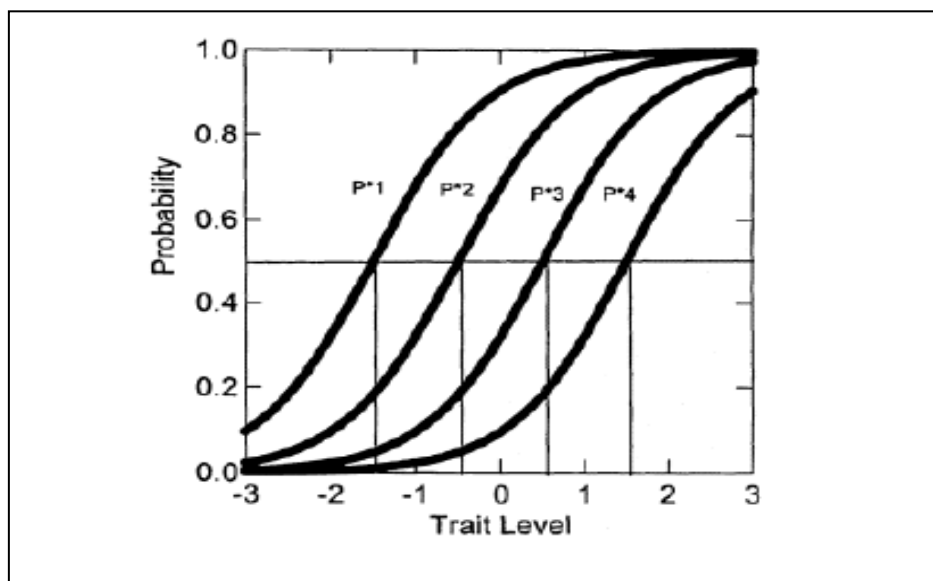
$$P_{i2}(\theta) = P^*_{i2}(\theta) - P^*_{i3}(\theta) \quad (9)$$

$$P_{i3}(\theta) = P^*_{i3}(\theta) - P^*_{i4}(\theta) \quad (10)$$

$$P_{i4}(\theta) = P^*_{i4}(\theta) - 0 \quad (11)$$

karakteristik sebuah butir dengan 5 kategori dapat digambarkan pada Gambar 2.

Gambar 2 menunjukkan karakteristik kurva pada 5 kategori, setiap kurva ditentukan oleh index kesukaran soal antar kategori. P^*1 merupakan karakteristik kurva pada kategori 1 dan 2, P^*2 merupakan karakteristik kurva pada kategori 2 dan 3, P^*3 merupakan karakteristik kurva pada kategori 3 dan 4 dan P^*4 merupakan karakteristik kurva pada kategori 4 dan 5.



Gambar 2. Kurva Karakteristik Butir untuk 5 Kategori pada GRM

***Item Information Function* atau Fungsi Informasi Butir**

Item Information Function atau fungsi informasi butir merupakan informasi yang penting dalam model IRT yang merupakan suatu metode atau cara untuk menggambarkan kekuatan suatu butir atau tes (Hambleton, *et.al.*,1991: 91). Weis dan Yoes (dalam Hambleton & Zaal, 1991: 79) juga menyatakan bahwa informasi butir merupakan ketepatan pada sesuatu butir yang diestimasi. Kedua informasi tersebut menunjukkan bahwa fungsi informasi butir merupakan kekuatan suatu butir atau tes yang mengungkap ketepatan dalam mengestimasi. Informasi ini juga menunjukkan sumbangan butir dalam mengungkap *trait* laten atau kemampuan orang pada tes yang diukur.

Fungsi informasi butir dilambangkan dengan $I_j(\theta)$, dengan j adalah nomor butir. Informasi ini merupakan ciri penting baik pada butir yang dikotomi maupun politomi. Fungsi informasi pada butir dikotomi bersifat unimodal dan modulusnya ada di sekitar β . Formula 12 merupakan formula yang dikembangkan untuk menghitung informasi butir.

$$I_j(\theta) = P_j(\theta)(1-P_j(\theta)) \quad (12)$$

Keterangan :

$P_j(\theta)$ adalah probabilitas menjawab benar pada butir j

$I_j(\theta)$ adalah informasi butir benar pada butir j

Formula tersebut menunjukkan informasi butir merupakan fungsi dari θ dan butir yang memiliki tingkat kesukaran yang sama atau mendekati kemampuan siswa akan lebih dapat menjelaskan kemampuan siswa yang sebenarnya daripada butir yang jauh dari tingkat kesukaran dan kemampuan siswa. Fungsi informasi butir oleh Birnbaum (dalam Hambleton, *et. al.*,1991:91) juga dirumuskan sebagaimana formula 13

$$I_1(\theta) = \frac{2,89 \alpha_i^2 (1-c_i)}{[c_i + e^{1,7\alpha(\theta-\beta_i)}] + [1 + e^{1,7\alpha(\theta-\beta_i)}]^2} \quad (13)$$

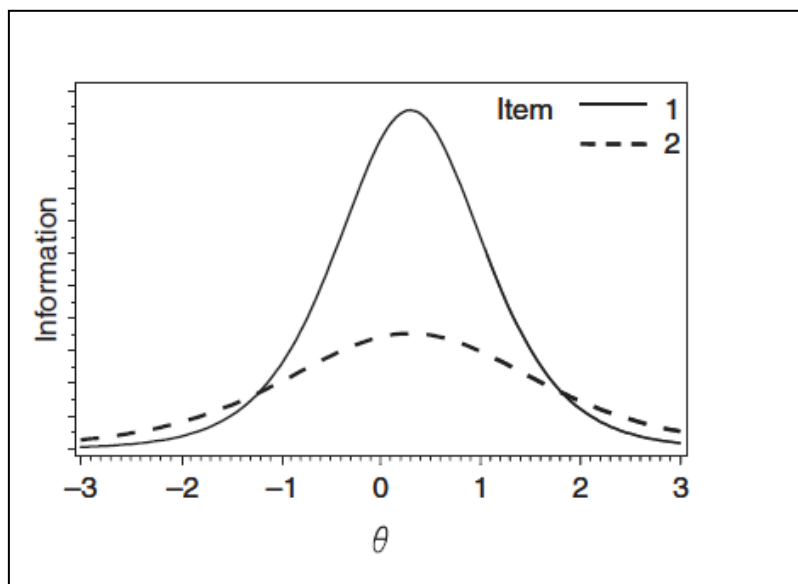
Formula tersebut menunjukkan hubungan antar parameter, yaitu daya beda (α), index kesukaran butir (β) dan *pseudoguessing* (c) dengan fungsi informasi butir (I).

Formula tersebut menunjukkan bahwa informasi akan tinggi apabila daya beda tinggi, indeks kesukaran mendekati θ dan *pseudoguessing* mendekati 0. Fungsi informasi butir digambarkan sebagai sebuah kurva yang semula rendah akan meningkat, dan paling tinggi atau maksimal di tengah-tengah dan akan turun lagi menjauhi titik tengah.

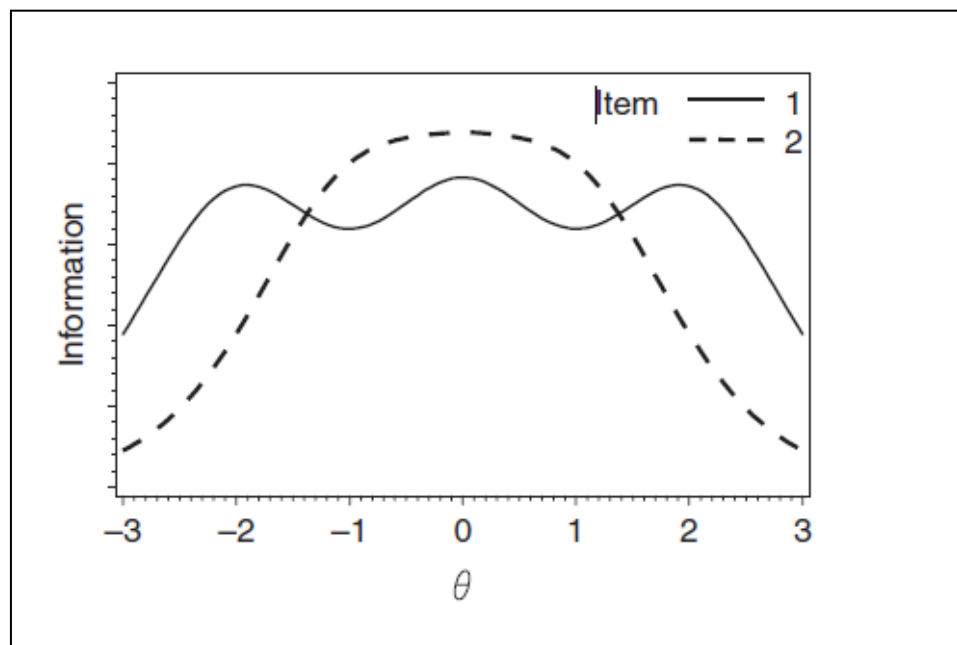
Pada Gambar 3 terdapat fungsi informasi pada dua buah butir, yaitu butir 1 dan butir 2. Butir 1 memiliki tingkat keruncingan atau daya beda butir lebih tinggi daripada butir 2. Informasi butir berbanding lurus dengan daya beda, maka informasi butir 1 lebih tinggi atau lebih tepat dari informasi butir 2.

Instrumen yang berbentuk politomi memiliki beberapa kategori pada setiap butir. Sehingga, fungsi informasi setiap butir dapat diketahui dari masing-masing kategori. Setiap butir pada model ini memiliki beberapa kategori, sehingga perhitungan fungsi informasi pada setiap butir dapat dihitung dari hasil penjumlahan fungsi informasi masing-masing kategori (De Ayala, 1993:29, Ostini & Nering, 2006:68).

Fungsi informasi pada butir politomi digambarkan dengan sebuah kurva yang memiliki beberapa puncak. Lebar puncak kurva dipengaruhi oleh jumlah kategori pada butir. Semakin banyak kategori pada suatu butir akan memiliki lebar kurva yang semakin besar. Samejima (dalam Ostini & Nering, 2006:71) membuat ilustrasi fungsi informasi butir sebagaimana disajikan pada Gambar 5 menunjukkan fungsi informasi butir politomus pada butir 1 dan 2. Butir 1 memiliki kategori yang lebih banyak dibanding butir 2, meskipun kedua butir menunjukkan kemiringan atau slope yang sama.



Gambar 3. Fungsi Informasi pada Butir Dikotomi



Gambar 4. Fungsi Informasi Butir pada Pendekatan *Politomi*

Fungsi informasi setiap butir pada perangkat tes menunjukkan fungsi informasi tes tersebut. Jika $I(\theta)$ menunjukkan informasi tes maka penjumlahan dari fungsi

informasi butir yang dilambangkan pada formula (14) menunjukkan fungsi informasi tes.

$$I(\theta) = \sum_{j=1}^n I_j(\theta) \quad (14)$$

Keterangan :

$I(\theta)$ = Fungsi informasi tes

$I_j(\theta)$ = Fungsi informasi butir

Fungsi informasi butir melambangkan ketepatan butir yang mempunyai hubungan yang berlawanan dengan kesalahan baku pengukuran (SEM). Semakin besar kesalahan baku (SEM) pada suatu butir akan memberikan fungsi informasi butir yang semakin rendah. Hubungan antara keduanya dapat diformulasikan pada persamaan (15). Persamaan tersebut menunjukkan kesalahan baku pengukuran dihasilkan dari 1 dibagi akar fungsi informasi tes.

$$SE(\theta) = \frac{1}{\sqrt{I(\theta)}} \quad (15)$$

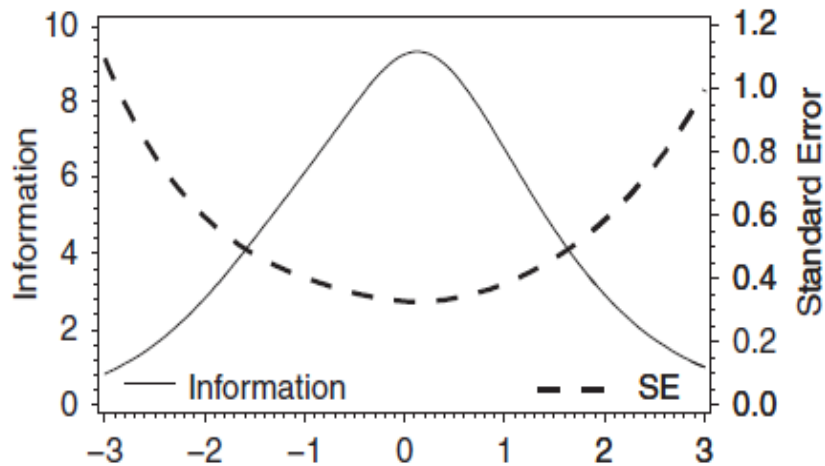
Keterangan :

$SE(\theta)$ = kesalahan baku pada kemampuan yang diestimasi

$I(\theta)$ = fungsi informasi pada kemampuan yang diestimasi

Hubungan antara keduanya juga dapat diketahui dari Gambar5. Gambar tersebut memperlihatkan 2 kurva dengan garis bersambung yang merupakan fungsi informasi dan garis putus-putus yang menggambarkan kesalahan baku pengukuran. Hubungan pada Gambar 6 menunjukkan bahwa apabila fungsi informasi tes rendah, kesalahan baku akan tinggi dan sebaliknya apabila kesalahan baku tinggi maka fungsi informasi tes akan rendah.





Gambar 5. Hubungan yang Berlawanan antara IIF dan SE

Suatu instrumen atau perangkat tes perlu didukung oleh butir-butir yang dapat menggambarkan variabel laten yang hendak diukur. Fungsi informasi butir ini dapat digunakan dalam pemilihan berbagai butir dalam tes sehingga dapat digunakan dalam seleksi butir.

Metode Penelitian

Secara umum penelitian ini menggunakan pendekatan penelitian kuantitatif. Pelaksanaannya penelitian diawali dengan pengembangan instrumen. Data hasil ujicoba instrument ini selanjutnya dianalisis dengan melakukan proses penskalaan dengan teori modern atau IRT. Setelah diskalakan dianalisis karakteristik psikometrik kedua tipe instrumen.

Subjek dalam penelitian ini adalah mahasiswa Universitas Negeri Yogyakarta yang masih aktif kuliah di kampus. Pengambilan data dilakukan dengan *cluster random sampling*, yaitu pengambilan sampel yang dilakukan berdasar gugus atau *cluster* tertentu. *Cluster* dalam penelitian ini adalah rombongan belajar yang tergabung dalam satu kelas yang berasal dari beberapa program studi yang berasal dari seluruh fakultas yang ada di UNY. Setiap fakultas dipilih dua program studi secara acak. Setiap program studi dipilih satu kelas secara acak juga. Karena sampel dipilih secara

acak dalam suatu klaster yang bertingkat maka teknik ini disebut juga *multi stage sampling* (Kalton, 1983:28) atau *two stage cluster sampling* (Scheaffer, Mendenhall, Ott Lyman. 1990: 285). Dalam penelitian ini ada dua tingkatan *Cluster* yaitu tingkat fakultas dan tingkat program studi. Ada 443 subjek yang terlibat dalam penelitian ini yang berasal dari 12 program studi di UNY.

Penskalaan dengan pendekatan teori modern dilakukan melalui beberapa langkah. Langkah pertama mencari parameter daya beda dan indeks kesukaran soal pada setiap butir. Parameter butir pada instrumen tipe Thurstone maupun instrumen tipe Likert dianalisis dengan menggunakan model respons berjenjang atau *graded response model* (GRM). Analisis model ini dilakukan dengan menggunakan program *Parscale* (Du Toit, M. 2003:257). Setelah mendapatkan parameter daya beda dan indeks kesukaran butir, dilakukan estimasi parameter kemampuan atau θ menggunakan *marginal maximum likelihood*. Analisis estimasi kemampuan dilakukan dengan bantuan komputer menggunakan program *excel*.

Setelah didapatkan skor parameter kedua model, selanjutnya dianalisis fungsi informasi butir dan fungsi informasi tes. Perhitungan fungsi informasi butir dan fungsi informasi tes dilakukan dengan program *excel* dengan menggunakan persamaan 21.

Hasil Penelitian

Penskalaan dengan pendekatan teori modern terkait dengan model pengukuran yang digunakan. Pada penelitian ini model yang digunakan adalah respons berjenjang atau *graded response model* (GRM). Model ini memberikan estimasi dua parameter yang turut mempengaruhi transformasi skor dalam proses penskalaan, yaitu parameter daya beda dan indeks kesukaran butir.

Estimasi Parameter

Parameter butir pada instrumen tipe Thurstone maupun tipe Likert diestimasi dengan menggunakan model respons berjenjang. Model ini dianalisis menggunakan program *Parscale* (Du Toit, M. 2003) dengan menggunakan program komputer.

Analisis dilakukan secara terpisah pada setiap dimensi instrumen yang masing-masing dimensi yang terdiri dari 8 butir.

Parameter indeks kesukaran butir atau parameter b dikatakan efektif apabila memiliki nilai tidak terlalu tinggi dan tidak terlalu rendah. Hambleton, *et.al*, (1991; 13) menyatakan parameter b akan diterima pada nilai yang berkisar antara -2.0 hingga +2.0. Nilai b kurang dari -2.0 dikatakan butir tersebut sangat mudah atau memiliki *probability of endorsement* sangat tinggi dan diatas +2.0 dikatakan sulit atau probabilitas kemendukungan sangat rendah. Berdasar Tabel 27 terdapat beberapa butir yang dikatakan mudah yaitu butir ke18, 41,42,44,46,49,52,53,65,66. Butir-butir yang memiliki tingkat kesukarantinggi adalah butir ke 5,6,13,54,70. Pada instrumen tipe Likert terdapat 4macam parameter b antar kategori, yang bergerak dari sangat mudah hingga sulit. Parameter b_1 pada semua butir memiliki skor dibawah -2, b_2 sebagian besar berkisar antara -2 hingga 0, b_3 berkisar 0 hingga 2 dan b_4 diatas 2. Secara keseluruhan, rata-ratatingkat kesukaran butir padainstrumen tipe Thurstone adalah -0.149, dan padainstrumen tipe Likert sebesar -0.956. Jika rata-rata b antar kategori didapatkan $b_1 = -3.481$, $b_2 = -1.042$, $b_3 = 1.088$, dan $b_4 = 2.902$. Secara umum rata-rata tingkat kesukaran butir pada instrumen tipe Thurstone lebih tinggi daripada instrumen Tipe Likert.

Daya beda butir menunjukkan seberapa besar suatu butir dapat membedakan seseorang yang memiliki kemampuan atau *trait* yang tinggi dan rendah. Daya beda butir akan diterima apabila memiliki nilai diatas 0.2. Pada instrumen tipe Thurstone maupun Likert semua butir memiliki daya beda diatas 0.2. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa butir butir pada instrumen tipe Thurstone maupun Likert dapat membedakan orang yang memiliki kemampuan tinggi dan rendah. Rata-rata daya beda butir-butir pada instrumen tipe Thurstone adalah 0.533, daya beda terendah pada butir ke 52 dengan indeks sebesar 0.284. Rata-rata daya beda butir-butir pada instrumen tipe Likert adalah 0.991 dengan daya beda terendah pada butir delapan sebesar 0.34.

Fungsi Informasi Butir

Setelah mendapatkan parameter daya beda dan indek kesukaran butir, dilakukan estimasi parameter fungsi informasi butir menggunakan *marginal maximum likelihood*. Analisis estimasi informasi butir ini dilakukan dengan menggunakan rumus yang ada pada persamaan 21 yang dihitung dengan bantuan komputer menggunakan program Microsoft Excel.

Rata-rata fungsi informasi butir instrumen tipe Thurstone sebesar 0.639 dan pada instrumen tipe Likert sebesar 2.816. Dilihat pada masing-masing butir, fungsi informasi butir pada instrumen tipe Thurstone lebih rendah dari fungsi informasi butir instrumen tipe Likert, artinya butir-butir pada instrumen tipe Likert dapat memberi lebih banyak informasi pada hasil pengukurannya dibanding menggunakan instrumen tipe Thurstone.

Pembahasan fungsi informasi butir terkait dengan theta atau posisi kemampuan maksimal dimana fungsi informasi butir berperan efektif. Apabila dilihat dari theta atau posisi kemampuan maksimal dimana fungsi informasi butir berperan efektif, maka theta pada butir-butir instrumen tipe Thurstone lebih rendah dibanding instrumen tipe Likert. Rata-rata theta instrumen tipe Thurstone adalah -0.368, sedangkan rata-rata theta instrumen tipe Likert adalah 1.273.

Berdasar perhitungan fungsi informasi butir didapatkan hampir semua butir pada instrumen tipe Thurstone memiliki fungsi informasi butir lebih rendah dibanding butir-butir instrumen tipe Likert, begitu pula dengan theta efektif di mana fungsi informasi butir berada. Lebih jelasnya letak kemampuan (θ) di mana fungsi informasi butir maksimal berada pada butir-butir instrumen tipe Thurstone maupun Likert disajikan pada Gambar 6. Pada gambar tersebut terlihat jelas sebagian besar θ yang dihasilkan dengan instrumen tipe Likert berada lebih tinggi dari θ pada fungsi informasi butir instrumen tipe Thurstone, meskipun ada sebagian butir di instrumen tipe Thurstone yang memiliki θ lebih tinggi dari Likert. Dengan demikian butir-butir instrumen tipe Likert lebih efektif untuk mengukur subjek yang memiliki kemampuan lebih tinggi dibanding pada instrumen tipe Thurstone.

Fungsi Informasi Tes dan Kesalahan Baku Pengukuran Setiap Dimensi pada Kedua Tipe Instrumen

Perhitungan fungsi informasi tes dilakukan dengan menjumlahkan fungsi informasi butir pada setiap dimensi. Hasil perhitungan kedua fungsi informasi tes disajikan pada Tabel 1. Berdasarkan tabel tersebut diketahui bahwa dimensi kecerdasan kinestetik memiliki fungsi informasi yang paling tinggi dibanding dimensi lainnya baik pada instrumen tipe Thurstone maupun Likert. Fungsi informasi yang paling rendah terdapat pada dimensi kecerdasan linguistik baik pada instrumen tipe Thurstone maupun instrumen tipe Likert. Dilihat dari rata-ratanya instrumen tipe Thurstone memiliki fungsi informasi sekitar 4 kali lebih rendah dari instrumen tipe Likert.

Tabel 1. Fungsi Informasi dan Kesalahan Baku Pengukuran pada Setiap Dimensi

No	Jumlah	Thurstone		Likert	
		TIF	SEM	TIF	SEM
1.	Linguistik	1.177	0.922	7.048	0.377
2.	Logika-matematika	2.214	0.672	9.259	0.329
3.	Visual-spasial	2.869	0.590	10.624	0.307
4.	Musik	3.987	0.501	12.183	0.286
5.	Kinestetik	4.448	0.474	12.718	0.280
6.	Intrapersonal	3.519	0.533	10.780	0.305
7.	Interpersonal	2.935	0.584	9.747	0.320
8.	Naturalis	1.744	0.757	7.836	0.357

9.	Eksistensial	1.698	0.767	8.216	0.349
Rata-rata		2,732	0,644	9,823	0,323

Kesalahan baku pengukuran merupakan akar dari fungsi informasi tes. Skor ini berlawanan dengan fungsi informasi tes, yaitu semakin tinggi fungsi informasi tes semakin rendah kesalahan baku pengukuran. Hasil perhitungan pada Tabel 1 menunjukkan dimensi kecerdasan linguistik memiliki kesalahan baku pengukuran terbesar dibanding dimensi lainnya, sedangkan dimensi kecerdasan kinestetik memiliki kesalahan baku pengukuran paling rendah dibanding dimensi lainnya baik pada instrumen tipe Thurstone maupun instrumen tipe Likert. Rata-rata kesalahan baku pengukuran instrumen tipe Thurstone lebih tinggi dari instrumen tipe Likert. Dengan demikian hasil pengukuran *multiple intelligence* pada instrumen tipe Likert lebih akurat dibanding instrumen tipe Thurstone.

Penskalaan dengan pendekatan teori modern menggunakan teori respons butir yang dianalisis dengan menggunakan model respons berjenjang. Pada model ini parameter yang diungkap adalah daya beda dan indeks kesukaran butir. Secara umum

daya beda pada butir-butir instrumen tipe Thurstone lebih rendah dari instrumen tipe Likert. Perbedaan yang mendasar pada parameter ini adalah skor pada instrumen tipe Thurstone berbentuk dikotomi, sedangkan pada instrumen tipe Likert berbentuk politomi. Daya beda butir dikotomi lebih rendah daripada butir politomi.

Secara umum parameter indeks kesukaran butir instrumen tipe Thurstone lebih tinggi dari instrumen tipe Likert. Hal ini disebabkan karena butir-butir pada instrumen tipe Likert memiliki *social desirability* tinggi, sehingga memungkinkan adanya *faking* atau memungkinkan subjek untuk merespons pernyataan sesuai dengan keinginannya. Format instrumen tipe Likert memungkinkan subjek memberi respons mampu atau sangat mampu meskipun kondisi sebenarnya belum tentu demikian. Hal inilah yang mengakibatkan karakteristik butir menjadi mudah dan berakibat pada parameter kesukaran butir yang rendah atau parameter b yang cenderung negatif.

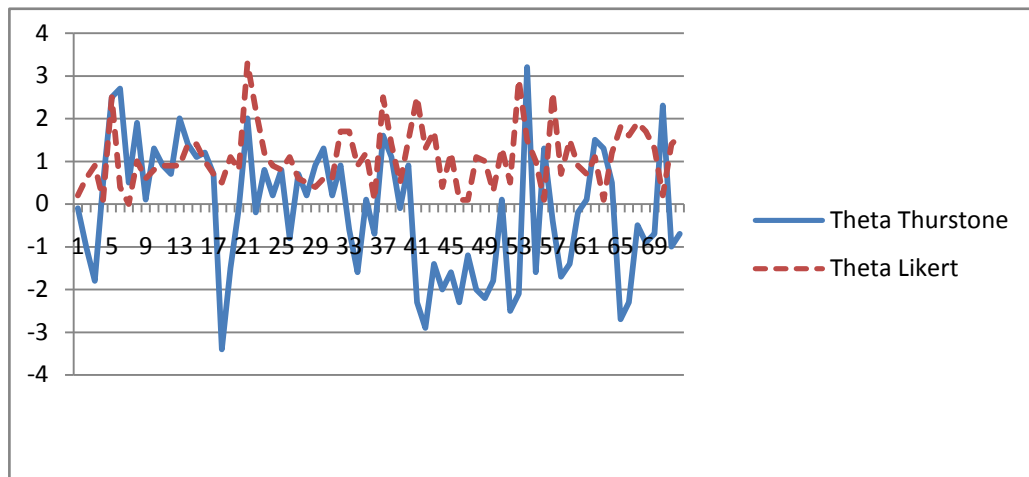
Pada IRT 3 parameter, parameter ke tiga atau parameter c adalah *pseudoguessing* atau tebakan semu, yaitu peluang subjek yang berkemampuan rendah tetapi berhasil menjawab benar. Makna parameter c ini identik dengan makna *faking*. Parameter c dapat dihitung secara manual yang dirumuskan oleh Toit (2003: 539) dengan formula :

$$c = -\alpha \beta \quad (15)$$

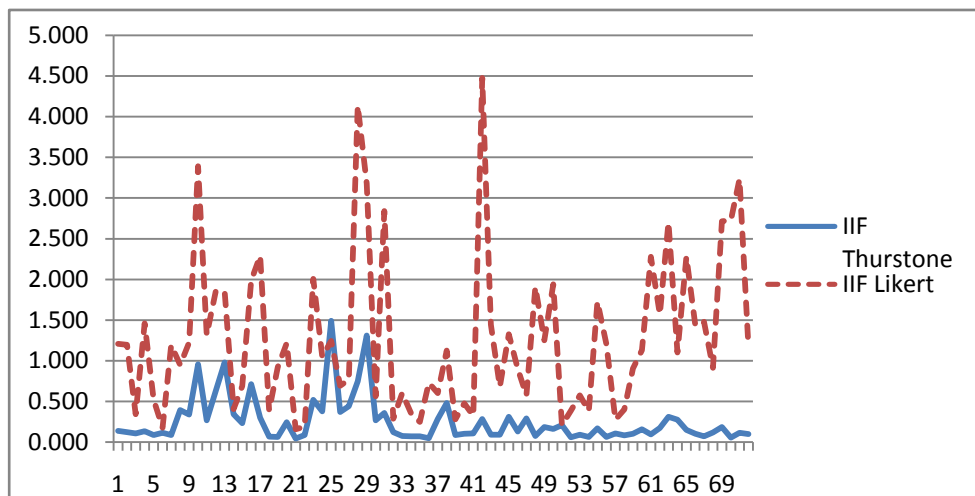
Perhitungan parameter c dengan formula di atas didapatkan rata-rata *pseudoguessing* data hasil pengukuran dengan instrumen tipe Thurstone sebesar -0.047 dan data hasil pengukuran dengan instrumen tipe Likert sebesar 1.181. Dengan demikian *pseudoguessing* hasil pengukuran dengan instrumen tipe Likert lebih tinggi dibanding tipe Thurstone. Kondisi ini sejalan dengan dugaan akan tingginya *faking* pada instrumen tipe Likert.

Fungsi informasi butir merupakan istilah dalam teori respons butir untuk menunjukkan ketepatan skor pada suatu butir dan tes atau kumpulan butir. Gambar 7 menunjukkan fungsi informasi butir instrumen tipe Likert lebih tinggi dari fungsi informasi butir pada instrumen tipe Thurstone. Sebagaimana diperlihatkan pada Tabel 1, hampir semua butir pada instrumen tipe Likert memiliki fungsi informasi butir

lebih tinggi dibanding instrumen tipe Thurstone. Hal ini diperjelas pada Gambar7 yang menunjukkan kedudukan informasi butir instrumen tipe Likert lebih tinggi dan runcing dibanding butir butir pada instrumen tipe Thurstone.



Gambar 6 Perbandingan Theta Di mana Fungsi Informasi Butir Berada Maksimal pada Kedua Tipe Instrumen



Gambar 7. Perbandingan Fungsi Informasi Butir pada Kedua Tipe Instrumen

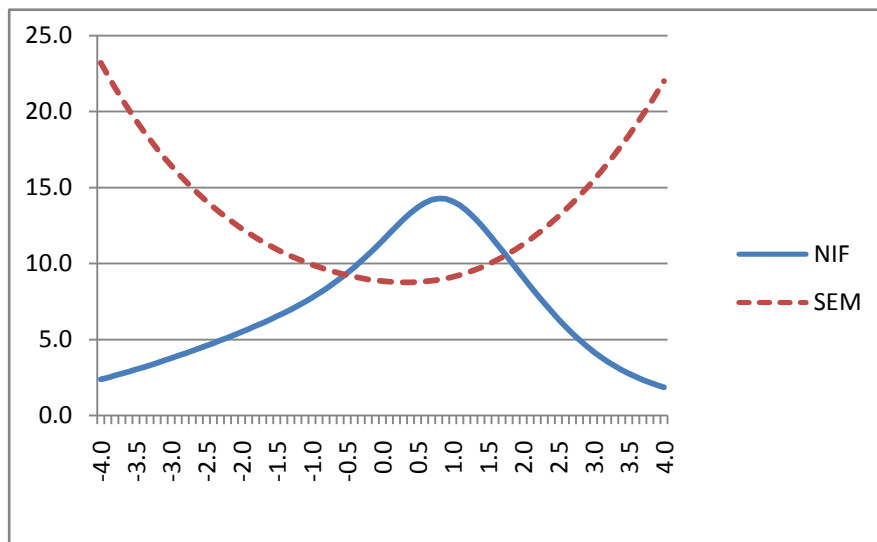
Perbedaan yang tajam tersebut terutama disebabkan karena indeks daya beda pada butir-butir instrumen tipe Likert lebih besar daripada indeks daya beda instrumen tipe

Thurstone. Banyaknya kategori respons juga memberi pengaruh pada besarnya fungsi informasi butir. Butir yang memiliki kategori response jawaban lebih lebar dapat memberi informasi lebih banyak dibanding butir yang kategori jawabannya lebih sempit. Kondisi demikian juga sejalan dengan hasil penelitian Grassi, dkk (2007, 478), yang mendapatkan hasil pengurangan informasi hasil pengukuran dengan menggunakan skala *short-form health* (SF-36) format Likert yang diubah dengan format binari. Ekohariadi (2007; 91-92) juga mendapatkan rata-rata fungsi informasi butir politomi lebih tinggi dari dikotomi, setiap butir politomi 5 kategori memiliki ketepatan empat kali lebih besar daripada butir dikotomi.

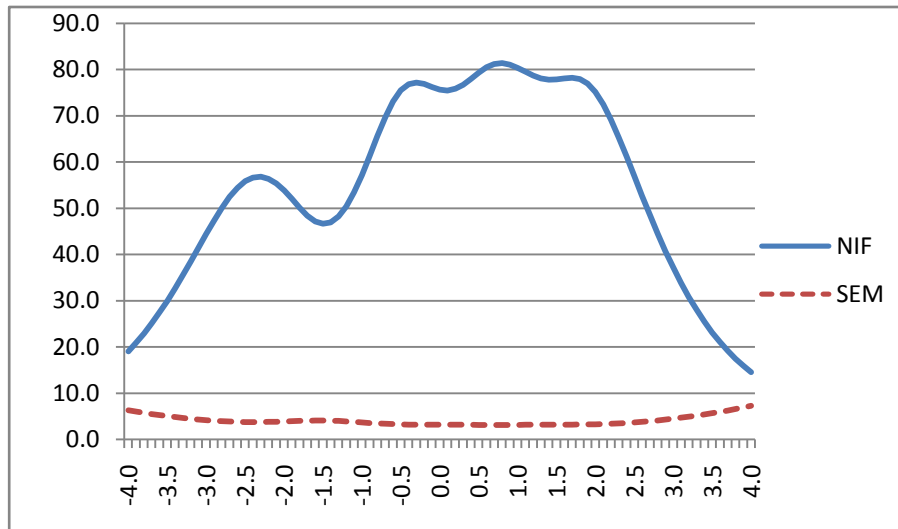
Fungsi informasi butir atau tes instrumen tipe Thurstone lebih rendah dari instrumen tipe Likert, begitu pula kesalahan baku pengukuran (SEM) pada instrumen tipe Likert lebih rendah dibanding instrumen tipe Thurstone. Hasil ini berbeda dengan pendekatan klasik di mana besarnya variabilitas skor turut mempengaruhi besarnya reliabilitas dan SEM, sehingga reliabilitas dan SEM pada instrumen tipe Thurstone lebih rendah dari tipe Likert. Perhitungan fungsi informasi tes dan SEM dengan pendekatan IRT didapatkan dari hasil informasi butir dan SEM tiap butir. Hal ini berbeda dengan pendekatan klasik, yang perhitungan reliabilitas dan SEMnya berdasar skor instrumen atau total butir. Oleh karena itu, perhitungan karakteristik butir pada pendekatan IRT lebih detail dan akurat dibanding teori klasik, di samping itu, karena penskalaan IRT bersifat invarian, variabilitas subjek pada ujicoba tidak mempengaruhi besarnya karakteristik butir.

Perpaduan nilai informasi tes dan kesalahan baku pengukuran pada instrumen tipe Thurstone disajikan pada Gambar 8, sedangkan pada instrumen tipe Likert disajikan pada Gambar 9. Titik potong keduanya merupakan daerah di mana kemampuan responden dapat diterima. Kemampuan yang dapat diterima pada instrumen tipe Thurstone berkisar antara -0.7 hingga 1.8, sedangkan pada instrumen tipe Likert memiliki rentang yang lebih lebar dari -4 hingga 4. Berdasarkan Gambar 8, dapat ditarik kesimpulan bahwa butir-butir pada instrumen tipe Thurstone hanya efektif pada subjek pengukuran yang memiliki kemampuan disekitar rata-rata dan tidak efektif pada

subjek yang memiliki kemampuan tinggi atau rendah. SEM akan tinggi bahkan lebih tinggi dibanding informasi yang didapatkan pada hasil pengukuran subjek yang memiliki kemampuan tinggi dan rendah. Dengan demikian informasi hasil pengukuran dengan menggunakan instrumen tipe Thurstone pada subjek yang memiliki kemampuan tinggi dan rendah kurang tepat karena mengandung sumber kesalahan atau *error* yang besar pula. Dibandingkan dengan gambar 9. menunjukkan bahwa butir-butir instrumen tipe Likert efektif pada semua kemampuan. Dengan membandingkan fungsi informasi butir, SEM, dan efektifitas butir dapat disimpulkan bahwa instrumen tipe Likert lebih akurat dibanding tipe Thurstone.



Gambar 8. TIF dan SEM Instrumen Tipe Thurstone



Gambar 9. TIF dan SEM Instrumen Tipe Likert

SIMPULAN DAN SARAN

Berdasar hasil penelitian yang disajikan dapat disimpulkan bahwa Hasil penskalaan pada teori modern didapatkan probabilitas kemampuan setiap butir yang dikaitkan karakteristik butir dan kemampuan. Pada teori modern karakteristik psikometrik dilihat dari indeks kesukaran soal, daya beda, dan fungsi informasi butir/tes. Daya beda pada butir-butir instrumen tipe Thurstone lebih rendah dan indeks kesukaran butir lebih tinggi dibanding pada instrumen tipe Likert. Fungsi informasi butir maupun fungsi informasi tes pada instrumen tipe Likert lebih tinggi dibanding tipe Thurstone, sebaliknya kesalahan baku pengukuran atau SEM pada instrumen tipe Thurstone lebih tinggi dibanding tipe Likert. Dengan demikian, data hasil pengukuran dengan menggunakan instrumen tipe Likert lebih akurat dibanding menggunakan instrumen tipe Thurstone.

Saran penelitian ini terkait dengan beberapa dimensi instrumen menunjukkan kecenderungan unidimensi yang tidak cukup kuat, meskipun analisis yang dilakukan pada penelitian ini menggunakan asumsi unidimensi, padahal beberapa menunjukkan multi dimensi. Dengan demikian diperlukan penelitian lebih lanjut untuk mengkaji analisis instrumen dengan pendekatan multidimensi.

Perlu ada penelitian lebih lanjut untuk menganalisis data hasil pengukuran dengan metode lain menggunakan pendekatan IRT, seperti model logistik satu dan tiga parameter, *unfolding*, dan skala *rating*.

Daftar Pustaka

- Baker, F. B., & Seock, H. K. (2004). *Item response theory parameter estimation techniques*. New York: Marcel Dekker.
- Brown, T.C., & Peterson, G.L. (2009). *An enquiry into the method of paired comparison: reliability, scaling, and Thurstone's law of comparative Judgment*. Fort Collins: Rocky Mountain Research Station
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York: The Guilford Press.
- Demars, C. (2010). *Item response theory, understanding statistics measurement*. New York: Oxford University Press.
- Du Toit, M. (2003). *IRT from SSI: Bilog-MG, multilog, parscale, testfact*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Dunn-Runkin, P., Knezek, G. A., Wallace, S., & Zhang, S. (2004). *Scaling methods* (2thed). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ekohariadi. (2007). Penskalaan butir format respons pilihan dan respons bebas berdasarkan model RASCH dan partial kredit. *Disertasi*, tidak diterbitkan, Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta
- Embretson, S. E., & Reise, S. P., (2000). *Item response theory for psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Grassi, M., Nucera, A., Zanolin, E., Omenaas, E., Anto, J. M., & Leynaert, B. (2007). Performance comparison of Likert and binary formats of SF-36 version 1.6 Across ECRHS II adults populations. *Value in Health*, 10,6, 478-488.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods* (2nd Edition). Tokyo: Kōgakusha company, Ltd.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory : Principles and Application*. Boston: Kluwer.
- Hambleton, R. K., & Zaal, J. N. (1991). *Advance in educational and psychological testing*. Boston: Kluwer Academic Publisher Group.
- Hambleton, R.K., & Jones, R.W.(tanpa tahun). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. Diakses pada tanggal 20 Januari 2012. Dari file: education.gsu.edu/coshima/EPRS8410/cttandirt.pdf.
- Kalton G. (1983). *Introduction to survey sampling*. New Delhi: Sage Publication Inc.
- Likert, R. (1932). *Technique for the Measurement of Attitudes*. *Archives of Psychology*. 22,140-146.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1974). *Statistical theories of mental test scores*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Ostini, R., & Nering, M. L., (2006). *Polytomous item response theory models*. London: Sage

Publication.

- Pollard, B., Dixon, D., Dieppe, P., & Johnston, M. (2010). Measuring the ICF components of impairment, activity limitation and participation restriction: an item analysis using classical test theory and item response theory. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7, 41.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W., & Lyman, O. (1990). *Elementary survey sampling* (4th ed). Boston: PSW KENT Publishing Company.
- Shaw, M. E., & Wright, J. M., (1967). *Scales for The Measurement of Attitudes*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Thurstone, L. L. (1927). Method of paired comparison for social values. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21, 384-400.
- Van der Linden, W.J., & Hambleton, R.K., (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer-Verlag New York Inc.

PENGEMBANGAN INSTRUMEN PENILAIAN PROYEK PADA PEMBELAJARAN IPA FISIKA SMP

Aswin Hermanus Mondolang

Program Studi Pendidikan Fisika, Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam,
Universitas Negeri Manado, Tondano, Sulawesi Utara

aswinmondolang@yahoo.co.id

Abstrak

Penilaian proyek merupakan salah satu alternatif instrumen penilaian yang dapat menunjang kualitas pembelajaran di sekolah. Oleh karena itu penilaian proyek perlu dikembangkan dan digunakan dalam pembelajaran IPA fisika di SMP. Permasalahannya adalah bagaimana mengembangkan instrumen penilaian proyek yang sesuai dengan karakteristik ilmu fisika, Metode penelitian yang digunakan *research and development design*. Sampel penelitian kelas VII^d SMP Negeri 1 Tondano tahun ajaran 2013/2014 yang ditentukan dengan teknik *cluster random sampling*. Hasil penelitian: 1) pengembangan instrumen penilaian proyek perlu mengacu pada Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar 2) penilaian proyek berpengaruh terhadap hasil belajar siswa, dan 3) perlu penggunaan teknik penilaian proyek dalam proses pembelajaran IPA fisika SMP karena tahapan-tahapan dalam teknik penilaian proyek sangatlah relevan dengan karakteristik siswa dan karakteristik mata pelajaran IPA fisika.

Kata kunci: instrumen penilaian proyek, pembelajaran IPA fisika.

Abstract

Project assessment is one alternative assessment instruments that can support the quality of learning in schools. Therefore, assessment of the project should be developed and used in physics science learning in junior high. The problem is how to develop the assessment instrument in accordance with the characteristics of the physics science, research method will be research and development design. The research sample is grade 7th – D at the state junior high 1 of Tondano 2013/2014 academic year as determined by cluster random sampling technique. The results of the study: 1) the development of assessment instruments need to refer to the project Competence Standard and Basic Competence 2) assessment of the project affect the student learning outcomes, and 3) the need to use assessment techniques in the process of learning science projects junior physics because the stages in project appraisal techniques is relevant to characteristic of the students and the characteristics of the physical science subjects.

Keywords: project assessment instrument, instructional of physical.

1. Pendahuluan

Pembelajaran fisika sebagai bagian dari IPA perlu memberikan kontribusi bagi pencapaian tujuan-tujuan pembelajaran IPA di sekolah karena melalui pembelajaran fisika siswa diharapkan memiliki pengetahuan-pengetahuan dasar ilmu pengetahuan yang akan membentuk mereka menjadi insan-insan yang menguasai Ilmu pengetahuan dan teknologi.

Sebagai salah satu mata pelajaran yang diajarkan di SMP, pembelajaran fisika sering mendapat catatan/predikat sebagai pembelajaran yang memiliki nilai hasil belajar yang rendah dibandingkan dengan nilai hasil belajar mata pelajaran lainnya, dan merupakan mata pelajaran yang paling tidak disukai oleh siswa pada umumnya, dianggap mata pelajaran yang menakutkan dan membosankan, sebagai mata pelajaran yang sulit dimengerti atau dipahami, dan berbagai predikat lainnya. Hal ini menunjukkan bahwa proses pembelajaran fisika masih memerlukan kajian-kajian ilmiah sehingga memiliki alternatif-alternatif pembelajaran yang dapat membawa peserta didik pada pencapaian hasil belajar yang maksimal sesuai dengan kompetensi yang dimilikinya oleh setiap peserta didik.

Kaitan antara proses pembelajaran dan hasil belajar sangatlah erat hubungannya, karena proses pembelajaran yang tepat akan menghasilkan hasil belajar yang maksimal. Selain hal tersebut, hal yang tak dapat dihindari adalah bagaimana proses belajar yang dialami oleh para peserta didik itu dinilai secara tepat pula, karena walaupun proses pembelajarannya sudah tepat tetapi jika tidak ditunjang dengan sistem penilaian yang tepat dapat mengakibatkan keseluruhan proses pembelajaran tidak akan maksimal menghasilkan hasil belajar peserta didik yang maksimal pula. Hayat (2008: 6) mengemukakan bahwa penilaian harus merupakan bagian yang tak terpisahkan dari proses pembelajaran (*a part of instruction*) dan harus dipahami sebagai kegiatan untuk mengefektifkan proses pembelajaran. Oleh karena itu teknik penilaian sangat erat kaitannya dengan kualitas proses pembelajaran. Hal tersebut sejalan dengan makna yang terkandung dalam pendapat yang dikemukakan oleh Mardapi (2008: 5) bahwa upaya meningkatkan kualitas pendidikan dapat ditempuh melalui peningkatan kualitas pembelajaran dan kualitas sistem penilaiannya.

Kualitas sistem penilaian dalam suatu proses pembelajaran tidak terlepas dari penggunaan teknik penilaian, karena penggunaan teknik penilaian yang kurang tepat akan sangat mempengaruhi peserta didik, baik dari segi motivasi belajar, ataupun minat belajar, yang pada akhirnya akan mempengaruhi hasil belajar siswa. Oleh karena itu teknik penilaian dipandang sebagai komponen yang sangat penting dalam meningkatkan hasil belajar siswa.

Penilaian proyek sebagai salah satu teknik penilaian berbasis kelas adalah penilaian terhadap tugas yang harus diselesaikan dalam waktu tertentu. Penilaian proyek harus dilakukan mulai dari pengumpulan, pengorganisasian, pengevaluasian, hingga penyajian data. Oleh karena itu dengan teknik penilaian proyek peserta didik secara sengaja ditugaskan untuk melaksanakan suatu proyek. Bastari dan Witjaksono (2008: v-1) mendefinisikan bahwa proyek adalah tugas yang harus diselesaikan dalam periode/waktu tertentu. Tugas tersebut berupa suatu penelitian sejak dari pengumpulan pengorganisasian, pengevaluasian, penyajian data, hingga pelaporan. Hal tersebut di atas sejalan dengan apa yang diistilahkan oleh Budiningsih (2005: 57) sebagai proses mengkonstruksi pengetahuan yaitu manusia melalui interaksinya dengan objek dan lingkungan, misalnya dengan melihat, menjamah, merasakan, pengetahuan dan pemahamannya akan objek dan lingkungan tersebut akan meningkat.

Proyek juga akan memberikan informasi tentang pemahaman dan pengetahuan peserta didik pada proses pembelajaran tertentu, kemampuan peserta didik dalam mengaplikasikan pengetahuan, dan kemampuan peserta didik untuk mengkomunikasikan informasi (Surapranata, 2004: 20). Dalam naskah rancangan penilaian hasil belajar juga dikemukakan proyek adalah tugas yang diberikan kepada peserta didik dalam kurun waktu tertentu. Peserta didik dapat melakukan penelitian melalui pengumpulan, pengorganisasian, dan analisis data, serta pelaporan hasil kerjanya. Penilaian proyek dilaksanakan terhadap persiapan, pelaksanaan, dan hasil (Badan Standar Nasional Pendidikan, 2006: 8).

Dari uraian di atas dapatlah dikemukakan bahwa penilaian proyek akan lebih efektif dalam menilai ranah pemahaman, pengetahuan, aplikasi, dan kemampuan mengkomunikasikan. Selanjutnya Bastari dan

Witjaksono mengemukakan penilaian proyek dapat dilakukan pada waktu: 1) proses pengerjaan proyek; dan 2) laporan (produk) proyek. Hasil belajar yang dapat dinilai pada proses pengerjaan proyek, antara lain: kemampuan merencanakan dan mengorganisasikan penelitian, kemampuan bekerja dalam kelompok, dan kemampuan untuk melaksanakan tugas secara mandiri. Hasil belajar yang dinilai pada produk suatu proyek, antara lain: kemampuan mengidentifikasi dan mengumpulkan informasi, kemampuan menganalisis dan menginterpretasikan data, dan kemampuan melaporkan/ menyampaikan hasil (Bastari, 2008: v-1)

Selanjutnya dalam melaksanakan teknik penilaian proyek ada prosedur yang perlu ditempuh. Yang dimaksudkan dengan prosedur adalah langkah-langkah yang dapat ditempuh oleh guru dalam menerapkan teknik penilaian proyek, yaitu sebagai berikut :

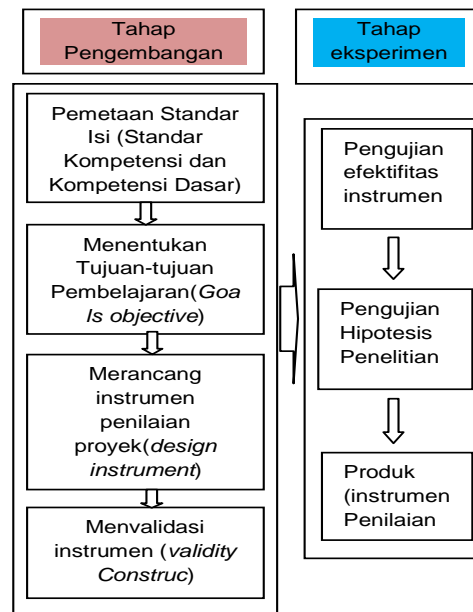
- a. Siswa ditugaskan menyusun rencana kerja
- b. Siswa ditugaskan mengamati dan mencatat/mengumpulkan data
- c. Siswa ditugaskan mengolah dan menganalisis data
- d. Siswa ditugaskan melaporkan kesimpulan (lisan dan atau tertulis).

Berdasarkan uraian di atas dapatlah disimpulkan bahwa teknik penilaian proyek adalah suatu teknik penilaian yang sangat penting untuk menunjang peningkatan kualitas pembelajaran yang dalam operasionalnya dilakukan pada bagian akhir suatu proses pembelajaran dalam bentuk pemberian tugas yang harus dikerjakan oleh siswa dengan tahapan dan prosedur tertentu.

Berdasarkan latar belakang tersebut maka penting untuk mengadakan suatu penelitian untuk mengembangkan dan mengetahui pengaruh teknik penilaian proyek terhadap hasil belajar Fisika.

2. Metodologi Penelitian

Metode penelitian yang digunakan adalah metode pengembangan (*development research*) dan metode eksperimen. Metode pengembangan bertujuan untuk merancang, mengembangkan dan menghasilkan produk, dan metode eksperimen untuk menguji keefektifan produk yang telah dikembangkan. Desain eksperimen menggunakan desain pretest-posttest design dengan keseluruhan prosedur penelitian ini dapat diskemakan sebagai berikut:



Gambar 1. Prosedur Penelitian

Populasi penelitian kelas VII SMP Negeri 1 Tomohon dan sampel penelitian adalah kelas VII^d SMP Negeri 1 Tomohon yang ditentukan dengan teknik *cluster random sampling*. Variabel penelitian terdiri dari variabel perlakuan dan variabel respons. Variabel perlakuan adalah pembelajaran dengan teknik penilaian proyek, sedangkan variabel respons adalah hasil belajar IPA fisika.

Data hasil belajar IPA fisika diperoleh dengan menggunakan teknik tes tertulis yang terdiri dari sejumlah tes objektif yang akan diolah sehingga mendapatkan skor yang menggambarkan hasil belajar siswa.

Hipotesis penelitian dirumuskan sebagai berikut: Ada pengaruh penggunaan instrumen penilaian proyek terhadap hasil belajar siswa dalam pembelajaran IPA fisika di SMP. Hipotesis statistik dirumuskan sebagai berikut:

$$H_0 : \mu_{y1} = \mu_{y2}$$

$$H_1 : \mu_{y1} \neq \mu_{y2}$$

Kriteria pengujian hipotesis adalah: Terima H_0 jika $-\text{t}_{(1-0,5\alpha)} < t < \text{t}_{(1-0,5\alpha)}$, sebaliknya terima H_0 pada harga lainnya (Susetyo, 2010 : 209).

3. Hasil Penelitian Dan Pembahasan

Berdasarkan data-data pada hasil penilaian pakar, dengan bantuan program excel dan kalkulator scientific diperoleh hasil perhitungan seperti pada Tabel 1 berikut:

dikembangkan memiliki reliabilitas konstruk telaah pakar.

Pengujian hipotesis menggunakan program SPSS untuk menguji perbedaan dua rerata dari pretes dan posttest. Hasil pengujian sebagai berikut:

Tabel 1. Hasil penilaian pakar

Sumber	db	JK	RJK	r=0.963
Butir	13	39.671	6.612	
Panel	19	2.8214		
Keliru	114	18.328	0.161	
Total	719	60.821		

Dengan diperoleh harga $r = 0,963$ maka dapat disimpulkan bahwa instrumen yang

Tabel 2. Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pretest	14.30	30	3.43561	.62725
	Posttest	27.37	30	4.61245	.84211

Tabel 3. Hasil Pengujian Hipotesis

		Paired Differences				t_0	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean Lower	Std. Deviation Upper	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Pretest - Posttest	-13.066	2.86397	.52289	-14.13609	-11.99724	-24.990	29	.000

Berdasarkan hasil perhitungan dengan menggunakan $\alpha = 0,05$ diperoleh nilai $t_0 = -24,990$ dengan dua sisi penolakan diperoleh nilai $t_{(0,975)} = -0,0316$ dan $t_{(0,025)} = 2,359$ dengan nilai sig. $0,000 < 0,05$ sehingga dapat disimpulkan H_0 tidak dapat diterima, dengan demikian H_1 diterima yang berarti terdapat perbedaan yang signifikan antara pretest dan posttest.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa hasil belajar fisika dengan teknik penilaian proyek menunjukkan perbedaan yang signifikan antara pretest dengan posttest, atau dengan kata lain teknik penilaian proyek sangat memberikan pengaruh terhadap peningkatan hasil belajar siswa. Ditinjau dari sisi teoretik, teknik penilaian proyek sebagai salah satu teknik dari penilaian kelas, memiliki tahapan-tahapan yang intinya adalah pengamatan, pengumpulan informasi atau data dari apa yang diamati, menganalisis data, dan menyimpulkan. Tahapan-tahapan tersebut sangatlah relevan dengan prosedur dalam memahami konsep-konsep fisika, sehingga akan sangat membantu proses penemuan atau pengkonstruksian pengetahuan dan pemahaman terhadap konsep-konsep fisika. Hasil ini sejalan dengan apa yang dikemukakan oleh Badan Standar Nasional Pendidikan yang menyatakan bahwa pembelajaran IPA (termasuk di dalamnya pembelajaran fisika) sebaiknya dilaksanakan secara inkuiri ilmiah (*scientific inquiry*) untuk menumbuhkan kemampuan berpikir, bekerja dan bersikap ilmiah serta mengkomunikasikannya sebagai aspek penting kecakapan hidup. Oleh karena itu pembelajaran IPA di SMP/MTs menekankan pada pemberian pengalaman belajar secara langsung melalui penggunaan dan pengembangan keterampilan proses dan sikap ilmiah. Hal tersebutlah yang terkandung dalam tahapan-tahapan teknik penilaian proyek, sehingga sangat mendorong proses pembentukan pengetahuan dan pemahaman peserta didik ketika terlibat dalam proses pembelajaran fisika.

Hasil penelitian Mondolang (2013) juga mengemukakan bahwa selain kerelevanan dalam prosedur penemuan suatu konsep, teknik penilaian proyek juga akan mampu membantu peserta didik mengaplikasikan pengetahuannya berupa konsep-konsep fisika dalam memecahkan problematika atau persoalan-persoalan ilmu fisika. Proses penemuan dan pengaplikasian konsep-konsep fisika dapat ditempuh melalui pengamatan terhadap gejala-gejala atau fenomena-fenomena yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari. Karena konsep-konsep fisika itu ada di lingkungan siswa maka dengan teknik penilaian proyek sangat membantu dalam pengkonstruksian atau pembentukan pemahaman konsep-konsep fisika.

Selain pengkonstruksian atau pembentukan pemahaman, akan konsep-konsep fisika, teknik penilaian proyek juga sangat sesuai dengan tujuan pembentukan sikap dan ketrampilan peserta didik karena dalam melaksanakan tugas-tugas dalam bentuk proyek, siswa dilatih untuk mempraktikkan sikap-sikap ilmiah serta pembentukan ketrampilan-ketrampilan dalam diri siswa.

4. Simpulan

Dari hasil penelitian yang telah dilakukan, maka dapat ditarik kesimpulan: 1) Terdapat pengaruh yang signifikan dari teknik penilaian proyek terhadap hasil belajar IPA fisika siswa SMP, 2) Untuk menghasilkan hasil belajar yang maksimal dari siswa SMP, maka perlu penggunaan teknik penilaian proyek dalam proses pembelajaran IPA fisika karena tahapan-tahapan dalam teknik penilaian proyek sangatlah relevan dengan karakteristik siswa dan karakteristik substansi mata pelajaran IPA fisika, dan 3) Dalam mengembangkan instrumen penilaian proyek perlu mengacu dari Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar yang sesuai, serta indikator yang dikembangkan berdasarkan Kompetensi Dasar.

Berdasarkan kesimpulan yang diperoleh, maka dapat dikemukakan saran sebagai berikut: 1) Guru IPA fisika SMP sebaiknya menggunakan teknik penilaian proyek sebagai bagian yang tak terpisahkan dari keseluruhan proses pembelajaran, dan 2) Bagi guru IPA fisika SMP, dalam mengembangkan instrumen penilaian proyek seharusnya mengacu dari indikator yang dikembangkan dari Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar.

Daftar Pustaka

- Badan Standar Nasional Pendidikan. (2006). Rancangan Penilaian Hasil Belajar. Badan Standar Nasional Pendidikan. Jakarta.
- . (2006). Panduan Penulisan LHB. Badan Nasional Standar Pendidikan. Jakarta.
- Bastari dan Witjaksono. (2008). Penilaian Projek. Pusat Penilaian Pendidikan, Badan Penelitian dan Pengembangan, Departemen Pendidikan Nasional. Jakarta.
- Budiningsih, A. C. (2005) Belajar dan Pembelajaran. Rineka Cipta, Jakarta.
- Hayat, B. (2008). Prinsip-prinsip dan Strategi Penilaian di Kelas. Pusat Penilaian Pendidikan Badan Penelitian dan Pengembangan, Departemen Pendidikan Nasional. Jakarta.
- Mardapi, D. (2008). Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Nontes. Mitra Cendikia, Jakarta.
- Mondolang, A. H. (2013). Journal of Education and Practice. International Institute for Science, Technology and Education. Vol. 4. No. 22: 205-213.
- Surapranata, S. (2004). Panduan Penulisan Tes Tertulis Implementasi Kurikulum 2004. Remaja Rosdakarya. Bandung.
- Susetyo, B. (2010). Statistika untuk Analisis Data Penelitian. Refika Aditama. Bandung.

**PROFIL KOMPETENSI ASESMEN PEMBELAJARAN
MAHASISWA PPL-KKN FT-UNY
DI SMK TEKNOLOGI DAN REKAYASA**

Oleh:

Prof. Dr. Sudji Munadi, M.Pd.

Siti Nurmala, S. Kep., M.Pd.

Fakultas Teknik Universitas Negeri Yogyakarta

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengungkap profil kompetensi asesmen pembelajaran mahasiswa FT-UNY dalam melaksanakan program KKN-PPL.

Penelitian ini menggunakan pendekatan survey. Populasi penelitian adalah semua mahasiswa FT-UNY yang akan melaksanakan KKN-PPL di SMK kelompok teknologi dan rekayasa se Daerah Istimewa Yogyakarta yang berjumlah 775 orang. Populasi tersebar di 9 program studi kependidikan di lingkungan FT. Semua populasi dijadikan sebagai sampel penelitian. Pengambilan data dilakukan dengan menggunakan tehnik tes dan dokumentasi. Data yang terkumpul dianalisis secara deskriptif dan kuantitatif dengan menggunakan program SPSS.

Hasil penelitian ini menunjukkan 1) penguasaan kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY secara keseluruhan termasuk kategori sedang (rerata sekor = 9,34), masih di bawah sekor rerata ideal 10, 2) aspek-aspek kompetensi asesmen yang masih menjadi kelemahan adalah memahami klasifikasi penilaian, memahami acuan penilaian, memahami format bentuk tes, menganalisis penilaian acuan relatif, menganalisis jawaban tes, memahami konsep reliabilitas, menerapkan bentuk tes obyektif, dan menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal. Berdasarkan hasil penelitian ini diharapkan dapat dilakukan program peningkatan kualitas pelaksanaan pembelajaran mata kuliah yang berkaitan dengan KKN-PPL, seperti Pengajaran Mikro, Teknologi Pembelajaran, dan Evaluasi Pembelajaran.

Kata kunci: kompetensi, asesmen, dan kompetensi asesmen.

A. Pendahuluan

Fakutas Teknik Universitas Negeri Yogyakarta (FT-UNY) adalah salah satu lembaga pendidikan tinggi milik pemerintah dituntut untuk selalu berusaha meningkatkan kualitas layanan sebagaimana suatu organisasi pada umumnya. Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi telah merumuskan visi

PendidikanTinggi di Indonesia yang tercantum dalam *Part I Chapter II HELTS 2003-2010* sebagai berikut:

In order to contribute to the nation's competitiveness, the national higher education has to be organizationally healthy, and the same requirement also applies to institutions. A structural adjustment in the existing system is, however, needed to meet this challenge. The structural adjustment aims, by the year of 2010, of having a healthy higher education system, effectively coordinated and demonstrated by the following features: Quality: Access and Equity: Autonomy. (PedomanPenjaminanMutu, DirjenDikti, 2003:1).

Berdasarkan atas visi tersebut maka FT-UNY dituntut untuk dapat menyelenggarakan program-program pendidikan tinggi dengan iklim yang sehat. Iklim yang sehat tersebut dapat dilihat dari aspek kualitas, akses dan keadilan, serta otonomi. Berkaitan dengan visi pendidikan tinggi tersebut FT-UNY telah merumuskan visi lembaganya yaitu “Menjadi barometer Fakultas Teknik di Indonesia yang mampu menghasilkan tenaga kependidikan dan non kependidikan teknik yang cendekia, profesional, mandiri dan bernurani, sesuai dengan tuntutan perkembangan ilmu dan teknologi di era global (Dokumen Sistem Manajemen Mutu ISO 9001:2000, Fakultas Teknik Universitas Negeri Yogyakarta, 2008).

Sebagai salah satu lembaga pendidikan tinggi di Indonesia tugas utama FT-UNY adalah menyelenggarakan Tri Dharma Perguruan Tinggi dimana dharma pertamanya adalah menyelenggarakan pendidikan dan pengajaran. Untuk dapat menyelenggarakan program pendidikan dan pengajaran yang efektif diperlukan rumusan kebijakan akademik yang jelas. Kebijakan akademik adalah pernyataan akademik yang harus diikuti oleh seluruh unsur pelaksana akademik dan pendukung akademik yang memuat arah kebijakan penyelenggaraan kegiatan akademik dan konsepsi universitas atau fakultas yang menyeluruh untuk mengelola dan mengembangkan tatanan perangkat keras, perangkat lunak dan sumberdaya manusia yang berkualitas (Pedoman Penjaminan Mutu UNY, 2007:3).

Dalam upaya mencapai prestasi akademik yang tinggi ini maka dalam penyelenggaraan program pendidikan dan pengajaran diperlukan rumusan standar akademik. Standar akademik merupakan landasan bagi penyusunan visi, misi dan

tujuan lembaga/program pendidikan, pengembangan kurikulum, proses pembelajaran, dosen, mahasiswa, dan sumber daya manusia, kesehatan lingkungan dan keselamatan, sumber belajar, penelitian dan pengembangan, etika, peningkatan mutu berkelanjutan, serta penyelenggaraan administrasi (Pedoman Penjaminan Mutu UNY, 2007:5).

Permasalahan penting yang perlu digarisbawahi pada rumusan standar akademik tersebut yaitu peningkatan mutu berkelanjutan. Proses peningkatan mutu akademik berkelanjutan yang efektif dan efisien merupakan salah satu kegiatan penting bagi setiap lembaga pendidikan termasuk FT-UNY. Untuk itu, penerapan budaya berkualitas perlu diperhatikan dalam proses interaksi antar sumber daya manusia. Dalam penyelenggaraan pendidikan dan pengajaran, ada beberapa kondisi yang diperlukan sebagai syarat terciptanya budaya berkualitas, yaitu dosen dan karyawan mempunyai kesadaran dan motivasi kerja yang baik, dosen dan karyawan mempunyai kemandirian mengendalikan dan meningkatkan kualitas, kelompok kerja lebih bernilai dari pada individu, serta dosen dan karyawan berperan penting untuk mencapai efektivitas organisasi (Dadan Rosana, 2009:305).

FT-UNY merupakan salah satu fakultas di lingkungan UNY yang menyelenggarakan program kependidikan untuk menghasilkan lulusan menjadi calon guru sekolah menengah kejuruan (SMK) kelompok Teknologi dan Rekayasa. Pelaksanaan pembelajaran didasarkan atas kurikulum kependidikan teknik yang sudah disusun berdasarkan hasil kajian tim ahli. Salah satu program pendidikan dan pengajaran yang diharapkan mampu memberikan bekal awal yang cukup penting dalam membentuk sosok lulusan yang kompeten sebagai calon guru teknik adalah program Kuliah Kerja Nyata-Praktik Pengalaman Lapangan (KKN-PPL).

KKN-PPL adalah program kegiatan yang memadukan antara program kegiatan PPL dan program kegiatan KKN (Panduan KKN-PPL, 2011). Keterpaduan dimaksud adalah keterpaduan yang difokuskan pada integrasi antara aspek pengelolaan/manajemen dan aspek waktu. Tujuan utama yang ingin dicapai dengan adanya penyelenggaraan KKN-PPL tersebut adalah membina dan mengembangkan kompetensi mahasiswa sebagai calon guru/pendidik atau calon tenaga kependidikan.

Pengembangan kompetensi ini tidak lepas dari kompetensi yang dipersyaratkan bagi seorang guru seperti yang diamanatkan dalam Undang-Undang guru dan Dosen Nomor 14 Tahun 2005, yaitu kompetensi paedagogik, kompetensi profesional, kompetensi social dan kompetensi kepribadian.

Salah satu aspek dalam kompetensi paedagogik adalah kompetensi asesmen pembelajaran. Asesmen pembelajaran adalah salah satu kegiatan yang harus dilaksanakan dalam setiap kegiatan program pembelajaran. Untuk dapat melaksanakan asesmen pembelajaran dengan baik diperlukan pengetahuan dan keterampilan yang memadai tentang segala sesuatu yang berkaitan asesmen.

Untuk tahun akademik 2011/2012 ini calon peserta KKN – PPL dari FT-UNY berjumlah sekitar 775 orang mahasiswa. Latar belakang pendidikan mereka dapat dikelompokkan menjadi dua yaitu mereka yang sejak awal mengambil jalur S1 Kependidikan dan mereka yang mengambil jalur Program Kelanjutan Studi (PKS) yang berasal dari lulusan D-3. Hal ini tentu akan memberikan karakteristik yang beragam pada pengetahuan dan kemampuan mereka dalam melaksanakan asesmen pembelajaran. Hingga saat ini, informasi lengkap tentang sejauh mana kemampuan mahasiswa FT-UNY dalam melaksanakan asesmen pembelajaran selama mengikuti program KKN – PPL dirasakan masih sangat kurang. Untuk itu maka penelitian ini perlu dilakukan untuk mengungkap lebih jauh masalah kompetensi asesmen pembelajaran mahasiswa dalam melaksanakan pembelajaran selama mereka mengikuti program KKN-PPL.

Berdasarkan uraian-uraian di muka dapat dirumuskan permasalahan penelitian sebagai berikut:

1. Bagaimanakah profil kompetensi asesmen pembelajaran mahasiswa FT-UNY yang melaksanakan kegiatan KKN-PPL?
2. Aspek-aspek apa sajakah yang menjadi kelemahan bagi mahasiswa FT-UNY dalam melaksanakan asesmen pembelajaran selama mengikuti program KKN-PPL?

KKN dan PPL masing-masing memiliki SKS = 3 dan bersifat lapangan. Artinya 1 sks setara 4 kali 50 menit tatap muka. Dengan demikian, untuk 3 sks

mahasiswa harus memanfaatkan waktu $3 \times 4 \times 50$ menit = 600 menit tiap minggu. Dalam satu semester dihitung 16 minggu yang berarti tiap mahasiswa memerlukan waktu 16×600 menit = 9600 menit atau 160 jam untuk melaksanakan KKN atau PPL. Jika kedua mata kuliah lapangan tersebut dilaksanakan sendiri-sendiri maka setiap mahasiswa memerlukan waktu 2×160 jam = 320 jam untuk melaksanakan KKN dan PPL dalam satu semester. Dalam satu minggu setiap mahasiswa memerlukan waktu $320 \text{ jam} : 16 = 20$ jam. Beban mahasiswa yang mengikuti program KKN-PPL setara dengan keterpaduan bobot sks dari kedua mata kuliah tersebut.

Program KKN-PPL diperuntukkan bagi mahasiswa strata satu (S1) jalur pendidikan. Sasaran dari kegiatan program KKN-PPL ini adalah masyarakat sekolah, baik dalam kegiatan yang ada kaitannya dengan kegiatan pembelajaran pada umumnya maupun kegiatan-kegiatan lain yang mendukung berlangsungnya proses pembelajaran. KKN-PPL diharapkan dapat memberikan pengalaman belajar bagi mahasiswa, terutama dalam hal pengalaman mengajar, memperluas wawasan, pelatihan dan pengembangan kompetensi yang diperlukan dalam bidangnya, peningkatan keterampilan, kemandirian, tanggung jawab, dan kemampuan dalam memecahkan masalah (Panduan KKN-PPL, 2011).

Tujuan pokok KKN-PPL pada dasarnya adalah memberi bekal pengetahuan dan keterampilan kepada mahasiswa sebagai calon guru. Dalam buku Panduan KKN-PPL Universitas Negeri Yogyakarta tahun 2011 dideskripsikan 5 (lima) butir tujuan penyelenggaraan KKN-PPL yang rumusan butir 1 berbunyi “memberikan pengalaman kepada mahasiswa dalam bidang pembelajaran dan manajerial di sekolah atau lembaga, dalam rangka melatih dan mengembangkan kompetensi keguruan atau kependidikan”. Dalam tujuan ini tersirat adanya upaya para pengelola KKN-PPL untuk membekali pengetahuan dan keterampilan kepada mahasiswa sehingga setelah melaksanakan program KKN-PPL memiliki kesiapan calon guru pemula khususnya yang berkaitan dengan kemampuan mengajar.

Berdasarkan atas 4 (empat) kompetensi pokok guru tersebut program KKN-PPL Universitas Negeri Yogyakarta menjabarkan 8 (delapan) standar kompetensi yang

harus dimiliki oleh peserta KKN-PPL terpadu. Secara rinci, delapan standar kompetensi program KKN-PPL terpadu adalah sebagai berikut: 1) memahami karakteristik peserta didik; 2) menguasai bidang studi; 3) menguasai metodologi pembelajaran yang mendidik; 4) memiliki kepribadian sebagai guru; 5) memahami dinamika kehidupan sekolah; 6) memiliki kemampuan mengelola program kegiatan; 7) memiliki kemampuan memberdayakan sekolah dan 8) memiliki potensi *life skill*.

Khusus pada standar kompetensi butir 3 di atas tersirat bahwa standar kompetensi tersebut berkaitan dengan masalah kompetensi paedagogik. Menurut Peraturan Pemerintah No. 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan Pasal 28 ayat (3) kompetensi pedagogik adalah kemampuan mengelola pembelajaran peserta didik yang meliputi pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya. Salah satu aspek dari kompetensi paedagogik tersebut adalah kemampuan melaksanakan asesmen pembelajaran (evaluasi hasil belajar). Pengungkapan lebih dalam tentang kompetensi asesmen pembelajaran menjadi fokus utama dalam penelitian ini.

Dalam melaksanakan KKN-PPL kompetensi asesmen pembelajaran dijabarkan menjadi tiga kompetensi dasar, yaitu:

1. Menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik.

Indikatornya:

- Mendeskripsikan makna, fungsi, dan prosedur asesmen
- Mengembangkan alternatif instrumen/alat asesmen berbentuk tes dan nontes secara sistematis.
- Mendeskripsikan teknik mengolah, menganalisis, dan memakai data hasil asesmen.

2. Merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar peserta didik.

Indikatornya:

- Membuat kisi-kisi asesmen proses dan hasil belajar.
- Membuat alat/instrumen proses dan hasil belajar.

- Menerapkan asesmen dalam pembelajaran.
 - Mengolah, menganalisis dan memakai data hasil asesmen sebagai balikan untuk peserta didik , gurudan orang tua,
 - Mengadministrasikan hasil asesmen proses dan hasil belajar peserta didik.
3. Memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran.

Indikator:

- Memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan alat/instrumen asesmen
- Memanfaatkan hasil asesmen untuk merencanakan dan melaksanakan program remedi dan memperbaiki pembelajaran.
- Memanfaatkan hasil asesmen untuk merencanakan dan memberikan materi pembelajaran.
- Memanfaatkan hasil asesmen sebagai bahan untuk berkomunikasi kepada orang tua peserta didik

Kompetensi dapat dikatakan sebagai suatu kemampuan untuk melakukan sesuatu dengan tepat dan benar melalui integrasi antara pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai serta kepribadian. Menurut Dobson (2003): *“A competency is defined in terms of what a person is required to do (performance), under what conditions it is to be done (conditions), how well it is to be done (standards)”*. Kompetensi adalah kemampuan seseorang dalam melakukan sesuatu berdasarkan kondisi tertentu dan sesuai dengan standar yang ditetapkan. Pada bagian lain, Roe (2002) mengemukakan bahwa *“competence is defined as the ability to adequately perform a task, duty or role. Competence integrates knowledge, skills, personal values and attitudes. Competence builds on knowledge and skills and is acquired learning through work experience and learning by doing”* Intinya, kompetensi merupakan kemampuan dalam melaksanakan tugas secara tepat yang merupakan integrasi pengetahuan, keterampilan, nilai-nilai pribadi dan sikap yang diperoleh melalui pengalaman kerja dan belajar sambil bekerja.

Berkaitan dengan profesi seseorang sebagai guru maka kompetensi seorang guru adalah kemampuan guru tersebut dalam mengintegrasikan pengetahuan, keterampilan, nilai-nilai dan sikap sehingga dapat melaksanakan sesuatu dengan tepat

dan benar sesuai dengan standar yang ditetapkan. Ditambahkan oleh Mulyasa (2008) bahwa kompetensi guru merupakan perpaduan antara kemampuan personal, keilmuan, teknologi, sosial, dan spiritual yang secara kaffah membentuk kompetensi standar profesi guru, yang mencakup penguasaan materi, pemahaman terhadap peserta didik, pembelajaran yang mendidik, pengembangan pribadi, dan profesionalisme.

Dalam setiap proses pembelajaran terdapat satu kegiatan yang tidak bisa ditinggalkan yaitu asesmen pembelajaran. Asesmen pembelajaran adalah kegiatan penilaian hasil belajar yang melibatkan cara dan alat tertentu sesuai dengan karakteristik obyek yang dinilai. Blerkom(2009) mengatakan bahwa *Assesmetnt isa very general terms that describes the many techniques that we have used to measure and judge students behavior and performance*. Salvia (1988), mengatakan: *Assessment is the process of collecting data for the purpose of (1) specifying and verifying problems and (2) making decisions about student*. Pernyataan tersebut menegaskan bahwa untuk melakukan asesmen pembelajaran diperlukan pengetahuan dan keterampilan tentang teori dan praktik-praktik asesmen. Obyek yang dinilai adalah hasil belajar dari siswa. Hasil belajar siswa mencakup 3 (tiga) aspek, yaitu: hasil belajar yang berkaitan dengan perkembangan kognitif, afektif, keterampilan (psikomotor). Dalam melakukan asesmen pembelajaran terdapat tiga aktivitas yang saling terkait satu sama lain, yaitu pengukuran, penilaian dan tes.

Pembelajaran di SMK identik dengan pembelajaran kejuruan yang mencakup pembelajaran teori dan pembelajaran praktik. Hal ini menuntut pengetahuan dan keterampilan tersendiri bagi setiap guru yang melaksanakan pembelajaran untuk dapat melakukan asesmen hasil belajar yang baik. Asesmen hasil belajar kejuruan dapat dilakukan dengan berbagai cara, misalnya tes kemampuan kognitif teori permesinan, tes wawancara terstruktur, tes pengetahuan kerja, observasi sikap kerja, tes kinerja dan tes keterampilan. Untuk pembelajaran praktik salah satu bentuk asesmen yang banyak dilakukan adalah dengan tes keterampilan. Tes keterampilan menurut Grondlund (1982:84) mencakup: *paper and pencil test* (berkaitan dengan pengetahuan keterampilan), *identification* (kemampuan mengidentifikasi alat atau bahan yang

diperlukan untuk membuat produk/komponen), *simulated performance* (kemampuan mensimulasi tiruan gerakan keterampilan), dan *work sample* (mengukur kinerja yang sesungguhnya).

Berdasarkan uraian-uraian di atas kompetensi asesmen dalam penelitian ini difokuskan pada profil tingkat penguasaan pengetahuan dan keterampilan mahasiswa FT-UNY dalam melakukan asesmen hasil belajar siswa SMK yang mereka ajar dalam program KKN-PPL. Pengetahuan dan keterampilan tersebut mencakup 1) menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, 2) merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, dan 3) memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran.

B. Metodologi

Penelitian ini dilaksanakan menggunakan pendekatan survey terhadap obyek di lapangan berdasarkan atas tujuan penelitian yang sudah dirumuskan. Kegiatan penelitian dilaksanakan dengan mengambil lokasi seluruh SMK kelompok Teknologi dan Rekayasa se Daerah Istimewa Yogyakarta, baik yang berstatus negeri maupun swasta, yang menjadi tempat bagi mahasiswa melaksanakan program KKN-PPL. Waktu penelitian akan dilaksanakan selama 4 (empat) bulan, yaitu mulai bulan Juni sampai dengan September 2012.

Populasi penelitian adalah seluruh mahasiswa FT-UNY yang menjadi peserta KKN-PPL pada tahun akademik 2011/2012. Yang berjumlah 775 orang. Jumlah ini tersebar di 9 (sembilan) program studi di lingkungan FT-UNY, yaitu Pendidikan Teknik Elektronika, Pendidikan Teknik Informatika, Pendidikan Teknik Elektro, Pendidikan Teknik Mekatronika, Pendidikan Teknik Mesin, Pendidikan Teknik Otomotif, Pendidikan Teknik Sipil dan Perencanaan, Pendidikan Teknik Boga, dan Pendidikan Teknik Busana. Ke 9 (sembilan) program studi tersebut adalah program studi kependidikan yang ada di lingkungan FT-UNY yang menyelenggarakan program pengalaman lapangan bagi mahasiswanya. Pada Tabel 1 dapat dilihat sebaran populasi sekaligus sampel penelitian.

Tabel 1. Sebaran Populasi dan Sampel Penelitian

No.	Program Studi	Populasi
1	Pendidikan Teknik Elektro	68
2	Pendidikan Teknik Elektronika	90
3	Pendidikan Teknik Mesin	101
4	Pendidikan Teknik Otomotip	80
5	Pendidikan Teknik Sipil dan Perencanaan	79
6	Pendidikan Teknik Boga	87
7	Pendidikan Teknik Busana	81
8	Pendidikan Teknik Mekanika	67
9	Pendidikan Teknik Informatika	122
	Jumlah	775

Pengumpulan data akan dilakukan dengan menggunakan teknik tes dan dokumentasi. Tes digunakan untuk menjangkau data tentang kompetensi wawasan asesmen hasil belajar. Kompetensi asesmen pembelajaran adalah tingkat kompetensi mahasiswa FT-UNY dalam menguasai pengetahuan dan keterampilan melakukan asesmen hasil belajar siswa SMK yang mereka ajar pada program KKN-PPL. Indikator pokok kompetensi asesmen adalah menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, dan memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran. Dokumentasi untuk menjangkau data identitas mahasiswa.

Materi tes dikembangkan berdasarkan atas indikator pokok kompetensi asesmen, yaitu menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, dan memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran. Hasil dari penjabaran dan pengembangan ke-3 (tiga) indikator pokok tersebut diperoleh 20 butir sub indikator yang selanjutnya dijadikan sebagai butir soal. Format tes yang digunakan adalah tes bentuk obyektif pilihan ganda sederhana dengan empat alternatif jawaban. Sekor maksimum yang mungkin dicapai adalah 20 dan sekor minimum 0. Penjabaran instrumen penelitian dapat dilihat pada kisi-kisi instrumen Tabel 2.

Tabel 2. Kisi-kisi instrumen

No	Kompetensi Dasar	Indikator Kompetensi/Butir soal
1	Menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik	1. Memahami lingkup penilaian hasil belajar
		2. Memahami lingkup hasil belajar aspek kognitif
		3. Memahami klasifikasi penilaian
		4. Memahami acuan penilaian
		5. Memahami format bentuk tes
		6. Memahami konsep reliabilitas
		7. Memahami telaah kualitas tes
		8. Memahami konsep validitas
2	Merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar	1. Memilih jenis tes
		2. Menerapkan bentuk tes
		3. Menerapkan bentuk tes obyektif
		4. Memahami konsep tingkat kesukaran butir soal
		5. Menerapkan analisis validitas
		6. Menerapkan analisis reliabilitas
3	Memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran.	1. Menganalisis penilaian acuan relatif
		2. Menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal
		3. Memahami konsep <i>tendency central</i>
		4. Menentukan nilai akhir hasil belajar
		5. Mengevaluasi daya beda butir soal
		6. Menganalisis jawaban tes

Analisis validitas instrumen dilakukan dengan menelaah butir-butir soal berdasarkan atas substansi materi, konstruksi, dan bahasa. Validasi dilakukan melalui forum diskusi dan koordinasi oleh semua anggota tim peneliti dan melalui forum seminar instrumen yang diselenggarakan oleh Lembaga Penelitian dan Pengabdian pada Masyarakat (LPPM) UNY.

Data yang terkumpul dianalisis secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif dianalisis dengan menggunakan bantuan program SPSS yang mencakup sekor rerata, sekor maksimum, sekor minimum, persentase penguasaan kompetensi, tabel, dan grafik.

Tingkat penguasaan kompetensi asesmen dikelompokkan kedalam 5 (lima) kelompok, yaitu sangat tinggi, tinggi, sedang, rendah, dan sangat rendah. Kriteria

penentuan tingkat penguasaan kompetensi menggunakan kriteria seperti ditunjukkan pada Tabel 3.

Tabel 3. Kriteria penilaian penguasaan kompetensi asesmen

No.	Kriteria	Keterangan
1	$M > M_i + 1,8 SB$	Sangat Tinggi
2	$M_i + 0,6 SB < M \leq M_i + 1,8 SB$	Tinggi
3	$M_i - 0,6 SB < M \leq M_i + 0,6 SB$	Sedang
4	$M_i - 1,8 SB < M \leq M_i - 0,6 SB$	Rendah
5	$M < M_i - 1,8 SB$	Sangat Rendah

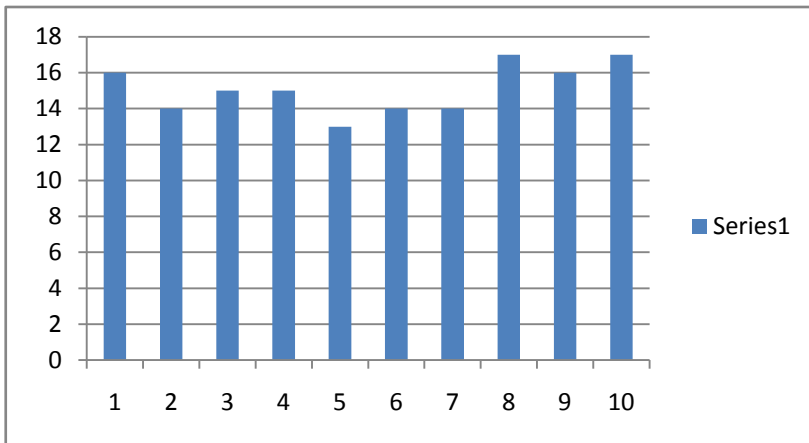
Keterangan: M : mean (rerata) sekor tes kemampuan
 M_i : mean ideal (rerata ideal) yang mungkin dicapai
 S_{Bi} : simpangan baku ideal yang mungkin dicapai

C. Pembahasan

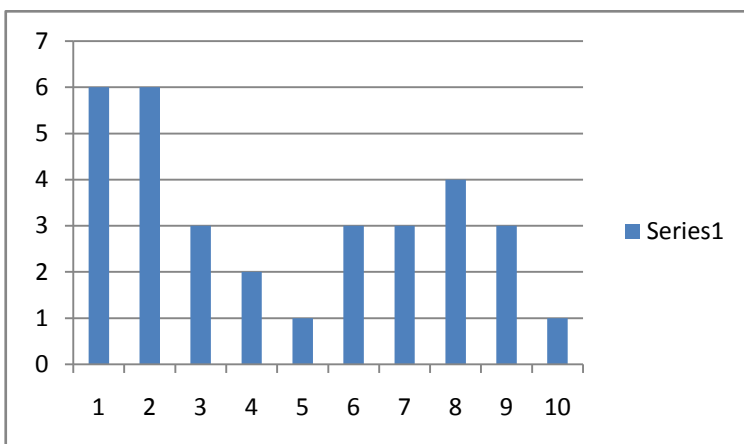
Berdasarkan hasil analisis data dapat dirangkum tampilan dan deskripsi data lapangan seperti tampak pada Tabel 4 dan Gambar 1, Gambar 2, Gambar 3 dan Gambar 4.

Tabel 4. Hasil tes kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY

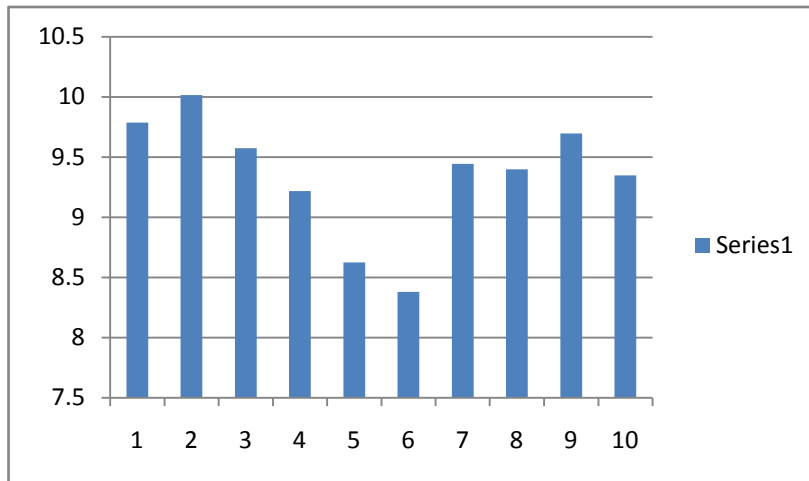
No	Program Studi	Sekor maks	Sekor min	Rerata
1	PT. Elko	16	6	9,78
2	PT. Elka	14	6	10,01
3	PT. Mesin	15	3	9,57
4	PT. Otomotip	15	2	9,21
5	PT. Siper	13	1	9,21
6	PT. Boga	14	3	8,62
7	PT. Busana	14	3	9,44
8	PT. Mekatronika	17	4	9,40
9	PT. Informatika	16	3	9,69
10	Fakultas	17	1	9,34



Gambar 1. Grafik skor maksimum kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY



Gambar 2. Grafik skor minimum kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY



Gambar 3. Grafik sekor rerata kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY

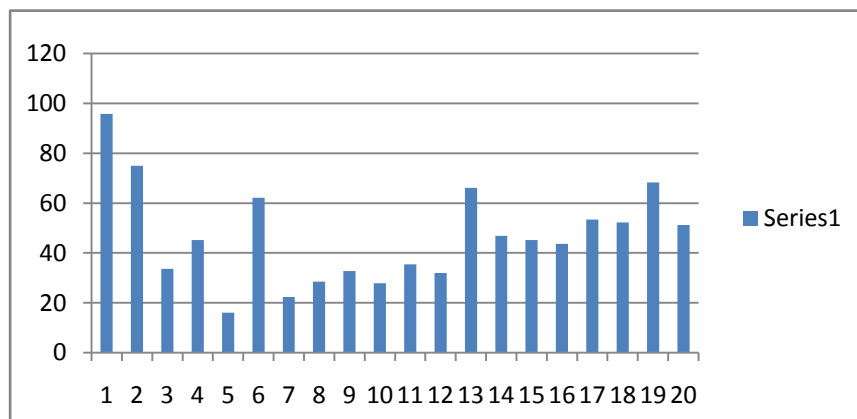
Berdasarkan atas tampilan data yang ditunjukkan pada Tabel 4, Gambar 1, Gambar 2, dan Gambar 3 dapat dijelaskan hal – hal sebagai berikut:

1. Rerata sekor penguasaan kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY adalah 9,34 masih di bawah rerata ideal yang diharapkan yaitu 10. Rerata tertinggi yang dicapai adalah 10,01 pada program studi PT. Elektronika dan rerata terendah 8,62 pada program studi PT. Boga.
2. Sekor maksimum penguasaan kompetensi asesmen yang bisa dicapai adalah 17 pada program studi PT. Mekatronika. Sekor maksimum yang diharapkan bisa dicapai adalah 20. Dilihat dari sekor maksimum pada masing-masing program studi dapat dikemukakan bahwa sekor maksimum yang berhasil dicapai oleh mahasiswa program studi PT. Sipil dan Perencanaan adalah paling rendah yaitu 13.
3. Sekor minimum penguasaan kompetensi asesmen adalah 1 pada program studi PT. Sipil dan Perencanaan. Sekor minimum yang mungkin diperoleh adalah 0. Dilihat dari sekor minimum pada masing-masing program studi dapat dikemukakan bahwa sekor minimum yang paling rendah diperoleh adalah dari mahasiswa program studi PT. Sipil dan perencanaan yaitu 1.

Dilihat dari aspek penguasaan indikator kompetensi asesmen pembelajaran dapat dicermati tampilan data seperti pada Tabel 5 dan Gambar 4 berikut.

Tabel 5. Persentase penguasaan indikator kompetensi

No	Indikator Kompetensi	Persentase
1	Memahami lingkup penilaian hasil belajar	95,79
2	Memahami lingkup hasil belajar aspek kognitif	74,95
3	Memahami klasifikasi penilaian	33,65
4	Memilih jenis tes	45,12
5	Memahami acuan penilaian	16,06
6	Menerapkan bentuk tes	62,14
7	Memahami format bentuk tes	22,37
8	Menganalisis penilaian acuan relatif	28,48
9	Menganalisis jawaban tes	32,69
10	Memahami konsep reliabilitas	27,91
11	Menerapkan bentuk tes obyektip	35,37
12	Menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal	31,93
13	Memahami telaah kualitas tes	66,15
14	Mengevaluasi daya beda butir soal	46,84
15	Memahami konsep <i>tendency central</i>	45,12
16	Menentukan nilai akhir hasil belajar	43,59
17	Memahami konsep tingkat kesukaran butir soal	53,54
18	Memahami konsep validitas	52,19
19	Menerapkan analisis validitas	68,26
20	Menerapkan analisis reliabilitas	51,18



Gambar 4. Persentase penguasaan indikator kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY

Berdasarkan tampilan data pada Tabel 5 dan Gambar 4 dapat dikemukakan hal – hal sebagai berikut:

1. Penguasaan kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY secara keseluruhan termasuk kategori sedang ($M = 9,34$), masih di bawah skor rerata ideal yang mungkin bisa dicapai yaitu $M_i = 10$.
2. Terdapat 2 (dua) indikator kompetensi asesmen yang sudah dikuasai oleh lebih dari 70% mahasiswa, yakni memahami lingkup penilaian hasil belajar dan memahami lingkup hasil belajar aspek kognitif. Hal ini menunjukkan bahwa hanya 2 (dua) indikator kompetensi yang sudah dikuasai oleh mahasiswa dari 20 indikator yang menjadi standar kriteria dalam penelitian ini.
3. Indikator kompetensi yang masih menjadi kelemahan bagi mahasiswa (persentase penguasaan antara 35% - 69%) adalah, memilih jenis tes, menerapkan bentuk tes, memahami telaah kualitas tes, mengevaluasi daya beda butir soal, memahami konsep *tendency central*, menentukan nilai akhir hasil belajar, memahami konsep tingkat kesukaran butir soal, memahami konsep validitas, menerapkan analisis validitas dan menerapkan analisis reliabilitas.
4. Indikator kompetensi asesmen yang paling lemah yang hanya dikuasai oleh sekitar kurang dari 35% mahasiswa untuk tingkat fakultas adalah memahami klasifikasi penilaian, memahami acuan penilaian, memahami format bentuk tes, menganalisis penilaian acuan relatif, menganalisis jawaban tes, memahami konsep reliabilitas, menerapkan bentuk tes obyektif, dan menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal.

Berdasarkan deskripsi data di atas dapat dikemukakan bahwa masih terdapat beberapa aspek dalam masing-masing kompetensi asesmen pokok yang menjadi

kelemahan bagi mahasiswa FT-UNY yang melaksanakan program KKN-PPL tahun 2012. Secara rinci aspek-aspek kelemahan tersebut dapat dilihat pada Tabel 16.

Tabel 5. Indikator Kompetensi Asesmen yang Menjadi Kelemahan Utama Mahasiswa PPL-KKN FT-UNY

No	Indikator Kompetensi	Butir soal
1	Menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik	1. Memahami acuan penilaian 2. Memahami format bentuk tes 3. Memahami konsep reliabilitas 4. Memahami klasifikasi penilaian
2	Merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar	Menerapkan bentuk tes obyektip
3	Memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran.	7. Menganalisis penilaian acuan relatif 8. Menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal 9. Menganalisis jawaban tes

Tujuan utama yang ingin dicapai dengan adanya penyelenggaraan KKN-PPL tersebut adalah membina dan mengembangkan kompetensi mahasiswa sebagai calon guru/pendidik atau calon tenaga kependidikan. Salah satu kompetensi tersebut adalah kompetensi paedagogik. Salah satu aspek yang termasuk dalam kompetensi paedagogik adalah kompetensi dalam melakukan asesmen hasil belajar. Berbagai kegiatan yang berkaitan dengan pembinaan kompetensi asesmen sudah dilakukan dengan harapan mahasiswa dapat menerapkan kompetensi ini dalam pelaksanaan PPL di SMK. Penelitian ini sudah melakukan evaluasi terhadap kompetensi asesmen mahasiswa tersebut.

Dalam melaksanakan KKN-PPL kompetensi asesmen pembelajaran dijabarkan menjadi tiga kompetensi dasar, yaitu 1) menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, 2) merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, dan 3) memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran. Ketiga kompetensi dasar tersebut dijabarkan dalam 20 indikator kompetensi yang sekaligus dijadikan butir soal untuk mengungkap kompetensi asesmen.

Berdasarkan hasil analisis data diperoleh kesimpulan bahwa rerata penguasaan kompetensi asesmen mahasiswa PPL-KKN FT-UNY berada pada kategori sedang (9,34) dan masih berada di bawah rerata ideal yaitu 10. Hal ini menunjukkan pelaksanaan program pembelajaran yang berkaitan dengan asesmen hasil belajar secara umum belum optimal. Idealnya seorang mahasiswa harus memiliki kompetensi minimal 70% dari seluruh indikator kompetensi yang sudah dirumuskan, atau memiliki skor minimum atau sama dengan $0,7 \times 20$ (skor ≤ 14).

Dilihat dari persentase mahasiswa yang sudah menguasai lebih dari 70% kompetensi asesmen dapat dikemukakan bahwa hanya 2 (dua) indikator kompetensi sudah dikuasai yaitu 1) memahami lingkup penilaian hasil belajar dan 2) memahami lingkup hasil belajar aspek kognitif. Hal ini menunjukkan bahwa 30% mahasiswa belum menguasai kedua kompetensi tersebut.

Dilihat dari persentase penguasaan indikator kompetensi asesmen pada kriteria di bawah 70% terdapat 18 (delapan belas) indikator yang perlu mendapatkan perhatian untuk diadakan program pembinaan yang lebih efektif. Ke-18 indikator tersebut adalah memahami klasifikasi penilaian, memilih jenis tes, memahami acuan penilaian, menerapkan bentuk tes, memahami format bentuk tes, menganalisis penilaian acuan relatif, menganalisis jawaban tes, memahami konsep reliabilitas, menerapkan bentuk tes obyektif, menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal, memahami telaah kualitas tes, mengevaluasi daya beda butir soal, memahami konsep *tendency central*, menentukan nilai akhir hasil belajar, memahami konsep tingkat kesukaran butir soal, memahami konsep validitas, menerapkan analisis validitas, dan menerapkan analisis reliabilitas.

Dilihat dari persentase penguasaan kompetensi pada kriteria 35% ke bawah terdapat 8 (delapan) indikator kompetensi asesmen yang kelemahan pokok dan perlu penanganan yang tepat untuk mengatasinya. Ke-8 indikator tersebut tersebar dalam ketiga kompetensi pokok yang harus dikuasai oleh mahasiswa PPL-KKN. Indikator tersebut adalah:

1. Menguasai prinsip dan prosedur asesmen proses dan hasil belajar peserta didik, mencakup: memahami acuan penilaian, memahami format bentuk tes, memahami konsep reliabilitas, dan memahami klasifikasi penilaian.
2. Merencanakan dan melaksanakan asesmen proses dan hasil belajar mencakup menerapkan bentuk tes obyektif.
3. Memanfaatkan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran mencakup menganalisis penilaian acuan relatif, menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal, dan menganalisis jawaban tes.

Uraian-uraian di atas menunjukkan masih terdapat kelemahan beberapa aspek dari ketiga indikator pokok kompetensi asesmen yang sudah ditetapkan dalam program KKN-PPL UNY bagi mahasiswa PPL-KKN FT-UNY dalam melakukan asesmen hasil belajar siswa SMK tempat mahasiswa melaksanakan PPL. Hal ini harus menjadi perhatian bagi pengelola pembelajaran asesmen.

Berdasarkan uraian-uraian di atas maka perlu dikembangkan program pembelajaran mata kuliah asesmen hasil yang lebih tepat sehingga nantinya diharapkan para mahasiswa memiliki kompetensi asesmen sesuai dengan tingkat yang ditetapkan. Oleh karena itu, perlu ada koordinasi antara pelaksana program pembelajaran asesmen hasil belajar tingkat program studi, fakultas, dan tingkat universitas (dalam hal ini lembaga penjaminan mutu pendidikan).

D. Kesimpulan dan Saran

Berdasarkan uraian-uraian di muka dapat disimpulkan bahwa 1) penguasaan kompetensi asesmen mahasiswa KKN-PPL FT-UNY masuk kategori sedang (rerata = 9,34) dan 2) Indikator kompetensi asesmen yang masih rendah dimiliki mahasiswa KKN-PPL FT-UNY adalah: memahami klasifikasi penilaian, memahami acuan penilaian, memahami format bentuk tes, menganalisis penilaian acuan relative, menganalisis jawaban tes, memahami konsep reliabilitas, menerapkan bentuk tes obyektif, dan menginterpretasi tingkat kesukaran butir soal

Untuk itu perlu dilakukan perencanaan dan pelaksanaan program pembelajaran yang berkaitan dengan penguasaan kompetensi asesmen oleh pihak-pihak yang terkait, seperti program studi, fakultas, dan lembaga penjaminan mutu pendidikan .

DAFTAR PUSTAKA

- Allen, Mary J. & Yen, Wendy M. (1979). *Introduction to measurement theory*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Blerkom, Van M.L. (2009). *Measurement and statistics for teacher*. New York: Routledge.
- Dobson, Graeme. (2003). *A guide to writing competency based learning assesment*. Dhaka: AGAMI Printing & Publishing Co.
- Ebel, R. L. (1972). *Essesntially of educational measurement*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Fernandez, H. J. X. I(1984). *Testing and measurement*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Grondlund, N.E. (1993). *How to make achievement test and assesment* (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Mehrens, W.A. & Lehman, J. J. (1984). *Measurement and evaluation: In eduaction and psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Mulyasa, E. (2008). *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru*. Bandung. PT. RemajaRosdakarya.
- Salvia, J. Dan Yesseldyke, J.E. *Assessment in special and remedial education*, 4th, Ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.
- Roe., A.R. (2002). *What makes a competent psychologist? European Psychologist*. Vol 7 no. 3. September 2003, pp. 192 – 202
- (2011). *Panduan Pengajaran Mikro*. Unit Program Pengalaman Lapangan (UPPL). Universitas Negeri Yogyakarta.
- (2011). *Panduan KKN-PPL*. Unit Program Pengalaman (UPPL). Universitas Negeri Yogyakarta.

Pembangkitan Kunci Jawaban (Key) pada Computerized Adaptive Testing

Rukli

Universitas Muhammadiyah Makassar, Makassar
Email. *a_rukli@yahoo.co.id*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan pola kunci jawaban. Pembangkitan kunci jawaban dilakukan pada aplikasi CerdasCAT. Penelitian ini menggunakan metode simulasi dengan pola respon *inputed outlier*. Inisialisasi kemampuan menggunakan tiga soal dari bank soal. Data bank soal dari data olahan Bilog-MG dengan setting model pengukuran Rasch. Data mentah menggunakan data respon UN 2010 dari Provinsi Sulawesi Selatan dan UN 2009 Provinsi Jawa Timur masing-masing tiga paket dan satu paket. Hasil penelitian menunjukkan sebagai berikut. Pertama, ada beberapa idsoal sama namun urutan dan jumlah berbeda untuk beberapa kategori inisialisasi kemampuan. Kedua, urutan dan jumlah item anchor berbeda untuk beberapa kategori inisialisasi kemampuan.

Kata kunci: Kunci Jawaban, Computerized Adaptive Testing

Abstract

This study aimed to describe the pattern of examinee test answer key. Answer key generation performed on CerdasCAT application. This study used a simulation method with response patterns inputed outliers. Initialize the ability to use three items from a question bank. Data from the item bank of data processed by setting Bilog-MG Rasch measurement model. The raw data using UN response data 2010 from South Sulawesi and East Java UN 2009 each of the three packs and one pack. The results of the research are as follows. First, there are several idsoal same but different sequence and number to several categories of initialization capability. Second, the order and number of anchor items is different for some categories of initialization capability.

Keywords: Answer Key, Computerized Adaptive Testing

1. Pendahuluan

Perbaikan penyelenggaraan Ujian Nasional (UN) dilakukan Depdikbud akhir-akhir ini cukup strategis. Kerjasama antar peserta tes, penukaran lembar jawaban dan soal, dan keterlambatan pengiriman paket soal ke daerah terpencil semakin menurun merupakan fakta di lapangan. Walaupun demikian, belum dapat dijadikan jaminan bahwa UN tak terlepas dari permasalahan selanjutnya. Peredaran kunci jawaban sebelum ujian di luar ruang ujian dan saat ujian berlangsung di luar dan di dalam ruang ujian merupakan fenomena menarik tak terselesaikan pada UN dari tahun ke tahun.

Peredaran kunci jawaban UN sebelum ujian berlangsung menempati urutan pertama kelemahan UN Tahun 2014 (Federasi Serikat Guru Indonesia, Kompas.com, 2014). Lebih

lanjut, Teuku Ramli Zakaria mengatakan sumber kebocoran soal UN belum terungkap secara tuntas (Buletin BNSP, 2013).

Peredaran kunci jawaban dapat bersebab soal sudah bocor sebelum ujian berlangsung baik di percetakan maupun di daerah atau sekolah saat pendistribusian soal. Tempat tersebut sukar dipantau secara langsung selama 24 jam walaupun melibatkan PTN, aparat, dan penyelenggara UN ditingkat pusat, provinsi dan kabupaten kota serta sekolah.

Cara sederhana untuk mengurangi peredaran kunci jawaban dengan menggunakan tes essay. Tes tersebut mempunyai penyelesaian sesuai pemahaman peserta tes sehingga peserta tes mengalami kendala waktu untuk contek jawaban namun pengskorannya subjektif dan materi soalnya terbatas.

UN sebagai ujian berskala luas (nasional) menggunakan tes pilihan ganda karena penskorannya objektif dan materi soalnya luas namun kunci jawaban mudah dicontek oleh peserta tes dalam waktu singkat (lihat-pilih) bukan baca-pikir-pilih.

Soal pilihan ganda terbagi dua, yakni stem dan option. Stem dapat berupa pernyataan, pertanyaan, berita, situasi gambar/pola, atau lainnya. Option terdiri beberapa pengecoh (*stractor*) dan satu kunci jawaban (*key*). Soal tersebut dirakit dalam beberapa paket soal.

Untuk UN Tahun 2014, jumlah paket soal disesuaikan dengan jumlah peserta tes dalam satu ruangan agar supaya peserta tes tidak menerima paket sama dan tidak menyontek. Soal dalam paket tersebut dibagi dua yakni soal 'otonomi' atau daerah dan soal titipan atau soal pusat yang dikenal soal *anchor*.

Soal *anchor* dapat menjadi pemicu penyebaran kunci jawaban dalam ruang ujian di kelas bahkan soal tersebut menjadi 'primadona' bagi peserta tes. Hal tersebut disebabkan soal *anchor* sama untuk semua peserta tes walaupun urutan peletakan soal diacak pada paket tes. Selanjutnya, kunci jawaban soal lainnya (soal otonom) menjadi 'PR' oknum pembuat kunci jawaban.

Ada beberapa cara dilakukan oknum pembuat kunci jawaban untuk meyakinkan peserta tes bahwa paket tes dikerjakan sesuai kunci jawaban. Salah satunya,, pembuat kunci jawaban memberi tanda pada soal tertentu dengan beberapa kata pada stem disertai kode paket. Pemberian tanda atau cuplikan soal pada beberapa soal cukup beralasan karena paket soal memiliki beberapa soal *anchor*.

Peserta tes membutuhkan waktu singkat untuk mengecek kebenaran kunci jawaban yakni kesesuaian kunci jawaban dengan paket soal. Pemapakan paket tersebut membuka banyak 'lubang' kekurangan. Andaikata soal dipaketkan secara spesifik maka oknum pembuat kunci jawaban sukar memberi tanda atau cuplikan soal untuk menyakinkan peserta tes. Demikian halnya, peserta tes tidak dapat menebak paket soal apalagi soalnya.

Jika keduanya tidak mengetahui atau sukar menebak paket soal dan soal maka jumlah oknum pembuat kunci jawaban berkurang. Selanjutnya, jika peserta tes kurang yakin atau tidak yakin kunci jawaban tersebut tentu peserta tes mengerjakan soal sesuai kemampuan. Masalahnya, paket soal UN sampai saat ini belum memperhatikan kemampuan peserta tes secara unik (Rukli 2013).

Idealnya, karakteristik soal dibangkitkan sesuai kemampuan peserta tes secara unik sehingga kunci jawaban sukar ditebak (lihat-pilih) oleh siapapun. Cara tersebut menghasilkan paket soal lebih spesifik kearah kemampuan saat ini. Pembangkitan tersebut hanya dapat dilakukan pada *Computerized Adaptive Testing (CAT)* (Rukli, 2010a, 2010b, 2012a). Beberapa *CAT* telah dikembangkan di beberapa negara lain, yakni *J-CAT* di Jepang (Shinggo Imai, 2008), *SLETTE* di Spanyol (Guzman, 2005), *CAAS* di Malaysia (Sie, *et al.* 2005), dan *OAVTS* di Taiwan (Wen-shuenn Wu, 2004).

CAT merupakan sistem pemberian soal adaptif terhadap kemampuan peserta tes. Pemberian soal adaptif tersebut menggunakan komputer. Soal dientri ke dalam bank soal *CAT* disertai karakteristik kunci jawaban dan karakteristik soal dimana kunci jawaban dan karakteristik soal merupakan field dari tabel soal.

Soal ditampilkan di layar dan direspon peserta tes sesuai kemampuan saat ini. Peserta tes memilih option tiap soal. Komputer memeriksa apakah jawaban peserta tes sesuai kunci jawaban dalam bank soal. Jika peserta tes memilih option sesuai kunci jawaban maka tingkat kesukaran soal dinaikkan sebaliknya jika peserta tes memilih option tidak sesuai kunci jawaban maka tingkat kesukaran soal diturunkan.

Selanjutnya, pemberian soal dilakukan secara berulang sampai penaksiran kemampuan konvergen, soal habis sesuai kemampuan atau alokasi waktu ujian habis. Selanjutnya skor peserta tes dilaporkan kepada *user* yang berkepentingan. Pemberian soal tersebut memberi gambaran bahwa mekanisme peletakan kunci jawaban berbeda dibandingkan mekanisme UN saat ini.

Hal tersebut menjadi harapan dalam asesmen pendidikan masa depan bangsa secara berkualitas. Oleh karena itu, bagaimana pola distribusi kunci jawaban dan soal *anchor* pada CAT sesuai kemampuan awal peserta tes?

2. Metode Penelitian

2.1 Data

Simulasi menggunakan data respon dari enam paket soal UN Provinsi Sulawesi Selatan dan Provinsi Jawa Timur Tahun 2009 dan 2010. Enam paket tersebut berasal dari mata pelajaran matematika. Soal yang tidak memenuhi model, dianalisis secara kualitatif oleh guru. Butir soal memenuhi persyaratan sebanyak 240 butir. Butir tersebut dimasukkan dalam bank soal CAT.

2.2 Analisis Soal

Pembangkitan parameter butir menggunakan program Bilog_MG dengan desain *group wise adaptive testing*. Model pengukuran dalam penelitian menggunakan model Rasch yakni model satu parameter tingkat kesukaran butir soal.

2.3 Prosedur Simulasi

Prosedur simulasi menggunakan beberapa tahapan sebagai berikut.

2.3.1 Inisialisasi kemampuan Tiga Soal

Tiga soal menghasilkan delapan kemungkinan. Delapan kemungkinan tersebut menjadi 5 kategori sebagai berikut. Pertama, peserta tes merespon benar semua soal (1,2,3) maka kemampuan sangat tinggi dengan rerata 3. Kedua, peserta tes merespon benar soal ((1),(1,2),(1,3)) maka kemampuan tinggi dengan rerata 2. Ketiga, peserta tes merespon benar soal ((2),(2,3)) maka kemampuan sedang dengan rerata 0. Keempat, peserta tes merespon benar soal (3) maka kemampuan rendah dengan rerata -2. Kelima, peserta tes merespon tidak benar semua soal maka kemampuan sangat rendah dengan rerata -3.

2.3.2 Pola respon .

Pola respon peserta tes mengikuti model *inputed outlier*. Model *inputed outlier* mempunyai pola respon 1111010110010000 (Linacre and Wright, 1994).

2.3.3 Simulasi dan pelacakan pola

Simulasi dan pelacakan pola dalam penelitian ini memperhatikan idsoal dan SKL.

2.4 Penyajian soal

Penelitian ini menggunakan soal pilihan ganda, model Rasch sebagai model pengukuran, dan metode Tsukamoto diakselerasi metode *high low* sebagai metode pencarian adaptif. Aplikasi dalam simulasi ini menggunakan CerdasCAT.

3. Pembahasan Hasil

3.1 Inisialisasi kemampuan 3

Hasil penelitian dengan inisialisasi kemampuan 3 dirangkum pada Tabel 1. Peserta tes mempunyai inisialisasi kemampuan 3 merespon idsoal 398, 334, dan seterusnya idsoal 189 sampai penaksiran konvergen. Disamping idsoal, SKL soal juga berbeda, yakni bilangan, ukuran, bangun, dan data.

Tabel 1: Karakteristik Soal pada Inisialisasi Kemampuan 3

No.	ID Soal	SKL	Theta Awal	U	Key
1	398	Bilangan	3	1	B
2	334	Ukuran	2.991	1	C
3	504	Bangun	3.143	1	D
4	387	Data	3.313	1	B
5	326	Bilangan	3.491	0	A
6	332	Ukuran	3.703	1	A
7	345	Bangun	3.328	0	D
8	353	Data	3.912	1	C
9	319	Bilangan	3.109	1	D
10	189	Ukuran	3.231	0	A

Perbedaan tersebut semakin besar manakala karakteristik soal dan jumlah soal di bank soal semakin besar. Lebih lanjut, tingkat variasi keteraturan kunci jawaban dapat lebih berbeda saat urutan kebenaran jawaban (u) lebih berbeda.

No.	ID Soal	SKL	Theta Awal	u	Key
1	231	Ukuran	2	1	B

3.2 Inisialisasi kemampuan 2

Hasil penelitian dengan inisialisasi kemampuan 2 dirangkum pada Tabel 2. Peserta tes mempunyai inisialisasi kemampuan 2 merespon idsoal 231, 413, dan seterusnya idsoal 345 sampai penaksiran konvergen. Disamping idsoal, SKL soal berbeda, yakni bilangan, ukuran,

bangun, data, dan bilangan. Perbedaan tersebut semakin besar manakala karakteristik soal dan jumlah soal di bank soal semakin besar. Lebih lanjut, keteraturan kunci dapat berbeda saat urutan kebenaran jawaban (u) beda.

Tabel 2: . Karakteristik Soal pada Inisialisasi Kemampuan 2

2	413	Bangun	1.955	1	A
3	420	Data	2.091	1	A
4	397	Bilangan	2.911	1	B
5	332	Ukuran	3.091	0	A
6	343	Bangun	3.328	1	B
7	387	Data	3.101	0	B
8	319	Bilangan	3.491	1	D
9	189	Ukuran	3.231	1	C
10	345	Bangun	3.671	1	D

3.3 Inisialisasi kemampuan 0

Hasil penelitian dengan inisialisasi kemampuan 0 dirangkum pada Tabel 3. Peserta tes mempunyai inisialisasi kemampuan 0 merespon idsoal 203, 278, dan seterusnya idsoal 505 sampai penaksiran konver-gen. Disamping idsoal, SKL soal berbeda, yakni bilangan, ukuran, bangun, data, berbeda, yakni bilangan, ukuran, bangun, data, dan bilangan. Perbedaan tersebut semakin besar manakala karakteristik soal dan jumlah soal di bank soal semakin besar. Lebih lanjut, keteraturan kunci dapat berbeda saat urutan kebenaran jawaban (u) beda.

Tabel 3: Karakteristik Soal pada Inisialisasi Kemampuan 0

No.	ID Soal	SKL	Theta Awal	U	Key
1	203	Ukuran	0	1	A
2	278	Bangun	-0.008	1	B
3	253	Data	0.216	1	B
4	311	Bilangan	0.476	1	C
5	198	Ukuran	0.747	0	C
6	301	Bangun	0.941	1	B
7	252	Data	0.727	0	D
8	389	Bilangan	0.994	1	A
9	233	Ukuran	0.789	1	A
10	412	Bangun	0.942	1	A

3.4 Inisialisasi kemampuan -2

Hasil penelitian dengan inisialisasi kemampuan -2 dirangkum pada Tabel 4. Peserta tes mempunyai inisialisasi kemampuan -2 merespon idsoal 407, 424, dan seterusnya idsoal 236 sampai penaksiran konvergen. Disamping idsoal, SKL soal berbeda, yakni ukuran, bangun,

data, bilangan, Perbedaan tersebut semakin besar manakala karakteristik soal dan jumlah soal di bank soal semakin besar. Lebih lanjut, keteraturan kunci dapat berbeda saat urutan kebenaran jawaban (u) beda.

Tabel 4: Karakteristik Soal pada Inisialisasi Kemampuan -2

No.	ID Soal	SKL	Theta Awal	U	Key
1	407	Ukuran	-2	1	B
2	424	Bangun	-2.091	1	B
3	422	Data	-1.514	1	B
4	307	Bilangan	-1.329	1	A
5	202	Ukuran	-1.205	0	C
6	337	Bangun	-1.095	1	B
7	354	Data	-1.324	0	C
8	270	Bilangan	-1.054	1	C
9	241	Ukuran	-1.267	1	C
10	335	Bangun	-1.16	1	A

3.5 Inisialisasi kemampuan -3

Hasil penelitian dengan inisialisasi kemampuan -3 dirangkum pada Tabel 5. Peserta tes mempunyai inisialisasi kemampuan -3 merespon idsoal 355, 240, dan seterusnya sampai idsoal 424 sampai penaksiran konvergen. Disamping idsoal, SKL soal berbeda, yakni bilangan, ukuran, bangun, dan data. Perbedaan tersebut semakin besar manakala karakteristik soal dan jumlah soal di bank soal semakin besar. Lebih lanjut, keteraturan kunci dapat berbeda saat urutan kebenaran jawaban (u) beda.

Tabel 5: Karakteristik Soal pada Inisialisasi Kemampuan -3

No.	ID Soal	SKL	Theta Awal	U	Key
1	355	Bilangan	-3	1	A
2	240	Ukuran	-3.107	1	B
3	377	Bangun	-2.589	1	B
4	221	Data	-2.392	1	C
5	173	Bilangan	-1.672	0	D
6	236	Ukuran	-1.514	1	B
7	424	Bangun	-1.817	0	B

Tabel 6: Kunci Jawaban Tiap Inisialisasi Kemampuan Peserta Tes untuk 10 Soal

No	Kunci Jawaban Tiap Inisialisasi Kemampuan				
	3	2	0	-2	-3
1	B	B	A	B	A
2	C	A	B	B	B
3	D	A	B	B	B

4	B	B	C	A	C
5	A	C	C	C	D
6	A	B	B	B	B
7	B	B	D	C	B
8	C	B	A	C	
9	D	C	A	C	
10	A	D	A	A	

Tabel 7: Idsoal Tiap Inisialisasi Kemampuan Peserta Tes untuk 10 Soal

No	IdSoal Tiap Inisialisasi Kemampuan				
	3	2	0	-2	-3
1	398	231	203	407	355
2	334	413	278	424	240
3	504	420	253	422	377
4	387	397	311	307	221
5	326	332	198	202	173
6	332	343	301	337	236
7	345	387	252	354	424
8	353	319	389	270	
9	319	189	233	241	
10	189	345	412	335	

Perbedaan kunci jawaban tiap simulasi untuk tiap inisialisasi dirangkum pada Tabel 6. Sedangkan Perbedaan idsoal tiap simulasi untuk tiap inisialisasi dirangkum pada Tabel 7.

Tabel 6 dan Tabel 7 menunjukkan bahwa kunci jawaban semua kategori inisialisasi ada yang sama namun idsoal berbeda. Misalnya, soal pertama pada inisialisasi kemampuan 3, 2, dan -2 mempunyai kunci B, dan inisialisasi kemampuan 0 dan -3 mempunyai kunci A namun masing masing memiliki idsoal berbeda. Hal tersebut menggambarkan bahwa pola kunci jawaban berubah sesuai kemampuan tiap peserta tes saat ini sehingga peredaran kunci jawaban antar peserta tes sangat berpeluang tidak terjadi atau sukar ditebak oleh siapapun.

Tabel 7 menunjukkan ada beberapa idsoal sama yakni 332, 319, 387, dan 189 pada inisialisasi kemampuan 3 dan 2 namun urutannya beda dan idsoal tersebut tidak ditemukan pada inisialisasi 0, -2, dan -3. Hal tersebut menunjukkan bahwa soal *anchor* ditemukan secara acak sesuai kemampuan saat ini sehingga soal tersebut sukar ditebak posisi dan jumlahnya.

Walaupun banyak cara dilakukan oknum pembuat kunci jawaban untuk meyakinkan peserta tes misalnya memberi tanda pada soal tertentu dengan beberapa kata pada stem disertai kode paket namun pemberian tanda atau cuplikan soal mustahil dapat dilakukan sekaligus dapat meyakinkan peserta tes jika pemberian soal disesuaikan kemampuan peserta tes saat ini. Pemberian soal adaptif hanya dapat dilakukan jika menggunakan CAT.

Hasil penelitian ini mendukung hasil penelitian Rukli (2012b) mengenai eliminasi cheating dalam CAT menghasilkan informasi bahwa tidak butir ada soal yang sama jika inisialisasi

kemampuan berbeda serta hasil penelitian Rukli (2013) mengenai *generate* paket tes dalam CAT menghasilkan paket dinamis sesuai kemampuan peserta tes. Oleh karena itu, sistem pengujian adaptif berbasis komputer disingkat CAT dapat menjadi salah satu alternatif pengujian kredibel baik berbasis desktop, localhost maupun web. Pilihan tersebut sebagai suatu langkah lebih baik agar informasi lebih relevan, akurat, dan kekinian bagi asesmen untuk pendidikan berkualitas.

4. Simpulan

Pola pembangkitan kunci jawaban menunjukkan kunci soal ada yang sama namun idsoal beda pada semua kategori inialisasi kemampuan. Soal *anchor* mempunyai urutan tidak sama dalam pake soal. Soal *anchor* berbeda jumlahnya pada semua kategori inialisasi kemampuan. Soal tidak dapat ditebak oleh peserta tes dan oknum pembuat kunci jawaban jika peserta tes mengikuti ujian lewat aplikasi CAT.

5. Daftar Pustaka

- Guzman, E., Conejo, R., & Garcia-Hervas, E. (2005). *An authoring enviroment for adaptive testing*. Didownload 25 November 2009 dari <http://scholar.google.co.id/scholar?q=An+Authoring+Environment+for+Adaptive+Testing&hl=id&um=1&ie=UTF-8&oeq=scholar>.
- Rasch., G. (1994). Dichotomous Infit and Outfit Mean-Square Fit Statistics. Diambil pada tanggal 18 Juni 2014, dari <http://www.rasch.org/rmt/rmt82a.htm>
- Rukli. (2010a). Sistem pendukung keputusan dalam menentukan soal tes yang sesuai dengan kemampuan peserta tes. Tesis. Program Pascasarjana Universitas Gadjah Mada. Yogyakarta.
- Rukli, (2010b). Penerapan model logistik satu parameter pada *Computerized Adaptive Testing* Ujian Masuk Perguruan Tinggi. Prosiding Seminar Nasional Himpunan Evaluasi dan Pendidikan Indonesia, Jakarta. ISBN 978-602-96343-0-3
- Rukli (2012a). Pengembangan *Computerized Adaptive Testing* dengan Metode *FutsuhiLOW*, *FusuhiLOW*, dan *FumahiLOW*. Disertasi. Program Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta.
- Rukli (2012b). Simulasi Pola Inialisasi Kemampuan dengan Metode Penalaran *Fuzzy Tsuka-moto* dalam Menidentifikasi *Cheating*. PPS Universitas Negeri Yogyakarta dan HEPI Yogyakarta, Yogyakarta. 978-602-96172-8-3.
- Rukli, (2013). *Generation* Paket Soal dalam Penilaian Adaptif. Proseding Seminar Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia, Manado. ISBN 978-602-96343-1-0
- Shingo Imai. (2008). *Development of Japanese-Computerized Adaptive Test*. Didownload 18 Juli 2009 dari <http://web.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~imai2002/j-cat/gaiyou/2008Development-of-J-CAT.pdf>.
- Sie Hoe Lau, Kian Sam Hong, Ngee Kiong Lau, & Hasbee Usop (2005). *Web based computer-Adaptive multiple choice assessment (CAAS) using the new NRET scoring method*. 27 November 2009 dari http://atcm.mathandtech.org/EP2008/papers_full/2412008_15339.pdf.
- Wen-shuenn Wu. (2004). *Development of an online adaptive vocabulary test system*. Didownload 23 November 2009 dari <http://people.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/06.pdf>.

INSTRUMEN ASESMENHASIL BELAJAR FISIKA DI SMANSE-KOTA TONDANO

Cosmas Poluakan

Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Negeri Manado,
Tondano Sulawesi Utara

Email: cosmaspoluakan@yahoo.com

Abstrak

Telah dilakukan penelitian tentang instrumen tes buatan guru untuk mata pelajaran fisika SMA. Penelitian dilakukan di SMA Negeri se Kota Tondano Kabupaten Minahasa, Provinsi Sulawesi Utara. Penelitian bertujuan mengetahui tingkat validitas dan reliabilitas tes sumatif tahun ajaran 2013-2014. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode deskriptif analitis dengan tujuan: 1) mendeskripsikan distribusi butir soal berdasarkan Kompetensi Dasar, 2) mengidentifikasi butir-butir soal yang identik, 3) mengidentifikasi butir-butir soal yang tidak sesuai dengan Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar, 4) mendeskripsikan kualitas butir soal berdasarkan konstruksi, materi, dan bahasa, 5) Menganalisis validitas dan reliabilitas butir soal. Hasil penelitian menunjukkan bahwa tidak semua kompetensi dasar dijadikan butir-butir soal instrument tes dan secara umum kualitas soal-soal fisika buatan guru yang digunakan dalam butir soal ujian semester genap Kelas X SMA se-Kota Tondano masih rendah. Sekitar 65 % sampai 70% instrumen tes fisika buatan guru adalah tidak valid. Tingkat reliabilitas dibawah 0,70.

Kata kunci: Instrumen Asesmen, Hasil Belajar Fisika.

Abstract

Instrument has carried out research on teacher-made tests for high school physics subjects. The study was conducted in all high-schools at Tondano City Minahasa district, North Sulawesi. The study aims to determine the level of validity and reliability tests summative 2013-2014. The method used in this research is descriptive analytical method in order to: 1) describe the distribution of items based on the Basic Competence, 2) identify those items that are identical, 3) identify those items which are not in accordance with the Competence Standard and Basic Competence, 4) describe the quality of items is based on the construction, materials, and languages, 5) Analyze the validity and reliability of the item.

The final conclusion: generally the quality of the teacher-made questions about physics which are used in 10th Grade second semester high school exam of the entire Tondano City are still low.

Keywords: Assessment Instrument, Students' Achievement.

1. Pendahuluan

Undang-Undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Peraturan Pemerintah Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan membawaimplikasi terhadap sistem dan penyelenggaraan pendidikan termasuk pengembangan dan pelaksanaan kurikulum.

Salah satu komponen yang sangat menentukan dalam keterlaksanaan kurikulum adalah tenaga kependidikan yaitu guru yang seharusnya memiliki kompetensi diantaranya kompetensi profesional dan pedagogik. Tugas-tugas yang berkaitan dengan kompetensi profesional dan pedagogik adalah melaksanakan penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar yang terdiri dari: 1) memahami prinsip-prinsip penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar sesuai dengan karakteristik mata pelajaran yang diampu, 2) menentukan aspek-aspek proses dan hasil belajar yang penting untuk dinilai dan dievaluasi sesuai dengan karakteristik mata pelajaran yang diampu, 3) menentukan prosedur penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar, 4) mengembangkan instrumen penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar, 5) mengadministrasikan penilaian proses dan hasil belajar secara berkesinambungan dengan menggunakan berbagai instrumen, 6) menganalisis hasil penelitian proses dan hasil belajar untuk berbagai tujuan, 7) melakukan evaluasi proses dan hasil belajar. (Permen Diknas no. 16 tahun 2007)

Hal yang dikemukakan di atas menunjukkan bahwa penilaian (*assessment*) merupakan bagian yang tak dapat dipisahkan dengan keseluruhan proses pembelajaran. Hayat (2008: 1-6) mengemukakan bahwa penilaian harus merupakan bagian yang tak terpisahkan dari proses pembelajaran (*a part of instruction*) dan harus dipahami sebagai kegiatan untuk mengefektifkan proses pembelajaran. Demikian juga yang dikemukakan oleh Uno (2012) bahwa salah satu bagian penting dari pelaksanaan pembelajaran yang tidak dapat diabaikan adalah pelaksanaan penilaian.

Berdasarkan apa yang dikemukakan di atas maka sistem penilaian proses dan hasil belajar siswa merupakan salah satu komponen penting dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan. Hal tersebut dipandang sangat penting karena informasi yang didapat dari proses penilaian tidak saja penting untuk mengetahui pencapaian tujuan pembelajaran dan hasil belajar siswa, tetapi juga untuk mengukur efektifitas kegiatan pembelajaran. Mardapi (2008: 5) mengemukakan bahwa upaya meningkatkan kualitas pendidikan dapat ditempuh melalui peningkatan kualitas pembelajaran dan kualitas sistem penilaiannya. Dari hasil penelitian mengenai kemampuan guru membuat tes, terungkap bahwa hanya sekitar 13,33% guru IPA SMP se Kota Manado yang mampu membuat tes dengan baik (Poluakan, 2012:130)

Suatu kenyataan dilapangan khususnya pada guru-guru yang mengajarkan mata pelajaran fisika, baik di tingkat SMP maupun SMA, sering mendapat hambatan pada penyusunan atau pengembangan instrumen penilaian. Umumnya para guru tersebut cenderung hanya menggunakan soal-soal yang terdapat pada buku-buku pelajaran yang belum tentu sesuai dengan karakteristik siswa di sekolahnya. Juga dari hasil pengamatan menunjukkan bahwa para guru tidak pernah melakukan analisis terhadap soal-soal yang digunakan, bahkan soal-soal tersebut sering digunakan berulang-ulang sehingga dapat dikatakan bahwa para guru sering mengabaikan prinsip-prinsip penilaian.

Hal tersebut diatas akan dapat teratasi jika para guru telah memiliki sejumlah soal yang sudah dibakukan di sekolah, dan untuk mendapatkan sejumlah soal yang dapat dijadikan sebagai bank soal perlu melalui suatu proses yang sistematis. Permasalahannya adalah apakah instrumen penilaian hasil belajar fisika buatan guru di SMA negeri se-Kota Tondano yang merupakan tolok ukur kualitas soal di kabupaten Minahasa telah memenuhi

persyaratan sebagai instrumen penilaian yang dapat mendukung kualitas pendidikan? Untuk maksud tersebut maka sangatlah perlu dilaksanakan suatu penelitian yang dapat memberikan rekomendasi kepada pihak yang terkait dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan.

2. Metodologi Penelitian

Obyek dalam penelitian ini adalah semua butir soal Ujian Semester genap bidang studi Fisika Kelas X SMA Negeri se-Kota Tondano.

Sumber data adalah Perangkat Soal Ulangan Semester Genap tahun ajaran 2013/2014 yang digunakan pada SMA Negeri se-kota Tondano, dan Skor Jawaban siswa dalam ulangan semester genap tahun ajaran 2013/2014.

Metode yang akan digunakan dalam penelitian ini adalah metode deskriptif analitis. Langkah-langkah yang ditempuh adalah: 1) mendeskripsikan distribusi butir soal berdasarkan kompetensi Dasar, (2) mengidentifikasi butir-butir soal yang identik dan yang berbeda *content* dalam perangkat butir soal pada SMA Negeri se-Kota Tondano, (3) mengidentifikasi butir-butir soal yang kemungkinan tidak sesuai dengan Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar, 4) mendeskripsikan kualitas butir soal berdasarkan konstruksi, materi, dan bahasa, dan 5) Menganalisis validitas dan reliabilitas butir soal dengan menggunakan fasilitas aplikasi excel.

3. Hasil Penelitian dan Pembahasan

3.1 Deskripsi Hasil Penelitian

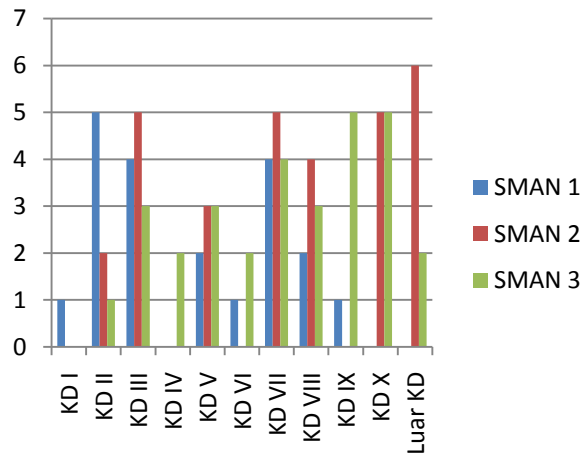
Tabel 1. Jumlah butir soal pada SMA Negeri se-Kota Tondano.

No	Nama Sekolah	Jumlah butir soal	Bentuk soal
1	SMA Negeri I Tondano	20	Pilihan ganda
2	SMA Negeri II Tondano	30	Pilihan ganda
3	SMA Negeri III Tondano	30	Pilihan ganda

Tabel 2. Jumlah butir soal berdasarkan Kompetensi Dasar.

No	Kompetensi Dasar	Jumlah Butir Soal		
		SMA N. I. Tondano	SMA N. II. Tondano	SMA N. II. Tondano
1	I	1	0	0
2	II	5	2	1
3	III	4	5	3
4	IV	0	0	2
5	V	2	3	3
6	VI	1	0	2
7	VII	4	5	4
8	VIII	2	4	3
9	IX	1	0	5
10	X	0	5	5
Diluar SK/KD		0	6	2
Jumlah		20	30	30
Butir Soal Yang Identik		3		

Data pada tabel 2 di atas, dalam bentuk grafik dapat digambarkan sebagai berikut:



Gambar 1: Distribusi butir soal menurut Kompetensi Dasar

Keterangan:

KD I: Menganalisis alat-alat optik secara kualitatif dan kuantitatif, KD II: Menerapkan alat-alat optik dalam kehidupan sehari-hari, KD III: Menganalisis pengaruh kalor terhadap suatu zat, KD IV: Menerapkan asas black dalam pemecahan masalah, KD V: Menganalisis cara perpindahan kalor, KD VI: Menggunakan alat ukur listrik, KD VII: Memformulasikan besaran-besaran listrik rangkaian tertutup, KD VIII: Mengidentifikasi penerapan listrik AC dan DC dalam kehidupan sehari-hari, KD IX: Mendeskripsikan spektrum gelombang elektromagnetik, dan KD X: Menjelaskan aplikasi gelombang elektromagnetik pada kehidupan sehari-hari.

Berdasarkan data pada Tabel 2 juga diketahui bahwa jumlah soal yang identik antara ketiga sekolah berjumlah 3 (tiga) butir soal. Analisis kualitas butir soal dari segi konstruksi, materi dan bahasa dapat dideskripsikan sebagai berikut:

3.1.1 Aspek Konstruksi

Butir soal pada SMA Negeri se-Kota Tondano sudah sesuai dengan kaidah penulisan soal yang benar karena batasan pernyataan/jawaban sudah jelas; kalimat soal/pernyataan menggunakan kata perintah. Berdasarkan hasil penyebaran soal, bahwa soal pada tes ulangan akhir semester bidang studi fisika semester genap sudah memiliki validitas isi.

3.1.2 Aspek Materi

Butir soal pada :

- SMA Negeri I Tondano sudah sesuai dengan kurikulum yang sudah diajarkan dan sudah sesuai dengan indikator pencapaian hasil belajar/kompetensi dasar.
- SMA Negeri II Tondano belum relevan karena ditemukan beberapa soal yang diluar standart kompetensi dan kompetensi dasar karena menggunakan materi dari semester sebelumnya yaitu pada butir soal nomor 25, 26, 27, 28, 29, 30.
- SMA Negeri III Tondano ditemukan 2 butir soal yang diluar standart kompetensi dan kompetensi dasar karena menggunakan materi dari semester sebelumnya yaitu pada butir soal nomor 13 dan 15.

3.1.3 Aspek Bahasa

Butir soal pada :

- SMA Negeri se-Kota Tondano sudah sesuai dengan kaidah bahasa Indonesia yang baik karena menggunakan bahasa yang komunikatif tidak menggunakan bahasa yang berlaku setempat/ tabu, pilihan jawaban tidak mengulang kata/kelompok kata yang sama, kecuali merupakan satu kesatuan pengertian.

Jadi dilihat dari aspek konstruksi, materi dan bahasa, butir soal pada SMA Negeri I Tondano lebih baik dibandingkan dengan butir soal pada SMA Negeri III dan SMAN II Tondano, karena pada butir soal pada SMA Negeri III Tondano dan SMAN II Tondano dilihat

dari aspek Materi belum relevan karena ditemukan beberapa soal yang diluar standart kompetensi dan kompetensi dasar yang berasal dari materi dari semester sebelumnya.

Dari hasil penelitian juga ditemukan 3 butir soal yang identik pada SMA Negeri se-Kota Tondano yaitu pada soal dibawah ini:

- 1) Suhu badan manusia pada keadaan normal 37 °C. jika dinyatakan dalam skala suhu Fahrenheit, besarnya °F.
A. 35,6 B. 94,6 C. 98,6 D. 124,2 E. 180,1
- 2) Suatu zat mempunyai kalor jenis tinggi. Jika zat tersebut dipanaskan, akan...
A. Cepat mendidih. B. Lambat melebur. C. Lambat mendidih. D. Cepat naik suhunya E. Lambat naik suhunya.
- 3) Cepat rambat gelombang elektromagnetik dalam ruang hampa sebesar ...
A. $3,0 \times 10^8$ m/s. B. $3,0 \times 10^7$ m/s. C. $2,4 \times 10^7$ m/s D. $2,0 \times 10^7$ m/s. E. $1,5 \times 10^8$ m/s.

3.2 Hasil Analisis validitas dan reliabilitas

Pada penelitian ini dianalisis adalah Validitas dan Reliabilitas butir soal buatan guru bidang studi fisika yang telah diujikan pada kelas X SMA Negeri se-Kota Tondano. Siswa yang menjawab benar setiap butir soal diberi skor 1 (satu) dan siswa yang menjawab salah setiap butir soal diberi skor 0 (nol). Pada SMA Negeri I Tondano butir soal yang diujikan sebanyak 20 butir soal pilihan ganda, sedangkan pada SMA Negeri II dan SMAN III Tondano sebanyak 30 butir soal pilihan ganda.

3.2.1 Validitas

Suatu ukuran yang menunjukkan tingkat kevalitan atau keashihan suatu data hasil tes, berdasarkan perhitungan dengan menggunakan program Microsoft Excel 2011 yang dilakukan oleh peneliti diperoleh hasil validitas item sebagaimana dipaparkan pada Tabel 3, 4, dan 5 sebagai berikut:

Tabel 3. Validitas item butir soal pada SMA Negeri I Tondano

No Item	Koefisien Korelasi	T _{hitung}	T _{tabel}	Keterangan
1	0,40	2,42	1,694	Valid
2	0,36	2,12	1,694	Valid
3	0,06	0,36	1,694	Tidak Valid
4	0,14	0,76	1,694	Tidak Valid
5	-0,09	0,52	1,694	Tidak Valid
6	0,26	1,47	1,694	Tidak Valid
7	0,38	2,31	1,694	Valid
8	0,16	0,88	1,694	Tidak Valid
9	0,03	0,18	1,694	Tidak Valid
10	0,05	0,27	1,694	Tidak Valid
11	0,41	2,47	1,694	Valid
12	0,09	0,53	1,694	Tidak Valid
13	0,02	0,12	1,694	Tidak Valid
14	0,18	1,01	1,694	Tidak Valid
15	0,36	2,16	1,694	Valid
16	0,09	0,53	1,694	Tidak Valid
17	0,40	2,47	1,694	Valid
18	0,19	1,09	1,694	Tidak Valid
19	0,14	0,76	1,694	Tidak Valid
20	0,48	3,01	1,694	Valid
Jumlah Valid				7

Pada SMA Negeri I Tondano memiliki 7 butir soal yang valid yaitu pada butir soal nomor 1, 2, 7, 11, 15, 17 dan 20.

Tabel 4. Validitas item butir soal pada SMA Negeri II Tondano

No Item	Koefisien Korelasi	t_{hitung}	t_{tabel}	Keterangan
1	0,25	1,07	1740	Tidak Valid
2	0,39	1,77	1740	Valid
3	0,44	2,04	1740	Valid
4	0,35	1,54	1740	Tidak Valid
5	0,04	0,15	1740	Tidak Valid
6	-0,06	-0,24	1740	Tidak Valid
7	0,35	1,55	1740	Tidak Valid
8	0,53	2,57	1740	Valid
9	0,05	0,22	1740	Tidak Valid
10	0,00	-0,02	1740	Tidak Valid
11	-0,10	-0,41	1740	Tidak Valid
12	0,28	1,18	1740	Tidak Valid
13	-0,37	-1,62	1740	Tidak Valid
14	0,29	1,27	1740	Tidak Valid
15	0,35	1,55	1740	Tidak Valid
16	0,35	1,55	1740	Tidak Valid
17	0,16	0,67	1740	Tidak Valid
18	0,39	1,77	1740	Valid
19	0,35	1,54	1740	Tidak Valid
20	0,00	-0,02	1740	Tidak Valid
21	0,16	0,65	1740	Tidak Valid
22	0,36	1,61	1740	Tidak Valid
23	0,49	2,31	1740	Valid
24	0,29	1,27	1740	Tidak Valid
25	0,35	1,55	1740	Tidak Valid
26	-	-	1740	Tidak Valid
27	0,39	1,77	1740	Valid
28	0,72	4,23	1740	Valid
29	0,38	1,70	1740	Tidak Valid
30	0,17	0,72	1740	Tidak Valid
Jumlah Valid				7

Pada SMA Negeri III Tondano memiliki 7 butir soal yang valid yaitu pada butir soal nomor 2, 3, 8, 18, 23, 27 dan 28.

Tabel 5. Validitas item butir soal pada SMA Negeri III Tondano

No Item	Koefisien Korelasi	t_{hitung}	t_{tabel}	Keterangan
1	0,15	0,63	1740	Tidak Valid
2	0,19	0,78	1740	Tidak Valid
3	0,48	2,26	1740	Valid
4	0,26	1,13	1740	Tidak Valid
5	-0,09	-0,36	1740	Tidak Valid
6	0,39	1,76	1740	Valid
7	0,20	0,83	1740	Tidak Valid
8	0,55	2,74	1740	Valid
9	0,08	0,35	1740	Tidak Valid
10	-0,02	-0,08	1740	Tidak Valid
11	-0,01	-0,05	1740	Tidak Valid
12	0,15	0,64	1740	Tidak Valid
13	-0,13	-0,53	1740	Tidak Valid
14	0,05	1,08	1740	Tidak Valid
15	0,44	2,02	1740	Valid
16	0,48	2,66	1740	Valid

No Item	Koefisien Korelasi	t _{hitung}	t _{tabel}	Keterangan
17	0,21	0,90	1740	Tidak Valid
18	0,54	2,61	1740	Valid
19	0,34	1,49	1740	Tidak Valid
20	0,06	0,24	1740	Tidak Valid
21	0,07	0,28	1740	Tidak Valid
22	0,42	1,92	1740	Tidak Valid
23	0,54	2,65	1740	Valid
24	0,20	0,85	1740	Tidak Valid
25	0,25	1,08	1740	Tidak Valid
26	-	-	1740	Tidak Valid
27	0,54	2,61	1740	Valid
28	0,68	3,87	1740	Valid
29	0,47	2,17	1740	Valid
30	0,14	0,58	1740	Tidak Valid
Jumlah Valid				10

Pada SMA Negeri III Tondano memiliki 10 butir soal yang valid yaitu pada butir soal nomor 3, 6, 8, 15, 16, 18, 23, 27, 28 dan 29.

3.2.2 Reliabilitas

Suatu alat ukur yang baik apabila mempunyai tingkat keterandalan yang tinggi, kriteria untuk keterandalan adalah jika koefisien reliabilitasnya antara 0,70 dan 0,95 ($0,70 < r_{11} < 0,95$) maka tes tersebut dianggap baik.

Dari hasil analisis reliabilitas diperoleh koefisien reliabilitas dari butir soal/instrumen penilaian hasil belajar fisika SMAN se-Kota Tondano belum memenuhi persyaratan yang baik karena koefisien reliabilitas $< 0,70$.

4. Simpulan dan rekomendasi

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, kualitas soal tes fisika buatan guru bentuk soal pilihan ganda pada semester genap Kelas X SMA Negeri se-Kota Tondano, dapat disimpulkan sebagai berikut:

1. Secara umum kualitas tes hasil belajar fisika buatan guru yang digunakan dalam butir soal ujian semester genap Kelas X SMA se-Kota Tondano Kabupaten Minahasa masih rendah.
2. Dari segi analisis secara teoritik (kontruksi, materi dan bahasa) butir-butir soal pada SMA Negeri I Tondano sudah baik karena terdistribusi secara proposional sesuai dengan ruang lingkup Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar sedangkan pada SMA Negeri II dan SMAN III Tondano belum memenuhi aspek materi, karena ditemukan butir soal yang diluar SK/KD, karena butir soal menggunakan materi semester sebelumnya.
3. Dari analisis empiric, kualitas instrumen penilaian hasil belajar fisika untuk SMA Negeri se-Kota Tondano masih tergolong rendah.
4. Karena kualitas soal-soal buatan guru di SMAN se-Kota Tondano tergolong rendah maka perlu tindakan pelatihan bagi guru-guru fisika dalam hal pengetahuan dan ketrampilan mengembangkan instrumen penilaian (*assessment*) untuk menunjang kualitas pendidikan.

Daftar Pustaka

- Hayat, B. (2008). Prinsip-prinsip dan Strategi Penilaian di Kelas. Pusat Penilaian Pendidikan, Badan Penelitian dan Pengembangan, Departemen Pendidikan Nasional, Jakarta.
- Mardapi, D. (2008). Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Nontes. Mitra Cendikia. Jakarta.

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 16 tahun 2007.

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 19 tahun 2005.

Poluakan, Cosmas. (2012). Pengaruh Penguasaan Literasi IPA, Efikasi Diri dan Motivasi Berprestasi terhadap Kemampuan Guru Membuat Tes, Disertasi, Program Pasca Sarjana, Universitas Negeri Jakarta

Undang-Undang RI Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.

Uno. H. B. dan Koni. S. (2012). Assessment Pembelajaran. Bumi Aksara. Jakarta.

Evaluasi Literasi Media Guru Sekolah Dasar Tersertifikasi Di Lampung Selatan Provinsi Lampung

Herpratiwi¹

Dosen Universitas Lampung dan UKD HEPI Prov. Lampung
Herpratiwi64@yahoo.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) memberikan nilai literasi media terhadap guru SD yang sudah tersertifikasi di Kabupaten Lampung Selatan Provinsi Lampung dalam aspek: (a) kompetensi personal, khususnya dalam penggunaan media dan menganalisis konten media, dan (b) kompetensi sosial, khususnya dalam kemampuan berkomunikasi, berpartisipasi dan membangun relasi sosial melalui media serta kemampuan untuk memproduksi dan menghasilkan konten media. Dan (2) memberikan rekomendasi kepada pengambil kebijakan.

Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif evaluatif. Sampel ditentukan dengan teknik *random sampling* sebesar 10% , dari populasi 1478 orang, yaitu sebanyak 148 guru. Data dikumpulkan dengan instrumen tes tertulis dan tes kinerja dan dianalisis dengan mencari rata-rata dan standar deviasi dari masing-masing variabel dan dikelompokkan menjadi tiga kategori, yaitu tinggi, sedang dan rendah.

Hasil evaluasi literasi media guru SD yang tersertifikasi di Kabupaten Lampung Selatan Provinsi Lampung memperoleh nilai sedang, baik dalam kompetensi personal yang meliputi kemampuan menggunakan media dan menganalisis konten media, serta kompetensi sosial yaitu kemampuan membangun relasi sosial.

Kata Kunci: evaluasi, literasi media, guru tersertifikasi

Abstract

The purposes of this research were (1) to give the media literacy grade toward the certified elementary teachers from South Lampung, Lampung Province from these aspects: (a.) personal competence,

especially on the use of media and to analyze the content of the media. (b) Sosial competence, especially on the ability to communicate, participate and build social relation through media and the ability to produce media content and (2) to give a recommendation to the policy makers.

This research used quantitative evaluation methods. The samples were determined by random sampling technique. It was 10% out of 1478 population, which were 148 teachers. To collect the datas the researcher used written test instrument and performance test. Those datas were analyzed by counting the average and the deviation standard from each variable which were grouped into three categories (high, middle and low).

The result of the evaluation was that the certified elementary teachers of south Lampung got middle grade in personal competence (the ability of using the media and analysing the content of the media) and social competence (the ability to build social relationship).

Keywords: evaluation, media literacy, certified teachers

1. Pendahuluan

Kurikulum 2013 menuntut guru untuk mengembangkan pembelajaran dengan pendekatan saintifik, yang menuntut peserta didik aktif untuk menata informasi, konsep, atau prinsip melalui tahapan mengamati, menanya, mengumpulkan informasi, mengasosiasi dan mengomunikasikan (Permendikbud Nomor 81a Tahun 2013). Pendekatan saintifik dimaksudkan untuk membiasakan peserta didik menggunakan pendekatan ilmiah dalam memecahkan masalah. Dengan demikian guru dituntut untuk mendesain pembelajaran dengan meramu semua komponen pembelajaran, sehingga memunculkan berbagai tema dan masalah yang harus dipecahkan oleh peserta didik. Guru diharapkan dapat menciptakan kondisi pembelajaran yang mendorong peserta didik untuk bereksplorasi dari berbagai sumber belajar.

Pembelajaran dengan pendekatan saintifik menuntut peran guru sebagai fasilitator dan motivator. Guru sebagai pemberi fasilitas, lebih banyak melakukan *sharing*, menggali pengetahuan yang ada pada diri peserta didik. Peserta didik tidak dipandang sebagai objek pembelajaran, tetapi sebagai subjek, guru dan peserta didik saling terbuka dan saling belajar. Guru mendampingi dan mendorong peserta didik untuk mencapai kompetensi dengan penuh profesional.

Pendidikan telah mengalami revolusi pada tahap lima. Paradigma pendidikan sudah berubah, tidak lagi hanya menggunakan media cetak, dan perangkat elektronik, tetapi sudah berbasis Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK). Tersedia berbagai sumber belajar yang dapat diakses oleh guru dan peserta didik. Melalui TIK. Dan desain RPP dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI, No 41 tahun 2007 menghendaki agar guru mempertimbangkan penerapan TIK.

Dengan demikian diperlukan infrastruktur (*hardware, software, aplikasi, dan konektivitas/akses*) yang handal, dan peraturan yang mendukung, serta Sumber Daya Manusia (SDM) dengan tingkat literasi media yang memadai dan kemampuan mengeksplorasi konten (literasi informasi) untuk menciptakan produk tertentu.

Berdasarkan paparan di atas, pendidikan harus dimotori oleh guru yang berkualitas. Guru mendesain dan melaksanakan proses pembelajaran dengan menggunakan pendekatan eklektik dari beberapa teori, sehingga membuat peserta didik betah dan nyaman. Hal ini akan membantu mempermudah peserta didik untuk memahami siapa dirinya, dan akan menjadi dirinya sendiri, serta dapat menyesuaikan dengan tuntutan lingkungan.

Interaksi antar manusia berbasis TIK, mempunyai peran strategis dalam pengembangan masyarakat informasi, karena berfungsi sebagai perantara pesan. Informasi akan mudah dan cepat tersampaikan dengan adanya media, karena media akan mempermudah dan mempercepat pengiriman informasi.

Di lapangan masih terdapat guru yang belum mengenal TIK. Hal ini menimbulkan tantangan bagi pendidikan terutama bagi guru yang sudah tersertifikasi, karena dihadapkan dengan zaman yang menurut para teorisi teknologi komunikasi sebagai "*The Age of Media Society*". Sertifikat yang dimiliki oleh tenaga pendidik terutama guru, menunjukkan adanya pengakuan atas profesi yang ia emban. Martabat dari sebuah profesi, menuntut mutu dari semua SDM yang ada pada profesi tersebut. Dengan demikian guru harus mampu menyesuaikan dengan perkembangan teknologi, dan menjadikan media bukan hanya sebagai alat bantu dalam pembelajaran.

Pemanfaatan media sebagai sumber belajar, agar efektif dan efisien, dibutuhkan kemampuan yang baik dalam membaca, menulis, dan mengkomunikasikan secara komprehensif informasi yang didapat dari berbagai media. Kemampuan literasi media dan informasi wajib dimiliki guru, jika mereka tidak mau ketinggalan dan menjadi asing di masyarakat yang telah dikelilingi informasi. Dengan dimilikinya dua kemampuan tersebut, akan memudahkan mereka untuk melaksanakan pembelajaran.

Literasi media menurut James Potter (2001), adalah sebuah perspektif yang digunakan secara aktif ketika individu mengakses media untuk memaknai pesan yang disampaikan oleh media tersebut. Menurut *National Leadership Conference on Media Literacy*, media literasi adalah kemampuan mengakses, menganalisis, mengevaluasi

dan mengkomunikasikan pesan. Fokus utamanya adalah evaluasi kritis terhadap sumber-sumber dan teknologi komunikasi, kode-kode yang digunakan, pesan-pesan yang dihasilkan serta seleksi, interpretasi dan dampak dari pesan-pesan tersebut.

Lima elemen literasi media menurut Art Silverblatt dan James Potter (Potter, 2001), yaitu: (1) sebuah kesadaran akan dampak media terhadap individu dan masyarakat, (2) sebuah pemahaman akan proses komunikasi massa, (3) pengembangan strategi-strategi yang digunakan untuk menganalisis dan membahas pesan-pesan media, (4) sebuah kesadaran akan isi media sebagai 'teks' yang memberikan wawasan dan pengetahuan ke dalam budaya kontemporer manusia dan diri manusia sendiri, dan (5) peningkatan kesenangan, pemahaman dan apresiasi terhadap isi media.

Berdasarkan *National Leadership Conference on Media Education*, literasi media adalah kemampuan untuk mengakses, menganalisis, mengevaluasi dan mengkomunikasikan pesan dalam berbagai bentuk (Renee Hobbs, 1999). Literasi media merupakan upaya pembelajaran bagi khalayak media sehingga menjadi khalayak yang berdaya hidup di tengah dunia yang disebut dunia sesak media/ *media-saturated*, (Iriantara, 2009). Selain itu, literasi media juga diperlukan untuk mempersiapkan warga masyarakat yang sedang diterpa media massa (Buckingham, 2001). Jika kompetensi tersebut tidak terpenuhi, maka guru dikhawatirkan akan tidak mampu bersaing di era globalisasi.

Center for Media Literacy (CML) merumuskan literasi media sebagai kemampuan berkomunikasi secara kompeten melalui semua media baik elektronik maupun cetak (Iriantara, 2009). Literasi media mencakup beberapa kemampuan, yaitu: a. mengkritik media, b. memproduksi media, c. mengajarkan tentang media, d. mengeksplorasi sistem pembuatan media, e. mengeksplorasi berbagai posisi, dan f. berpikir kritis atas isi media.

Sementara itu, deskripsi literasi media menurut *European Commission* dalam (*European Commission*, 2009) adalah: "*Media literacy may be defined as the ability to access, analyse and evaluate the power of images, sounds and messages on which we are now being confronted with on a*

daily basis and are an important part of our contemporary culture, as well as to communicate competently in media available on a personal basis. Media literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other new digital communication technologies".

Literasi media diukur dengan menggunakan *Individual Competence Framework* dalam *Final Report Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* tahun 2009 yang dilaksanakan oleh *European Commission*. *Individual competence* adalah kemampuan seseorang dalam menggunakan dan memanfaatkan media. Diantaranya kemampuan untuk menggunakan, memproduksi, menganalisis, dan mengkomunikasikan pesan melalui media. *Individual competence* terbagi ke dalam 2 kategori: (1) *personal competence*, yaitu kemampuan seseorang dalam menggunakan media dan menganalisis konten-konten media, terdiri dari dua kriteria: a. *technical skills*, yaitu kemampuan teknik dalam menggunakan media. Yaitu seseorang mampu mengoperasikan media dan memahami semua jenis instruksi yang ada didalamnya, dan b. *critical understanding*, yaitu kemampuan kognitif dalam menggunakan media. seperti kemampuan memahami, menganalisis, dan mengevaluasi konten media. (2) *Social competence*, yaitu kemampuan seseorang dalam berkomunikasi dan membangun relasi sosial melalui media serta mampu memproduksi konten media. *Social competence* memiliki satu indikator yaitu *communicative abilities*, yaitu kemampuan berkomunikasi dan berpartisipasi melalui media untuk membangun relasi sosial serta berpartisipasi dalam lingkungan masyarakat melalui media dan kemampuan dalam membuat dan memproduksi konten media.

Rumusan masalah penelitian ini adalah berapa nilai literasi media guru SD yang sudah tersertifikasi di Kabupaten Lampung Selatan Provinsi Lampung, dalam aspek: (a) kompetensi personal, khususnya dalam penggunaan media dan menganalisis konten media, dan (b) kompetensi sosial, khususnya dalam kemampuan berkomunikasi, berpartisipasi dan membangun relasi sosial melalui media serta kemampuan untuk memproduksi dan menghasilkan konten media?

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mem-

berikan nilai literasi media guru SD yang sudah tersertifikasi di Kabupaten Lampung Selatan Provinsi Lampung dalam aspek: (a) kompetensi personal, khususnya dalam penggunaan media dan menganalisis konten media, dan (b) kompetensi sosial, khususnya dalam kemampuan berkomunikasi, berpartisipasi dan membangun relasi sosial melalui media serta kemampuan untuk memproduksi dan menghasilkan konten media. Dan (2) memberikan rekomendasi kepada pengambil kebijakan khususnya kepada Dinas Pendidikan Kabupaten Lampung Selatan.

Manfaat dari penelitian ini adalah: (1) manfaat praktis, diharapkan dapat digunakan sebagai acuan dalam pengembangan literasi media guru di Dinas Pendidikan Kabupaten Lampung Selatan Provinsi Lampung. (2) Manfaat teoritis, diharapkan dapat memberikan sumbangan bagi pengembangan teori yang berkaitan dengan peningkatan literasi media bagi guru. (3) Manfaat kebijakan, penelitian ini dijadikan landasan dalam merancang program-program pendidikan literasi media bagi guru SD. (4) Sebagai acuan bagi peneliti selanjutnya khususnya yang terkait dengan penelitian tentang literasi media.

2. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif evaluatif yang akan mengukur bobot penilaian tiap variabel sehingga dapat menentukan nilai dari masing-masing komponen literasi media. Dalam proses pemilihan sampel, digunakan *random sampling*. Dari jumlah guru SD yang tersertifikasi sebanyak 1478 orang, 10 persen dijadikan sampel yaitu sebanyak 148 guru. Data dikumpulkan dengan menggunakan instrumen berupa tes tertulis dan tes kinerja. Selanjutnya dianalisis dan disimpulkan. Nilai dari responden dari masing-masing variabel dan indikator dikelompokkan menjadi 3 kriteria, yaitu: tinggi, sedang dan rendah, seperti yang terdapat pada Tabel 1.

Tabel 1: Penafsiran Tingkat Keberhasilan

Kategori	Rumus
Tinggi	$(\mu + 1,0\sigma) \leq X$
Sedang	$(\mu - 1,0\sigma) \leq X < (\mu + 1,0\sigma)$
Rendah	$X < (\mu - 1,0\sigma)$

(Sumber: modifikasi Azwar, 2007)

Keterangan :

X = skor subjek

μ = rata-rata baku

σ = deviasi standar baku

3. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Berikut ini akan disajikan temuan penelitian untuk mendeskripsikan nilai literasi media.

Tabel 2: Kompetensi personal penggunaan media/ *technical skills*

No.	Indikator	Sub indikator	F/ Skor	Nilai
1.	Kemampuan menggunakan komputer dan internet.	Mengoperasikan komputer	40	tinggi
		Mengoperasikan internet	7	sedang
2.	Aktiv menggunakan media baik cetak dan non cetak/hari	Keteraturan menggunakan internet	4	sedang
		Keterautan membaca koran	26	sedang
		Pergi ke bioskop	2	rendah
		Keteraturan membaca buku	11	sedang
3.	Kemampuan menggunakan internet tingkat tinggi	Penggunaan teknologi seluler	29	tinggi
		Membeli barang atau jasa untuk keperluan pribadi melalui Internet dalam tiga bulan terakhir.	1	rendah
		Membaca, mendengarkan atau menonton berita di Internet.	2	sedang
		Internet banking	1	rendah
Jumlah			123	
Rata-Rata			12,3	
SD			14,14	

Tabel 3: Kompetensi personal evaluasi media/ *critical skills*

No.	Indikator	Sub indikator	F/ Skor	Nilai
1.	Kemampuan memahami konten dan fungsi media	Klasifikasi media teks dan audio visual	13	Sedang
		Membedakan berbagai jenis isi informasi media	15	Tinggi
		Mempertimbangkan tingkat kepentingan pribadi dari berbagai media	7	Sedang
		Mengidentifikasi situs web interaktif.	4	rendah
		Membedakan dan mengidentifikasi media, dari fungsi, dan konten.	12	sedang
Jumlah			51	
Rata-Rata			10,2	
SD			4,55	
2.	Memiliki pengetahuan tentang media dan regulasi media	Pengetahuan tentang pemilik perusahaan multimedia dan beberapa media komunikasi.	5	sedang
		Pengetahuan tentang peraturan sumber pendanaan utama dari perusahaan multi media dan media komunikasi.	6	sedang
		Pengetahuan tentang sanksi pelanggaran hukum dari perusahaan multi media.	6	sedang
		Pengetahuan tentang pelanggaran hak asasi dari perusahaan multi media.	3	rendah
		Pengetahuan tentang aturan isi media bagi anak dan orang dewasa	9	sedang
		Pengetahuan tentang aturan waktu penyiaran televisi ditujukan kepada anak-anak.	16	tinggi
		Pengetahuan tentang peraturan Internet untuk menjamin perlindungan dari pengguna, terutama anak di bawah umur	13	sedang
		Pengetahuan tentang hak penulis dan hak intelektual.	18	tinggi
		Jumlah		
Rata-Rata			9,5	
SD			5,53	
3.	Perilaku dalam menggunakan media	Pencarian sumber informasi	26	tinggi
		Memeriksa situs baru	12	sedang
		Menilai situs sebelum mengambil isi.	7	sedang
		Jumlah		
Rata-Rata			15	
SD			9,85	

Tabel 4: Kompetensi sosial

No.	Indikator	Sub indikator	F/ Skor	Nilai
1.	Kemampuan berkomunikasi, berpartisipasi dan membangun relasi sosial melalui media	Membangun hubungan sosial dengan jejaring media	27	tinggi
		Cek website	6	sedang
		Memeriksa pesan dengan teliti sebelum mengirim pesan	6	sedang
		Mencipta pesan di website	6	sedang
		Mengirim pesan di website	6	sedang
Jumlah			51	

		Rata-Rata	10,2	
		SD	9,39	
2.	Kemampuan untuk memproduksi dan mengkreasikan konten media	Terampil Menciptakan media	14	tinggi
		Mempunyai pengalaman menciptakan media	6	sedang
		Memanfaatkan media yang dihasilkan	6	sedang
		Jumlah	26	
		Rata-Rata	6,5	
		SD	4,62	

Dari tabel di atas, dapat dijelaskan bahwa nilai literasi guru terhadap media dilihat dari kompetensi personal indikator penggunaan media/ *technical skills* dan evaluasi media/ *critical skills* mendapat nilai sedang, begitu juga kompetensi sosial. Dengan demikian nilai literasi guru SD yang tersertifikasi di Kabupaten Lampung Selatan Provinsi Lampung memperoleh nilai sedang.

Kurikulum 2013 menuntut pembelajaran dengan pendekatan saintifik, dimana guru harus kreatif dengan menerapkan strategi pembelajaran berbasis masalah, pembelajaran berbasis proyek dan pembelajaran inkuiri. Ke tiga strategi pembelajaran tersebut akan berhasil jika guru, terutama guru SD memfasilitasi pembelajaran dengan menggunakan berbagai media dan informasi, sehingga peserta didik dapat menemukan masalah, memecahkan masalah, menghasilkan karya sesuai dengan KI 1 sampai KI 4.

Perkembangan kognitif peserta didik SD menurut Piaget (1960) berada pada tahap operasional konkrit, dimana anak sudah mampu berpikir konkret dalam memahami suatu objek sebagaimana kenyataan, mampu mengkonservasi angka, serta memahami konsep melalui pengalaman sendiri. Dengan demikian mereka memerlukan sumber belajar yang salah satunya media untuk dijadikan sumber belajar. Karena pada hakikatnya pembelajaran adalah proses aktif, karena pengetahuan terbentuk dari dalam subyek belajar, dan dalam pembelajaran juga perlu diciptakan suasana yang memungkinkan terjadinya interaksi di antara subyek belajar, (Vigotsky, 1990).

Media dalam pembelajaran sebagai salah satu komponen yang akan dapat menjadikan pembelajaran menjadi efektif, efisien dan menarik. Literasi media yang tinggi akan memungkinkan guru memperbaharui informasi yang dimiliki, dan akan memu-

dahkan guru untuk mendesain dan membuat sendiri media dan memanfaatkan media yang sudah ada atau sudah dirancang oleh guru atau lembaga lain.

4. Kesimpulan, Saran dan Rekomendasi

Hasil evaluasi literasi media guru SD yang tersertifikasi di Kabupaten Lampung Selatan Provinsi Lampung memperoleh nilai sedang, baik dalam kompetensi personal, meliputi kemampuan menggunakan media dan menganalisis konten media, serta kompetensi sosial yaitu kemampuan membangun relasi sosial.

Saran yang diajukan atas dasar kesimpulan tersebut adalah, guru diharapkan dapat menerapkan konsep *learning by doing*/ belajar sendiri sambil berperan sebagai fasilitator dan motivator bagi para didik dengan memanfaatkan TIK. Dan memiliki motivasi diri untuk mengikuti perkembangan teknologi dan menggunakannya dalam pembelajaran. Rekomendasi bagi pihak yang berkepentingan yaitu Dinas Pendidikan Tingkat dua Kabupaten Lampung Selatan, hendaknya temuan ini dapat dijadikan dasar dalam merancang program-program pendidikan dan pelatihan pemanfaatan TIK dalam pembelajaran bagi guru SD sehingga literasi media guru dapat tinggi, untuk menuju pada mutu pembelajaran.

5. Daftar Pustaka

- Azwar Saifuddin. (2007) *Tes Prestasi: Fungsi dan Pengembangan Pengukuran Restasi Belajar (Edisi 2)*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Buckingham, D. (2001, Maret) *Media Education: A Global Strategy for Development. A Policy Paper for UNESCO Sector of Communication and Information*. Dipetik Agustus 9, 2010, dari www.ccsnline.org.uk/mediacenter/Research_Projects/UNESCO_policy.html
- CML. (2003) *What Media Literacy is Not*. Dipetik Januari 5, 2011, dari Center for Media Literacy/CML:

<http://www.medialit.org/reading-room/what-media-literacy-not>

European Commission. (2009) *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels.

Iriantara, Y. (2009) *Literasi Media*. Bandung: Simbiosis Rekatama Media.

James W. Potter. (2001) *Media Literacy Second Edition*. London: Sage Publications.

J. Piaget. (1960) *Psychology of Intelligence*. Littlefield Adams & Co. USA

Renee Hobbs. (2001) *Media Literacy Skills: Interpreting Tragedy*. National Council for Social Studies.

Vigotsky and Education. (1990) *Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: New York.

**EVALUASI IMPLEMENTASI KURIKULUM 2013
PADA PEMBELAJARAN MATEMATIKA SMP NEGERI KELAS VII
DI KABUPATEN SLEMAN**

Badrun Kartowagiran, Mizan Abrory
Penelitian dan Evaluasi Pendidikan, Program Pascasarjana UNY
badrunkw@yahoo.com, mizancan.abrory@gmail.com,

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan kualitas perencanaan pembelajaran matematika SMP di Kabupaten Sleman dalam implementasi kurikulum 2013, (2) mendeskripsikan kualitas pelaksanaan pembelajaran matematika dalam implementasi kurikulum 2013, dan (3) mendeskripsikan kualitas pelaksanaan penilaian hasil belajar matematika dalam implementasi kurikulum 2013. Jenis penelitian ini adalah penelitian evaluasi dengan menggunakan model evaluasi kesenjangan (*discrepancy model*). Hasil evaluasi implementasi kurikulum 2013 pada pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman menunjukkan bahwa: (1) kualitas perencanaan pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman dalam implementasi kurikulum 2013 termasuk kategori baik karena kualitas silabus dan RPP termasuk kategori baik, (2) kualitas pelaksanaan pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman dalam implementasi kurikulum 2013 termasuk kategori kurang baik karena kualitas komponen pendahuluan, komponen inti, dan komponen penutup termasuk kategori kurang baik, (3) kualitas penilaian pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman dalam implementasi kurikulum 2013 termasuk kategori kurang baik karena kualitas kompetensi sikap, kompetensi pengetahuan, dan kompetensi keterampilan termasuk kategori kurang baik.

Kata kunci: evaluasi, kurikulum 2013, pembelajaran matematika

Pendahuluan

Pendidikan sangat penting bagi kehidupan keluarga maupun berbangsa dan bernegara. Pendidikan yang diselenggarakan setiap satuan pendidikan, mulai dari pendidikan dasar sampai pendidikan tinggi, bahkan pendidikan yang dilakukan di lembaga-lembaga nonformal dan informal seharusnya dapat menjadi landasan bagi pembentukan pribadi siswa. Pendidikan menjadi pusat perhatian bagi pemerintah yaitu dengan mewajibkan belajar 12 tahun dan seharusnya pemerintah mewajibkan belajar sampai perguruan tinggi jika mengacu pada anggaran untuk pendidikan sebanyak 20% dari negara.

Peningkatan mutu pendidikan merupakan suatu langkah yang dilakukan secara terencana, baik dilakukan dengan perencanaan jangka pendek, jangka menengah, maupun dilakukan dengan perencanaan jangka panjang. Perencanaan yang dilakukan untuk mengetahui sejauhmana pencapaian mutu pendidikan yang telah dilaksanakan

baik dari segi proses pembelajaran dan hasil hasil belajar. Pemerintah telah melakukan berbagai upaya untuk meningkatkan mutu pendidikan seperti pengembangan dan penyempurnaan kurikulum, pengembangan materi pelajaran, perbaikan sistem evaluasi, pengadaan buku dan alat pelajaran, perbaikan sarana pendidikan, peningkatan kompetensi guru, serta peningkatan mutu kepala sekolah.

Keberadaan guru sering menjadi sorotan siswa, orang tua, masyarakat, dan juga pemerintah. Hidayat (2013,p.4) menyatakan “guru merupakan sebagai ujung tombak bahkan bisa jadi ujung tombak serta garda terdepan dalam pelaksanaan kurikulum”. Oleh karena itu betapa pentingnya komitmen dan tanggung jawab seorang guru dalam pelaksanaan proses pembelajaran. Guru diharapkan berperan mengupayakan seluruh siswa untuk mencapai kompetensi yang diharapkan, menciptakan pembelajaran yang penuh dengan tantangan, mengembangkan pembelajaran kontekstual yang akrab dengan dunia nyata.

Guru dalam melaksanakan proses pembelajaran perlu menciptakan strategi yang tepat guna, sedemikian rupa, agar tampak menarik, dan tidak membosankan, sehingga siswa mempunyai motivasi yang tinggi untuk belajar. Motivasi yang seperti ini akan dapat tercipta kalau guru dapat meyakinkan siswa akan kegunaan materi pembelajaran bagi kehidupan sehari-hari siswa. Guru harus memiliki kemampuan untuk memahami siswa dengan berbagai keunikannya agar mampu membantu mereka dalam menghadapi kesulitan belajar. Hal ini guru dituntut untuk memahami berbagai strategi pembelajaran agar dapat membimbing siswa secara optimal.

Menghadapi rendahnya mutu pendidikan dan kurangnya relevansi dengan dunia kerja perlu dilakukan penyempurnaan dan penataan terhadap sistem pendidikan. Salah satu upaya pemerintah dalam menyikapi hal tersebut adalah dengan menyempurnakan kurikulum pada setiap jenjang pendidikan baik tingkat SD, SMP, dan SMA. Kurikulum akan dirampingkan dalam hal jumlah mata pelajaran. “Struktur kurikulum terdiri atas sejumlah mata pelajaran, beban belajar, dan kalender pendidikan” (Kemendikbud, 2012,p.13).

Perubahan kurikulum harus disosialisasikan secara luas pada semua pihak yang berkepentingan secara langsung dengan pendidikan di sekolah maupun pihak lain yang berkepentingan. Strategi yang digunakan dalam sosialisasi kurikulum 2013 dengan cara menginformasikan kebijakan implementasi kurikulum 2013 bagi guru kepada DPR, DPRD, Gubernur, Bupati/Wali Kota, Dewan Pendidikan, Dinas Pendidikan Provinsi/Kabupaten/Kota dan masyarakat serta pelatihan kurikulum 2013 kepada guru, kepala sekolah dan pengawas (Kemendikbud, 2012,p.4).

Sosialisasi dan diklat kurikulum 2013 memang sudah dilaksanakan, namun pelaksanaannya belum maksimal, hal ini disebabkan karena diklat yang diberikan kepada kepala sekolah, guru, dan pengawas waktunya terbatas karena hanya satu minggu. Waktu pelaksanaannya juga mepet dengan jadwal masuk tahun ajaran baru sehingga terkesan terburu-buru dan guru tidak mempunyai kesempatan untuk mempelajari kembali. Sosialisasi perlu dilakukan secara matang kepada berbagai pihak agar kurikulum baru yang ditawarkan dapat dipahami dan diterapkan secara optimal,

karena sosialisasi akan menunjang dan menentukan keberhasilan perubahan kurikulum.

Upaya perbaikan dan peningkatan mutu pendidikan maka menteri pendidikan mengeluarkan kurikulum 2013 untuk mengatur segalanya dalam proses pembelajaran. Penerapan Kurikulum 2013 dilaksanakan pada 15 Juli dan hanya ditetapkan untuk 6.325 sekolah yang tersebar di 295 kabupaten/kota. Kabupaten Sleman ditetapkan 6 sekolah SMP untuk implementasi kurikulum 2013, pelaksanaannya tidak semua kelas baik tingkat SD, SMP, dan SMA tetapi hanya untuk kelas I dan IV SD, kelas VII SMP, dan kelas X SMA/SMK. Meskipun persiapan Kurikulum 2013 dikritik karena terkesan dipaksakan, menteri pendidikan mengatakan, implementasi pengganti Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) 2006 ini siap sesuai jadwal.

Kurikulum merupakan pedoman dalam proses pembelajaran yang sangat berperan penting untuk mencapai tujuan pembelajaran, hal tersebut sesuai dengan pendapat yang dikemukakan Porter, Polikoff, & Smithson (2009,p.240). "*curriculum was like the Missouri river a mile wide and an inch deep*", sebuah pembelajaran harus mempunyai pedoman untuk dijadikan panduan dalam proses pembelajaran, pedoman kurikulum merupakan cakupan yang luas dan harus dijelaskan terperinci oleh guru sesuai dengan standar, kriteria kurikulum 2013.

Pelaksanaan pembelajaran merupakan hal yang sangat penting dalam menentukan keberhasilan pembelajaran. Sebagaimana yang dikemukakan Isjoni (2012,p.131) menyatakan bahwa "kedudukan kurikulum sangat penting karena anak sebagai individu akan mendapatkan manfaat", kurikulum mempunyai peran sentral untuk mengembangkan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan siswa dan perkembangan zaman. Lebih lanjut Isjoni (2012,p.131) menyatakan "dimana kurikulum berfungsi sebagai: alat atau jembatan untuk mencapai tujuan, sebagai pedoman kerja dalam menyusun dan mengorganisasi pengalaman belajar pada siswa, sebagai pedoman untuk mengadakan evaluasi terhadap perkembangan anak".

Pembelajaran matematika selama ini dianggap pelajaran yang menakutkan, banyak generasi muda yang tidak menaruh minat dan perhatian terhadap matematika. Padahal matematika merupakan ilmu universal yang mendasari perkembangan teknologi modern, mempunyai peran penting dalam berbagai disiplin seperti fisika, teknik mesin, statistika dan mengembangkan daya pikir manusia

Pembelajaran matematika dikatakan berhasil apabila siswa mampu menganalisis, memberi alasan dan mengkomunikasikan pengetahuan dan keterampilan matematika secara efektif, serta mampu memecahkan dan menginterpretasikan permasalahan matematika dalam berbagai situasi yang berkaitan dengan penjumlahan, bentuk dan ruang, probabilitas, atau konsep matematika lainnya.

Orientasi kurikulum 2013 adalah tercapainya kompetensi yang berimbang antara sikap, keterampilan dan pengetahuan, disamping cara pembelajarannya yang holistik dan menyenangkan (Poerwati, & Amri, 2013,p.4). Dalam menerapkan kurikulum 2013 diharapkan setiap sekolah bisa mengimplementasikan dengan baik agar guru tidak bingung dalam memahami kurikulum 2013. Pada bagian elemen perubahan, naskah kurikulum 2013, disebutkan peningkatan keseimbangan antara

aspek kompetensi sikap, keterampilan dan pengetahuan. Dalam bagian sama dinyatakan bahwa proses pembelajaran tidak berlangsung di ruang kelas saja melainkan juga di lingkungan sekolah dan masyarakat.

Implementasi kurikulum 2013, Perangkat pembelajaran dirancang dalam bentuk Silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang mengacu pada Standar Isi. Perencanaan pembelajaran meliputi penyusunan rencana pelaksanaan pembelajaran, penyiapan media, sumber belajar, perangkat penilaian pembelajaran, dan skenario pembelajaran. Guru harus dapat segera beradaptasi dengan perubahan dan perkembangan proses perangkat pembelajaran.

Pembelajaran dalam kurikulum 2013, silabus sudah disiapkan oleh pemerintah, baik untuk kurikulum nasional maupun untuk kurikulum wilayah, sehingga guru tinggal mengembangkan rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP). Dalam hal ini, yang paling penting guru adalah memahami pedoman guru dan pedoman siswa, kemudian memahami dan menguasai materi secara utuh yang akan diajarkan yang sesuai dengan silabus dan RPP. Berkaitan dengan silabus dan RPP dalam pembelajaran matematika dilakukan dengan menggunakan pembelajaran pendekatan saintifik dan penilaian autentik.

Kurikulum berbasis karakter dan kompetensi diharapkan mampu memecahkan berbagai persoalan bangsa, khususnya dalam bidang pendidikan, dengan mempersiapkan siswa, melalui perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi terhadap sistem pendidikan secara efektif, dan efisien. Supaya pendidikan karakter dan kompetensi berjalan dengan efektif dalam kurikulum 2013 diperlukan koordinasi, komunikasi, dan jalinan kerja sama antara sekolah, orang tua, masyarakat dan pemerintah.

Salah satu perubahan kurikulum adanya penambahan jam pelajaran. Penambahan jam pelajaran sebagai konsekuensi dari adanya proses pembelajaran yang semula siswa diberi tahu menjadi siswa mencari tahu. Struktur kurikulum 2013 SMP Negeri pada penambahan jam belajar per minggu dari semula 32 jam menjadi 38 jam untuk masing-masing kelas VII, VIII, dan IX. Proses pembelajaran ini menghendaki kesabaran guru dalam mengarahkan siswa sehingga mereka menjadi tahu, mampu, mau belajar dan menerapkan apa yang sudah mereka pelajari di lingkungan sekolah dan masyarakat sekitarnya.

Standar Kompetensi Kelulusan (SKL) kurikulum 2013 menyebutkan tiga kelompok sikap yang diharapkan dimiliki lulusan, yaitu sikap individu, sikap sosial, dan sikap spritual. Dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 54 tahun 2013 tentang standar kompetensi kelulusan pasal 1 ayat 1 menyatakan bahwa: Standar Kompetensi Lulusan Pendidikan Dasar dan Menengah digunakan sebagai acuan utama pengembangan standar isi, standar proses, standar penilaian pendidikan, standar pendidik dan tenaga kependidikan, standar sarana dan prasarana, standar pengelolaan, dan standar pembiayaan.

Kualitas pembelajaran dapat dilihat dari segi proses dan dari segi hasil, proses pembelajaran dikatakan berhasil dan berkualitas apabila seluruhnya atau setidaknya sebagian besar siswa terlibat secara aktif, baik fisik, mental maupun sosial dalam proses pembelajaran, sedangkan dari segi hasil, proses pembelajaran dikatakan

berhasil apabila terjadi perubahan perilaku yang positif pada diri siswa. Proses pembelajaran dikatakan berhasil dan berkualitas apabila menghasilkan output yang banyak dan bermutu tinggi, serta sesuai dengan kebutuhan, perkembangan masyarakat dan pembangunan (Mulyasa, 2013,p.143).

Perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan dan evaluasi kurikulum merupakan suatu keniscayaan yang harus dilakukan dan dipersiapkan dengan matang oleh satuan pendidikan agar menghasilkan pendidikan yang berkualitas. Guru, kepala sekolah, dan pengawas satuan pendidikan yang terlibat langsung dalam mengembangkan, memantau, dan melaksanakan kurikulum sehingga pembelajaran kurikulum 2013 berjalan dengan berbasis karakter dan kompetensi yang melibatkan semua komponen.

Keberhasilan kurikulum 2013 dalam membentuk kompetensi dan karakter di sekolah dapat diketahui dari berbagai perilaku sehari-hari yang tampak dalam setiap aktivitas siswa dan warga sekolah lainnya. Perilaku tersebut antara lain diwujudkan dalam bentuk kesadaran, kejujuran, keikhlasan, kesederhanaan, kemandirian, kepedulian, kebebasan dalam bertindak, kecermatan, ketelitian, dan komitmen.

Stufflebeam dan Shinkfield (1985,p.159) mendefinisikan "*the process of delineating, obtaining, and providing descriptive and judgmental information about the worth and merit of some object's goals, design, implementation and impacts in order to guide decision making, serve needs for accountability, and promote understanding of the involve phenomend*". Artinya evaluasi adalah suatu proses menggambarkan, mengumpulkan, menyajikan deskriptif dan informasi yang menentukan nilai dan manfaat beberapa tujuan, objek, desain, implementasi, dan dampak yang berguna untuk pembuat keputusan, penyajian keperluan-keperluan untuk pertanggungjawaban dan mempromosikan pemahaman terhadap fenomena yang terlibat.

Fitzpatrick, Sander, & Worthen (2011,p.7) menyatakan bahwa "evaluasi adalah sebuah proses mengidentifikasi, mengklarifikasi, dan menerapkan kriteria yang tepat, untuk menentukan nilai objek evaluasi". Proses evaluasi tersebut merupakan kegiatan untuk membuat keputusan dengan memperhatikan kaidah-kaidah yang telah ditetapkan dalam evaluasi. Menurut Hood&Hopson(2008,p.416) menyatakan "*Evaluation is a process that requires the meaningful and complete participation of all parties in the education process*". Proses pelaksanaan evaluasi membutuhkan dukungandan kerjasama dari semua pihak pendidikan baik dari sekolah, dinas pendidikan, dan kementerian pendidikan.

Berdasarkan beberapa pendapat tersebut dapat disimpulkan bahwa evaluasi merupakan proses yang sistematis dan berkelanjutan untuk mengumpulkan, mendeskripsikan, menginterpretasikan, dan menyajikan informasi untuk dapat digunakan sebagai dasar membuat keputusan, menyusun kebijakan maupun menyusun program selanjutnya, dan hasil dari evaluasi tersebut dapat digunakan untuk membuat pertimbangan apakah dihentikan, dimodifikasi, diperbaiki, dan dilanjutkan.

Tujuan dalam evaluasi adalah untuk mengumpulkan data, menerjemahkan data menjadi informasi, dan menggunakan informasi tersebut untuk mengambil keputusan.

Mardapi (2009,p.231) menyatakan “Kegiatan evaluasi terkandung makna adanya pengumpulan informasi, penggambaran, pencarian dan penyajian informasi guna pengambilan keputusan tentang program yang dilaksanakan”.

Penelitian ini menggunakan model kesenjangan (*Discrepancy Model*), mengingat tujuan penelitian ini untuk mengetahui implementasi kurikulum 2013 pada pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman. Model ini dikembangkan oleh Malcolm Provus (Kaufman & Thomas, 1980,p.127) menyatakan “*discrepancy model is the discrepancy between the standards set for the basic of judgment and the actual performance of the students during and after the completion of the program*”. Model kesenjangan menekankan pada pandangan adanya kesenjangan penilaian dan hasil kerja siswa didalam pelaksanaan program. Oleh karena itu dalam evaluasi program yang dilakukan adalah mengukur kesenjangan yang ada di setiap komponen. Kesenjangan dilakukan dengan melihat kesesuaian implementasi dengan kriteria-kriteria yang sudah ditetapkan dalam suatu program selama dan sesudah program dijalankan.

Worthen dan Sanders (1973,p.210) mendefinisikan evaluasi *discrepancy* sebagai perbandingan antara performasi/kinerja dengan standar/kriteria. Kunci dari model ini adalah membandingkan penampilan antara tujuan yang telah ditetapkan. Model kesenjangan dimaksudkan untuk mengetahui tingkat kesesuaian antara kriteria yang sudah ditetapkan dalam program pada perencanaan dengan capaian atau kondisi aktual dari program tersebut.

Guru sebagai pendidik harus mengembangkan proses pembelajaran berdasarkan kurikulum dan mencakup dalam kehidupan sehari-hari siswa. Finch & Crunkilton (1999,p.11p.12) menyatakan “*curriculum enables us to consider not only what might be offered in vocational and technical education, but how those learning activities and experiences should relate to the student's more general studies*”. Kurikulum tidak hanya diberikan kepada pendidikan kejuruan dan teknis, tetapi kegiatan-kegiatan pembelajaran dalam kurikulum harus dikembangkan lebih umum sesuai dengan kebutuhan siswa.

Nitko (1996,p.7) menyatakan bahwa “kurikulum tidak ada konsep baku mengenai kurikulum”, ada beberapa hal yang dianggap konsep kurikulum seperti: cakupan dan urutan, silabus, garis-garis besar isi materi, buku teks dan buku panduan guru, kegiatan siswa yang direncanakan.

Konsep kurikulum perlu dikembangkan sesuai kondisi lingkungan belajar siswa, karena kurikulum merupakan sebagai bagian penting dalam pendidikan dalam menentukan seperangkat rencana dan tujuan yang digunakan sebagai pedoman proses pembelajaran dan pendidikan. Kurikulum salah satu unsur yang bisa memberikan kontribusi yang signifikan untuk mewujudkan proses berkembangnya kualitas potensi siswa.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2013 Nomor 67 Kurikulum 2013 bertujuan untuk mempersiapkan manusia Indonesia agar memiliki kemampuan hidup sebagai pribadi dan warga negara yang beriman, produktif, kreatif,

inovatif, dan afektif serta mampu berkontribusi pada kehidupan bermasyarakat, berbangsa, bernegara, dan peradaban dunia.

Implementasi kurikulum seharusnya menempatkan pengembangan kreatifitas siswa lebih dari penguasaan materi. Seharusnya siswa ditempatkan sebagai subjek dalam proses pembelajaran karena pembelajaran bukan hanya mentransfer atau memberikan informasi, namun lebih bersifat menciptakan lingkungan yang memungkinkan siswa dapat mengembangkan kompetensi sikap, keterampilan, dan pengetahuan yang dilakukan secara berimbang.

Fullan (2007,p.284) mendefinisikan *"Implementation consist of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structure new the people attempting or expected to change"*. Artinya implementasi dimaknai sebagai proses untuk melaksanakan ide, program atau seperangkat aktivitas baru dengan harapan orang lain dapat menerima dan melakukan perubahan. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa, implementasi adalah proses pengintegrasian ide atau program yang direncanakan untuk dilaksanakan dengan tujuan agar dapat memberikan perubahan baik secara fisik maupun mental kepada siswa.

Law, Galton, & Wan (2010,p.286) menyatakan *"the complex structures and processes that have been established to involve teachers curriculum decision making need further empirical and theoretical work"*. Struktur yang kompleks dan proses yang melibatkan guru dalam menetapkan kurikulum lebih empiris dan teoritis, sehingga guru dalam pelaksanaan kurikulum yang telah dirancang pemerintah dan institusi mampu mengajarnya walaupun kurikulum 2013 terdapat perubahan dibandingkan dengan kurikulum sebelumnya. Guru sebagai sumber dalam menyampaikan pelajaran kepada siswa harus mampu menyampaikannya dengan baik, sehingga mencapai kompetensi pengetahuan, sikap, dan keterampilan, dan memperhatikan konteks sosial budaya sesuai dengan daerah masing-masing.

Pembelajaran menurut Undang-undang Sisdiknas, nomor 20 tahun 2003 adalah *"Pembelajaran merupakan proses interaksi siswa dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar"*. Pengertian ini menunjukkan bahwa pembelajaran merupakan suatu proses belajar tidak berpusat kepada guru, dikarenakan adanya perilaku yang diharapkan, adanya pengalaman yang dilalui siswa, adanya interaksi dengan lingkungan.

Perry & Diezman (2005,p.2) menyatakan bahwa *"the children are placed by the teacher are open and supportive enough to allow the children to run with their own ideas and investigations"*. Berdasarkan pernyataan tersebut dapat disimpulkan bahwa dalam pembelajaran matematika, guru harus memberikan peluang kepada siswa untuk berkerja dengan ide dan cara mereka dalam menginvestigasi persoalan matematika. Pembelajaran akan lebih efektif didukung dengan menggunakan pendekatan saintifik.

Hasil pembelajaran dapat dilihat dari segi proses dan dari segi hasil. Dari segi proses, pembelajaran dikatakan berhasil dan berkualitas apabila seluruhnya atau setidaknya 75% siswa aktif, baik fisik, maupun mental dalam pembelajaran. Hasil belajar dapat dilihat dari perubahan perilaku positif dari siswa. Hasil belajar

menyebabkan siswa dapat berinteraksi dengan lingkungannya, memberi tanggapan terhadap apa yang terjadi di sekelilingnya dan membangun relasi baru yang mengarah kepada perubahan yang positif.

Aspek pengembangan yang paling dekat dengan tujuan pembelajaran matematika adalah pengembangan kognitif, karena kompetensi dan hasil pengembangan yang ingin dicapai adalah kemampuan berfikir logis, kritis, membuat alasan, memecahkan masalah, dan menemukan hubungan sebab akibat. Supaya mengetahui keberhasilan pembelajaran matematika akan dilihat melalui beberapa aspek secara bertahap dan berjenjang seperti: perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan penilaian pembelajaran

Penilaian kurikulum 2013 harus mencakup aspek pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara utuh dan proporsional, sesuai dengan kompetensi inti yang telah ditentukan. Penilaian aspek pengetahuan dapat dilakukan dengan ujian tulis, lisan, dan daftar isian pertanyaan. Penilaian aspek keterampilan dapat dilakukan dengan ujian praktek, analisis keterampilan dan analisis tugas, serta penilaian oleh siswa. Penilaian aspek sikap dapat dilakukan dengan daftar isian sikap (pengamatan pribadi) dari diri sendiri, dan daftar isian sikap yang disesuaikan dengan kompetensi inti.

Metode Penelitian

Jenis Penelitian

Jenis penelitian ini adalah penelitian evaluasi dengan menggunakan model evaluasi kesenjangan (*discrepancy model*). Model evaluasi kesenjangan (*discrepancy model*) menekankan adanya kesenjangan di dalam pelaksanaan program. Hasil yang dicapai oleh suatu komponen program dibandingkan dengan hasil yang seharusnya dicapai (kriteria). Kesimpulan didasarkan pada hasil perbandingan antara hasil dengan kriteria yang ditetapkan, sehingga dapat diketahui ada tidaknya kesenjangan (*discrepancy*) antara kriteria yang ditetapkan dengan hasil yang dicapai.

Waktu dan Tempat Penelitian

Pelaksanaan penelitian ini adalah di Kabupaten Sleman. Pelaksanaan penelitian dilaksanakan pada bulan Februari-Mei 2014. Kegiatan Pra Survei telah dilaksanakan pada bulan Juli-November tahun 2013.

Populasi penelitian

Populasi penelitian ini adalah semua SMP Negeri yang direkomendasikan untuk implementasi kurikulum 2013 di Kabupaten Sleman yaitu berjumlah 6 sekolah. Pengambilan sampel untuk sekolah dalam penelitian evaluasi ini menggunakan teknik *sampling purposive*, dengan sampel penelitian terdiri dari 6 SMP Negeri kelas VII yang ada di Kabupaten Sleman, yaitu berdasarkan SMP Negeri yang direkomendasikan Kemendikbud dalam implementasi kurikulum 2013. Pengambilan sampel sumber informasi dalam penelitian ini adalah guru matematika, dan siswa SMP Negeri kelas VII. Pengambilan sampel sumber informasi untuk guru dilakukan dengan teknik *sampling purposive*. Berdasarkan teknik sampling yang digunakan maka

jumlah guru yang menjadi sampel sumber informasi dalam penelitian ini sebanyak 6 guru.

Teknik pengambilan sampel sumber informasi untuk siswa adalah *proportionate stratified random sampling*. Adapun penarikan jumlah sampel siswa ini berdasarkan rumus Slovin. Rumus Slovin digunakan untuk proporsi responden dengan taraf signifikan 5% (0,05) dan galat 10% (0,10). Setelah diketahui jumlah sampel sumber informasi siswa penelitian sebesar 284 siswa, langkah selanjutnya ialah menentukan jumlah sampel secara proposional terhadap populasi dengan menghitung jumlah sampel menurut *cluster* yang telah ditetapkan dan penentuan responden siswa.

Prosedur

Pengumpulan data merupakan hal yang sangat penting dalam suatu penelitian evaluasi, bertujuan untuk mendapatkan data yang diperlukan, untuk memperoleh informasi yang relevan dengan tujuan penelitian evaluasi. Teknik pengumpulan data kuantitatif dengan kuesioner berbentuk pernyataan/pertanyaan yang diberikan secara langsung kepada responden, dan lembar penilaian untuk memberikan nilai silabus dan RPP yang dilakukan oleh 3 rater yang ahli dibidang pendidikan matematika, sedangkan untuk mendapatkan data kualitatif digunakan dengan teknik dokumentasi untuk memperoleh data perencanaan pembelajaran berupa silabus dan RPP.

Teknik Analisis Data

Teknik analisis data penelitian ini adalah deskriptif kuantitatif dan deskriptif kualitatif. Deskriptif kuantitatif digunakan untuk menganalisis dengan teknik analisis data statistik, selanjutnya dapat memberikan hasil pembelajaran matematika dalam implementasi kurikulum 2013. Data kuantitatif didapatkan dengan instrumen angket, lembar silabus dan lembar penilaian RPP. Analisis deskriptif secara kualitatif bertujuan memberikan gambaran secara mendalam tentang implementasi kurikulum 2013 SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman. Analisis secara kualitatif ini dilakukan dengan cara mendeskripsikan serta menginterpretasikan tabel frekuensi yang telah dibuat dalam analisis kuantitatif, dengan mencocokkan kebenaran datanya melalui dokumen. Analisis data kuantitatif dan data kualitatif kemudian dibandingkan dengan acuan kriteria yang telah ditentukan sebelumnya berdasarkan rata-rata dan simpangan baku yang dapat dicapai oleh instrumen.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Pelaksanaan pembelajaran tanpa ada perangkat pembelajaran yang lengkap dan jelas akan mempengaruhi hasil belajar siswa. Pembelajaran pada kurikulum 2013 silabus sudah disiapkan oleh pemerintah, dengan demikian dalam kaitannya dengan RPP dalam kurikulum 2013, guru tidak usah repot-repot lagi mengembangkan perencanaan tertulis yang berbelit-belit, karena sudah ada pedoman. Hasil analisis ke 3 panel menunjukkan bahwa silabus yang disiapkan oleh pemerintah untuk guru-guru matematika dari beberapa komponen, yaitu: perumusan indikator, pemilihan materi

pokok, pengembangan kegiatan pembelajaran, alokasi waktu, sumber belajar dan penilaian, secara umum semua komponen termasuk kategori baik.

Supaya lebih maksimal guru mengembangkan silabus, hendaknya silabus yang disiapkan pemerintah untuk pedoman alokasi waktu lebih akurat dan memadai. Supaya jam belajar yang ditambah dari semula hanya 32 jam menjadi 38 jam per minggu dengan durasi satu jam pelajaran 40 menit lebih efisien dalam pengembangan RPP yang disiapkan guru matematika. Selain dari itu Bentuk dan format penilaian harus jelas untuk setiap kompetensi kurikulum 2013, supaya guru mudah melakukan penilaian kepada siswa sesuai dengan kompetensi yang telah ditentukan.

Tabel 1. Deskripsi Hasil Analisis
Penilaian Silabus

Komponen Silabus	Rata-rata	Persentase	Kategori
Perumusan Indikator	3,5	87,5%	Baik
Pemilihan Materi	3,0	75,0%	Baik
Pengembangan Kegiatan	3,7	91,7%	Baik
Alokasi Waktu	2,7	66,7%	Kurang Baik
Sumber Belajar	3,1	76,4%	Baik
Penilaian	2,7	66,7%	Kurang Baik

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) merupakan rencana kegiatan pembelajaran tatap muka untuk satu pertemuan atau lebih yang dibuat oleh guru dalam pelaksanaan pembelajaran matematika. RPP dikembangkan dari silabus untuk mengarahkan kegiatan pembelajaran siswa dalam upaya mencapai Kompetensi Dasar (KD).

Setiap guru disetiap satuan pendidikan berkewajiban menyusun RPP untuk kelas di mana guru tersebut mengajar (guru kelas) sesuai dengan matapelajaran yang diampunya. Pengembangan RPP dapat dilakukan pada setiap awal semester atau awal tahun pelajaran, dengan maksud agar RPP telah tersedia terlebih dahulu dalam setiap awal pelaksanaan pembelajaran.

Hasil analisis ke 3 panel menunjukkan bahwa RPP yang dikembangkan guru matematika SMP Negeri kelas VII untuk satu pertemuan atau lebih, secara umum komponen RPP termasuk ketegori baik, tetapi masih ada perencanaan di beberapa aitem yang dimuat oleh guru belum sesuai seperti: perumusan indikator untuk mencapai kompetensi sikap, perumusan indikator untuk mencapai kompetensi keterampilan, materi pelajaran sesuai dengan sumber belajar, kesesuaian sumber belajar dengan KI dan KD, kesesuaian alokasi waktu yang ditambah dengan cakupan materi, kesesuaian penilaian dengan butir-butir sikap, kesesuaian kunci jawaban dengan soal, kesesuaian pedoman penskoran soal.

Hasil analisis yang ditemukan, dari beberapa aitem dalam komponen yang belum sesuai untuk implementasi kurikulum 2013, hal ini terkait dengan perencanaan pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII yang baru diterapkan untuk kurikulum 2013 yang sebelumnya tidak ada dikurikulum KTSP.

Tabel 2. Deskripsi Hasil Analisis Penilaian RPP

Komponen RPP	Rata-rata	Persentase	Kategori
Perumusan Indikator	3,0	75,2%	Baik
Perumusan Tujuan	3,0	75,4%	Baik
Pemilihan Materi	3,0	75,4%	Baik
Pemilihan Sumber	2,7	68,3%	Kurang Baik
Pemilihan Media	3,1	76,3%	Baik
Model Pembelajaran	3,2	80,1%	Baik
Skenario Pembelajaran	2,8	68,8%	Kurang Baik
Penilaian	2,5	62,9%	Kurang Baik

Kualitas pelaksanaan pembelajaran terdiri dari: pendahuluan, inti dan penutup. Kegiatan pendahuluan merupakan kegiatan pembelajaran yang dilaksanakan pada awal pembelajaran untuk membantu siswa agar lebih mudah memahami materi yang akan disampaikan karena antara materi sebelumnya biasanya saling berkaitan. Pelaksanaan kegiatan inti pada kurikulum 2013, guru hanya sebagai fasilitator pelaksanaan kegiatan pembelajaran tetapi guru dituntut agar dapat memberikan pelajaran dengan pendekatan saintifik, dan pada kegiatan penutup, seharusnya guru melakukan evaluasi bersama-sama dengan siswa terhadap pelaksanaan pembelajaran.

Tabel 3. Kualitas Pelaksanaan Pembelajaran

Kategori	Kualitas Pelaksanaan Pembelajaran							
	Pendahuluan		Inti		Penutup		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
SB	54	19,0	48	16,9	36	12,7	42	14,8
B	102	35,9	117	41,2	124	43,7	121	42,6
KB	65	22,9	66	23,2	81	28,5	69	24,3
TB	63	22,2	53	18,7	43	15,1	52	18,3
Total	284	100	284	100	284	100	284	100

*)SB: Sangat Baik; B: Baik; KB: Kurang Baik; TB: Tidak Baik

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan implementasi kurikulum 2013 pada kualitas pelaksanaan pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII termasuk kategori kurang baik. Hal tersebut dikarenakan kualitas pelaksanaan pembelajaran matematika dari komponen pendahuluan, inti, dan penutup belum dilakukan belum sesuai dengan kurikulum 2013.

Hal ini menunjukkan Implementasi kurikulum 2013 pada pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII ini belum maksimal pelaksanaannya dan masih banyak perencanaan yang tidak guru terapkan, diantaranya adanya guru yang melaksanakan kegiatan pembelajaran pendahuluan tanpa menjelaskan kegiatan yang akan dicapai dan guru tidak merumuskan cara termudah dalam memahami pelajaran. Umumnya guru matematika memulai pelajaran menyampaikan manfaat pelajaran dan guru meminta kepada siswa untuk langsung mengatur kelas untuk pelaksanaan pembelajaran.

Hasil penelitian juga menunjukkan guru masih ada yang tidak melakukan tanya jawab atas materi sebelumnya, padahal ini sangat penting untuk dilakukan dengan tujuan agar siswa tetap mengingat materi sebelumnya. Disamping itu juga siswa akan lebih mudah memahami materi yang akan disampaikan karena antara materi sebelumnya biasanya saling berkaitan.

Kualitas penilaian pembelajaran dimaksudkan untuk menilai kualitas pembelajaran serta internalisasi karakter dan pembentukan kompetensi siswa termasuk tujuan-tujuan pelajaran direalisasikan. Kualitas pembelajaran dapat dilihat dari segi proses dan dari segi hasil. Dalam hal ini kualitas penilaian dilihat dari: penilaian kompetensi sikap, penilaian kompetensi pengetahuan, dan penilaian kompetensi keterampilan.

Tabel 4. Kualitas penilaian pembelajaran

Kategori	Kualitas Penilaian Pembelajaran							
	Sikap		Pengetahuan		Keterampilan		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
SB	29	10,2	57	20,1	29	10,2	32	11,3
B	151	53,2	109	38,4	145	51,1	142	50,0
KB	69	24,3	68	23,9	58	20,4	75	26,4
TB	35	12,3	50	17,6	52	18,3	35	12,3
Total	284	100	284	100	284	100	284	100,0

*SB: Sangat Baik; B: Baik; KB: Kurang Baik; TB: Tidak Baik

Berdasarkan hasil penelitian implementasi kurikulum 2013 pada kualitas penilaian pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII termasuk kategori kurang baik. Hal tersebut dikarenakan kualitas penilaian pembelajaran dari kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan yang telah dilakukan belum sesuai dengan kurikulum 2013 dan ketiga komponen termasuk kategori kurang baik.

Penilaian kompetensi keterampilan yang berpusat kepada siswa sebagian besar guru belum menerapkannya, yaitu: penilaian proyek dilakukan dengan meminta siswa untuk mendiskusikan masalah sederhana, guru meminta siswa untuk mengerjakan tugas di depan kelas, jika dibandingkan dengan penilaian proyek guru lebih sering melakukan penilaian portofolio walaupun belum maksimal. Penilaian portofolio yang dilaksanakan seperti: mengumpulkan hasil pekerjaan siswa dan mengoreksinya

Dalam setiap akhir penilaian hendaklah guru tetap berusaha terus menerus memperbaiki diri, demi kemajuan siswa. Salah satu caranya dengan mengembalikan hasil penilaian kepada siswa. Tujuannya dapat memberikan dampak positif terhadap siswa, salah satunya adalah siswa dapat termotivasi untuk lebih memperbaiki diri jika dapat hasil yang kurang memuaskan, jika sebaliknya siswa mendapatkan hasil yang memuaskan maka siswa akan termotivasi untuk tetap berusaha mempertahankannya. Dari hasil evaluasi yang dilakukan, setiap guru matematika SMP Negeri kelas VII sudah melakukan hal itu, meskipun ada beberapa guru yang masih belum melakukannya. Terutama didalam melakukan penanaman kompetensi spritual dan

sosial serta melakukan penilaiannya, sehingga perlu adanya pelatihan kembali kepada setiap guru agar dapat meningkatkan pemahamannya sesuai dengan kurikulum 2013.

Simpulan

Hasil penelitian implementasi kurikulum 2013 pada pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman yaitu, kualitas perencanaan silabus dan RPP pada pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman dalam implementasi kurikulum 2013 pada silabus dan RPP termasuk kategori baik, kualitas pelaksanaan pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman dalam implementasi kurikulum 2013 pada kegiatan pendahuluan, kegiatan inti, dan kegiatan penutup termasuk kategori kurang baik, kualitas penilaian pembelajaran matematika SMP Negeri kelas VII di Kabupaten Sleman dalam implementasi kurikulum 2013 termasuk pada kompetensi sikap, kompetensi pengetahuan, dan kompetensi pengetahuan termasuk kategori kurang baik.

Saran

Dengan memperhatikan hasil penelitian yang diperoleh, disarankan kepada pihak-pihak penyelenggara dan pihak-pihak terkait demi keberhasilan penyelenggaraan sekolah dalam implementasi kurikulum 2013 pada pembelajaran matematika SMP Negeri Kelas VII di Kabupaten Sleman, yaitu Untuk meningkatkan kualitas perencanaan pembelajaran silabus hendaknya memberikan alokasi waktu yang sistematis dan menentukan format penilaian agar tercapai sesuai dengan kebutuhan masing-masing kompetensi dan perencanaan pembelajaran RPP yang dikembangkan guru hendaknya memperdalam kembali pemahaman tentang KI-1, KI-2, dan KI-3 sesuai dengan penggunaan pendekatan saintifik, untuk meningkatkan kualitas pelaksanaan pembelajaran pada komponen kegiatan pendahuluan hendaknya menentukan dahulu pelaksanaan pembelajaran matematika yang akan dicapai, pada kegiatan inti hendaknya menggunakan media dan sumber pembelajaran yang menarik dan sesuai dengan kurikulum 2013, dan pada kegiatan penutup hendaknya selalumerberi tugas, baik tugas individual maupun kelompok agar lebih menguasai materi pelajaran, untuk meningkatkan kualitas pembelajaran pada komponen penilaian sikap hendaknya menanamkan kompetensi sikap dan menilai perkembangan KI-1 dan KI-2 kepada siswa, agar perubahan sikap siswa diketahui.

Daftar Pustaka

- Mardapi, Djemari. (2009). Evaluasi penerapan ujian akhir sekolah dasar berbasis standar nasional. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi pendidikan*. 13, 227-245.
- Fink, C.R & Crunkilton, J.R. (1999). *Curriculum development in vocational and technical education. Planning, content, and implementation*. Bostan: Allyn and Bacon Inc.
- Fitzpatrick, J.L., Sander, J.R., & Worthen, B.L. (2011). *Program evaluation: alternative approaches and pratical guidelines*. Boston: Pesron.

- Fullan, M.G. (2007). *The NEW Meaning of educational change*. New York, NY, NY: Teacher Collage Press.
- Hood, S., & Hopson. R.K. (2008). Evaluation roots reconsidered: Asa Hilliard, a fallen hero in the “Nobody Knows My Name” project, and African Educational Excellence. *Review of Education Research*, 78, 410-426.
- Isjoni. (2012). *Gurukan yang dipersalahkan: menakar posisi guru di tengah dunia pendidikan kita*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Mulyasa.(2013). *Pengembangan dan implementasi kurikulum 2013*. Bandung: Ramaja Rosdakarya.
- Nitko, A.J. (1996). *Curriculum based assessment*. Jakarta: Ministry of Education and Culture.
- Permendikbud.(2013). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 54, Tahun 2013, tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah*.
- Permendikbud.(2013). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 67, Tahun 2013, tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah*.
- Porter, A.C., Polikof, M.S., & Smithson. (2009). Is there a de facto national intended curriculum? evidence from state content standars. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 238-268.
- Hidayat,Sholeh. (2013, 13 Mei). Kesiapan guru menyongsong kurikulum 2013. Kampus.
- Stufflebeam D. L. & Skinfield A.J. (1984).*Sistematic evaluation*. United States of America: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Worthen, B.R. & Sanders, R.S (1973). *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, ohio: Charles A. Jones Publishing Company.

**Dari Skor 4,25 Menjadi Skor 10,0
(Perjuangan Memeroleh Skor Sempurna
dalam UASBN Mata Pelajaran Matematika SD)**

Oleh: Heri Retnawati (Pendidikan Matematika FMIPA UNY)

Abstrak

Ujian akhir di suatu jenjang pendidikan saat ini masih menjadi tolok ukur keberhasilan pendidikan di Indonesia dan menjadi salah satu penentu kriteria akreditasi sekolah dan kelanjutan studi peserta didik. Artikel ini mendeskripsikan perjuangan seorang siswa memperoleh skor sempurna pada ujian akhir sekolah berstandar nasional (UASBN) di akhir kelas 6 SD, didukung kerjasama sekolah, guru, dan orangtua siswa. Studi ini merupakan studi dengan pendekatan kualitatif, dan data diperoleh melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Analisis dilakukan dengan display data, reduksi data, dan verifikasi. Berdasarkan hasil analisis, diperoleh bahwa skor sempurna dalam ujian nasional dicapai karena siswa menyadari perlunya belajar dan perlunya pengetahuan yang dipelajari, adanya motivasi dari dalam dan luar diri, kerjasama sekolah, guru, dan orangtua dalam memanfaatkan hasil evaluasi dan memperbaiki pembelajaran untuk siswa, yang menyadarkan siswa untuk bekerja keras dan menjadi pebelajar yang baik.

Kata kunci: skor UASBN mapel matematika, usaha mencapai skor sempurna

Latar Belakang

Mutu pendidikan dengan indikator hasil pendidikan, dipengaruhi oleh beberapa faktor. Bridge, Judd, dan Mocck (1979) menyatakan bahwa hasil pendidikan merupakan fungsi produksi dari sistem pendidikan. Mutu sekolah sebagai suatu sistem pendidikan merupakan fungsi dari proses pembelajaran yang efektif, kepemimpinan, peran serta guru, peran serta siswa, manajemen, organisasi, lingkungan fisik dan sumberdaya, kepuasan pelanggan sekolah, dukungan input dan fasilitas, dan budaya sekolah. Demikian pula halnya dalam pendidikan matematika.

Arthur & Cremin (2010: 20) beberapa faktor yang mempengaruhi prestasi adalah “...*pupil motivation, confidence, natural ability, willingness to persevere, personality and even state of health*”, motivasi siswa, kepercayaan diri, bakat alami, kemauan untuk tekun, kepribadian bahkan keadaan kesehatan. Hal tersebut diperkuat Djaali (2011: 101), yang menyebutkan bahwa banyak faktor yang mempengaruhi

prestasi belajar siswa, antara lain motivasi, sikap, minat, kebiasaan belajar, dan konsep diri.

Minat belajar siswa merupakan hal penting yang perlu distimulai pendidik dalam rangka meningkatkan kualitas pembelajaran dan menstimulai minat siswa. Ormrod (2003: 402) menuliskan beberapa proses yang diharapkan dapat menstimulasi minat siswa, yaitu: 1) membuat variasi dan memperbarui materi atau prosedur di dalam kelas; 2) menyajikan informasi yang tidak konsisten atau tidak sesuai; 3) mendorong fantasi; 4) menunjukkan antusiasme guru terhadap topik yang dipelajari; 5) memberikan kebebasan kepada siswa untuk terlibat secara aktif dengan materi pelajaran; 6) meminta siswa untuk mengaplikasikan pengetahuan dan keterampilan baru untuk peristiwa-peristiwa yang berkaitan dengan kehidupan mereka; 7) meminta siswa untuk mengajarkan apa yang mereka pelajari kepada siswa lain.

Upaya menstimulasi minat ini dapat didukung dengan pemanfaatan media. Mathew Mitchel (Woolfolk, 2007: 384) menyatakan bahwa penggunaan komputer, pengelompokan, dan puzzle dapat membangkitkan minat siswa, tetapi minat itu tidak bertahan. Selanjutnya Woolfolk (2007: 384) menambahkan bahwa pelajaran yang dapat mempertahankan minat dari waktu ke waktu adalah dengan memasukkan kegiatan-kegiatan matematika yang berhubungan dengan masalah-masalah kehidupan nyata dan partisipasi aktif dalam kegiatan laboratorik dan proyek.

Motivasi adalah aspek penting dari pengajaran dan pembelajaran (Santrock, 2008: 509). Hal yang sama juga diungkapkan oleh Alessi & Trollip (2001: 24) bahwa "*Motivation is essential to learning*". Sering terjadi siswa yang kurang berprestasi bukan disebabkan oleh kemampuannya yang kurang tetapi dikarenakan tidak adanya motivasi untuk belajar sehingga ia tidak berusaha untuk mengerahkan segala kemampuannya. Dengan demikian, bisa dikatakan siswa yang berprestasi rendah belum tentu disebabkan oleh kemampuannya yang rendah pula, tetapi mungkin disebabkan oleh tidak adanya dorongan atau motivasi (Wina Sanjaya, 2011: 28). Secara umum, menurut Elliot, et al. (2000: 332) orang yang memiliki motivasi lebih tinggi akan meraih hasil yang lebih baik, bahkan Orlich, et al. (2007: 18) menyatakan

“teachers can teach only if the learner has some desire to learn. We call that desire is motivation”. Ini menunjukkan betapa pentingnya motivasi dalam pembelajaran.

Menurut Elliott, et al. (2000: 332) motivasi didefinisikan sebagai suatu keadaan internal yang membangkitkan kita untuk bertindak, mendorong kita ke arah tertentu, dan membuat/mempertahankan untuk terlibat dalam kegiatan tertentu. Hal senada juga diungkapkan oleh Dai & Sternberg (2004: 11) yang menyatakan bahwa ditandai dengan intensitas (atau energi), arah, dan ketekunan yang diarahkan pada tujuan. Ormrod (2003: 368) dan Santrock (2011: 438) menyatakan bahwa motivasi sebagai sesuatu yang memberi energi, mengarahkan, dan mempertahankan perilaku. Orlich, et al. (2007: 18) menyebut motivasi sebagai *“the inner drive to do something”*, yang berarti bahwa motivasi adalah gerakan/dorongan dari dalam untuk melakukan sesuatu.

Motivasi muncul karena adanya kebutuhan, sebagaimana diungkapkan oleh Hook & Vass (2001: 65) bahwa motivasi dapat didefinisikan sebagai kebutuhan atau keinginan dari dalam diri seseorang yang membuatnya tergerak untuk melakukan sesuatu. Motivasi adalah hasil dari tidak terpenuhinya suatu kebutuhan. Motivasi mengandung 3 aspek umum, yaitu usaha, ketekunan, dan arah. Lebih lanjut Lunenburg & Ornstein (2008: 94) menjelaskan bahwa usaha berkaitan dengan besar atau intensitas perilaku seseorang terhadap suatu aktivitas. Ketekunan berkaitan dengan usaha yang terus menerus. Jika usaha dan ketekunan berkaitan dengan kuantitas dari aktivitas seseorang, maka arah mengacu pada kualitas aktivitas yang dilakukan seseorang. Selanjutnya, Schunk, Pintrich, & Meece (2010: 4) menyebutkan bahwa motivasi belajar dapat dilihat dari ketekunan siswa dalam belajar. Ketekunan dapat diartikan dengan banyaknya waktu yang dihabiskan untuk belajar. Ketekunan ini yang kemudian dapat dijadikan kunci untuk meraih keberhasilan, termasuk dalam pendidikan.

Salah satu tolok ukur keberhasilan pendidikan secara kognitif di Indonesia adalah ujian nasional (UN). Suatu hal yang biasa jika seorang siswa yang berbakat memperoleh skor yang sangat baik dalam UN. Demikian pula sebaliknya, jika

seseorang yang biasa kemampuannya, namun tekun belajar, memperoleh skor tinggi dalam UN. Kasus kedua merupakan kasus yang unik yang dialami seorang siswa di sekolah dasar.

Siswa ini Cici (nama disamarkan atas permintaan yang bersangkutan), seorang siswa yang bersekolah di Sekolah Dasar Islam Terpadu (SDIT) Luqman Hakim Internasional (LHI) Yogyakarta. Sekolah ini merupakan sekolah yang menerapkan kurikulum nasional Inggris (British), dengan muatan pelajaran yang lebih sedikit dibandingkan dengan kurikulum nasional Indonesia. Sekolah ini lebih menekankan penguasaan kompetensi mendalam, namun pada proses pembelajarannya siswa ditekankan aktif dan benar-benar membangun sendiri pengetahuannya dengan bimbingan guru.

Permasalahan terjadi ketika siswa harus menempuh ujian akhir sekolah berstandar nasional (UASBN) dengan menggunakan soal yang dibuat oleh pemerintah provinsi dengan sebagian butir dibuat oleh Puspendik Balitbangdiknas. Meskipun pada dasarnya kompetensi kurikulum British beririsan besar dengan kompetensi nasional, namun untuk matematika ada sedikit masalah. Bilangan bulat yang dipelajari pada kurikulum British hanya sampai 1.000 (seribu), sedangkan pada kurikulum nasional Indonesia sampai puluhan juta. Demikian pula halnya dalam pembelajaran IPA dan bahasa Indonesia. Kurikulum British menekankan penalaran (*reasoning*), namun pada kurikulum nasional lebih menekankan pengetahuan dan penerapan (*knowing* dan *applying*). Juga dalam bentuk penyajian evaluasinya. Hal ini menjadi menyulitkan siswa ketika terbiasa mengerjakan soal essay, yang kemudian mengerjakan soal pilihan ganda.

Untuk mata pelajaran matematika menjadi semakin unik. Pada ujicoba I, akhir semester I kelas VI, rerata perolehan siswa sekitar 4,0. Hal ini mengkhawatirkan orangtua, karena untuk melanjutkan ke SMP, nilai UASBN ini memegang peranan penting dan menentukan siswa diterima atau tidak di SMP yang dicita-citakannya. Selain itu, SDIT-LHI sedang akan mengajukan akreditasi sekolah pertama kali,

sehingga pencapaian skor siswa dalam menempuh UASBN ini menentukan pula akreditasi sekolah di masa mendatang.

Pada kasus ini, dideskripsikan keunikan dari kasus seorang siswa bernama Cici yang pada awalnya memperoleh skor try out UASBN 4,25 yang kemudian memperoleh skor 10,0 pada UASBN. Siswa ini yang biasa memperoleh skor matematika 78-95 (skala 0-100) di rapor kelas I-VI semester I dengan penilaian menggunakan bentuk soal essay. Pada kasus ini dideskripsikan keunikan usaha dan perjuangannya, untuk memperoleh pemahaman mengapa siswa ini sampai memperoleh skor 10,0 dari try out pertama 4,25.

Metode

Studi ini menggunakan pendekatan kualitatif, untuk memotret keunikan seorang siswa dalam menghadapi UASBN hingga memperoleh skor sempurna. Data dikumpulkan dengan observasi terhadap proses belajar matematika yang dilakukan siswa dalam kelas, dokumentasi perkembangan dan kemajuan hasil tryout, wawancara dengan guru matematika dan siswa. Data dianalisis dengan analisis kualitatif melalui proses reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan.

Hasil dan Pembahasan

Untuk menjajagi kemampuan dan mengetahui kesulitan siswa dalam persiapan ujian akhir sekolah berstandar nasional (UASBN) 2014, SDIT-LHI mengadakan try out UASBN bagi siswa-siswanya menggunakan soal-soal UASBN 2013. Pada try out ini, untuk mata pelajaran matematika, Cici tidak berhasil menyelesaikan semua soal yang diujikan. Dari 40 butir soal yang diujikan, Cici hanya mengerjakan 25 butir. Dari 25 butir inipun tidak semua benar, hanya 17 butir yang benar. Setelah dikonfirmasi kepada Cici, ada dua hal yang diperoleh.

“Aku tidak bisa menyelesaikan, aku kalau menghitung lama. Kalau waktunya ditambah, *insyaallah* aku bisa selesai....”

“Aku bingung, selama ini aku biasa mengerjakan soal yang tidak pakai pilihan,...jadi dijawabnya pakai caranya... kalau ada pilihannya jadi membingungkan....”

Dari guru, orangtua memperoleh informasi mengenai kemampuan perkalian siswa, kemudian dicek ulang informasi ini kepada siswa.

“Bu, Cici menghitungnya lama karena belum terlalu hafal perkalian, bu..., dan dampaknya ketika melakukan operasi pembagian, Cici menjadi agak kesulitan...”

Pendapat Cici mengenai hafalan perkalian,”aku tidak terlalu hafal perkalian, tapi aku ‘kan bisa mencarinya dan menghitungnya. Bu Guru selalu mengajarkan kepadaku cara mencari dan menghitung, sehingga tidak harus dihafal. Termasuk rumus-rumus, aku tidak menghafalnya, tetapi aku bisa mencarinya.”

Selanjutnya semasa liburan semester, orangtua memberikan pengertian kepada Cici, “menghafalkan perkalian dan rumus-rumus itu penting, karena dalam mengerjakan soal langsung bisa fokus ke permasalahan dalam butir soal, tidak perlu menghitung perkalian atau membuktikan rumus dulu. Jika menghitung dulu atau mencari rumus dahulu, waktu pengerjaan akan semakin lama, dan akhirnya tidak bisa menyelesaikan soal dengan benar. Jika banyak salahnya, skor yangdiperoleh menjadi rendah.” Selanjutnya orangtua melatih siswa menghafal perkalian dan pembagian, melatih menghitung cepat, dan memahami konsep rumus-rumus matematika dan menghafalnya.

Pada try out yang kedua, guru matematika tetap menggunakan try out dengan soal UASBN 2013 paket lainnya. Pada try out II ini, Cici memperoleh skor 5,75. Pada try out ini, waktu menjadi permasalahan, karena dari 40 butir, hanya 35 butir yang diselesaikan Cici. Bu Guru kemudian membuat profil kemampuan Cici berdasarkan analisis butir soal tryout. Pada try-out kedua, kesulitan-kesulitan yang dialami Cici dalam mengerjakan soal matematika yakni:

1. Bilangan bulat dan cacah
2. Penyelesaian masalah terkait dengn hitung campuran
3. Penyelesaian masalah terkait dengn bilangan pecahan

4. Penyelesaian masalah terkait dengan kelipatan persekutuan terkecil dan faktor persekutuan terbesar
5. Bilangan berpangkat dan penarikan akar
6. Debit
7. Menghitung luas bangun datar kompleks (gabungan beberapa bangun datar)
8. Volume prisma
9. Rerata data
10. Rerata diagram batang
11. Range suatu data

Kesulitan-kesulitan ini disampaikan oleh guru matematika kepada orangtua dan kepada siswa, dalam diskusi orangtua dan guru untuk membahas apa yang telah dilakukan sekolah dan guru, yang telah dilakukan orang tua, dan tindaklanjutnya.

Selanjutnya orangtua merefleksikan cara belajar Cici. Dalam belajar selama ini, Cici akan berhasil jika belajarnya dalam suatu komunitas, dimana ada kerjasama yang positif antar siswa. Orangtua kemudian membuat komitmen dengan Cici, bagaimana mengupayakan, tetap menguasai matematika namun ketika menempuh UASBN hasilnya juga baik.

Cici mengusulkan, “bagaimana jika aku belajar dengan mbak Naning? Aku punya guru lain lagi selain bu guru Fifi dan *Ummi*?” Orangtua menyetujui, dengan syarat belajar dengan mbak Naning dengan serius. Mbak Naning adalah mahasiswa, yang mempunyai komunitas untuk mendiskusikan pelajaran matematika dengan anak-anak di sekitarnya.

Cici adalah anak yang suka bertanya. Mengenai kesulitan belajar dan perolehan skor yang rendah, Cici bertanya kepada Bu Guru Fifi maupun orangtuanya. Kemudian orangtua dan bu Guru Fifi menceritakan pengalamannya, selanjutnya Cici mengambil sikap.

“Ibuku sebenarnya tidak pandai, namun rajin belajar. Karena rajin belajar, sampai-sampai sering menjadi juara di sekolah, bahkan mencapai nilai tertinggi di

kabupaten. Berarti semua orang bisa, ya, termasuk aku, untuk mendapatkan nilai tertinggi...”

“Bu Guru Fifi pernah hampir putus asa karena nilai ulangan sangat rendah, terus mencoba terus dan belajar giat, tidak malas-malas. Jangan puas diri jika dapat nilai yang agak bagus. Jangan mudah menyerah. Semua ujian dari Allah, Allah swt pasti membantu. Bahkan bu Guru Fifi pernah mendapatkan juara di akhir-akhir sekolah, tidak hanya itu ternyata bu Guru Fifi sukses dan bisa mengajar. Ketika SMP pernah ujian dan memperoleh peringkat pertama. Berarti semua orang bisa, termasuk aku, bisa berprestasi asal tidak putus asa. Aku juga bisa.”

Langkah selanjutnya adalah orangtua menindaklanjuti informasi dari bu Guru Fifi mengenai kesulitan Cici dalam belajar. Kesebelas kesulitan diperdalam satu persatu di rumah. Latihan-latihan soal untuk mempercepat kemampuan komputasi dilakukan bersama mbak Naning. Di sekolah, bu Guru Fifi membelajarkan pemahaman konsep yang lebih mendalam termasuk keterampilan dalam mengerjakan soal-soal. Dengan kombinasi belajar bersama tiga orang ini, Cici memiliki pengalaman belajar yang berbeda-beda.

“Mbak Naning mengajarnya sabar. Kalau tidak tahu menjelaskan lagi. Caranya mbak Naning beda dengan caranya bu Guru Fifi. Jika aku lebih mudah menggunakan cara Mbak Naning, aku akan memakai punya mbak Naning. Kadang aku pakai cara bu Guru Fifi kalau aku cocok dengan cara bu Guru Fifi. Kadang aku menggabungkan sendiri cara dari ust Fifi dan ust Naning. Kadang untuk strategi biar cepat dan tidak terlewat, aku memakai caranya ibuku.”

Selanjutnya Cici belajar giat. Semua permainannya dihentikan dahulu. Membaca majalah kesukaannya dan bermain dengan teman dibatasinya sendiri hanya pada hari Minggu. Menonton film kartun hanya dilakukan kalau jenuh belajar. Berdoa dilakukan lebih sering dan juga mohon didoakan oleh orang lain.

Pada try out ketiga, keempat, dan kelima, baik yang diselenggarakan oleh sekolah maupun dinas pendidikan se-kecamatan, waktu pengerjaan sudah tidak menjadi masalah bagi Cici. Misalkan ada butir soal yang kurang dapat dikerjakan atau

merasa salah dalam mengerjakan, Cici kemudian membahasnya lagi dengan ibunya, bu Guru Fifi, dan mbak Naning. Pembahasan tidak hanya melulu pada soalnya, namun juga pada pemahaman konsepnya. Kepada ibunya, Cici mempresentasikannya, jika ada yang ragu Cici meminta untuk diluruskan.

Hal tersebut belaku juga untuk try out yang kelima, Cici masih belum dapat menyelesaikan butir soal mengenai debit, gabungan luas berbagai bangun datar, perkalian pecahan, dan selisih bilangan. Pemahaman konsep yang masih salah diulang kembali. Cici berusaha mempresentasikannya, kemudian diperbaiki dan dilatih kembali.

Selain itu Cici berusaha memotivasi dirinya dalam belajar matematika.

“Aku lihat ibuku suka matematika. Terus aku tanya sama ibuku, kalau aku sekarang menyukai IPA, ketika besar mempelajari apa saja dalam IPA. Kata ibuku, belajar IPA itu meliputi fisika, kimia, biologi, dan ilmu bumi dan antariksa. Semua banyak matematikanya. Jadi aku harus belajar matematika biar bisa menguasai IPA.”

Motivasi diperoleh pula dari orang lain, yakni kakaknya maupun dari wali kelasnya.

“Kakakku itu jarang belajar, tapi karena suka matematika, nilai matematikanya selalu tinggi. Berarti kalau aku menyukai matematika, aku bisa mengalahkan kakakku. Kalau aku rajin.....”

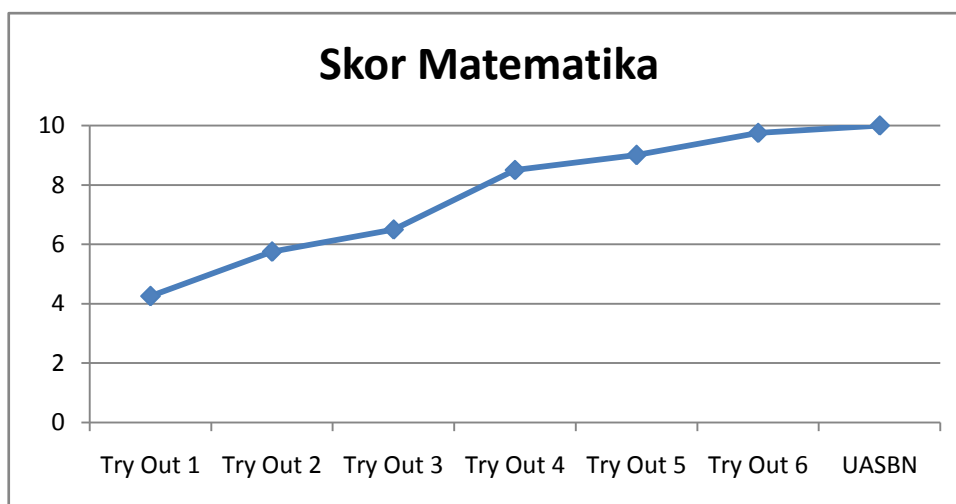
“Kata bu Guru Dewi, sekolahku mau dinilai untuk akreditasi, akreditasi itu apa, bu?kalau yang dinilai termasuk hasil UASBN, kita berarti harus kerja keras ya.....o ya...tadi aku dan teman-temanku sudah bersepakat mau belajar keras agar hasil UASBN sekolah kita bagus....jika sekolah kita dinilai oleh orang lain, sekolah kita harus bagus”.

Hasil yang diperoleh Cici bukan merupakan hal yang terjadi tiba-tiba. Namun hal ini, diperoleh pula dari tahap-tahap sebelumnya. Pada dasarnya secara konseptual semua materi sudah dipelajari secara regular dengan bu Guru Fifi. Mengingat bilangan yang dipelajari nominalnya kecil, masih perlu penyesuaian untuk memperoleh hasil yang bagus. Juga adanya kecemasan yang dirasakan siswa. Hal ini dinyatakan Cici sebagai berikut.

“Sebenarnya aku sudah bisa semua materi, namun bilangannya besar-besar.....Juga karena dalam sekolah biasanya belajar itu harus sampai presentasi, sebenarnya aku sudah bisa semua materi....namun ketika mengerjakan UASBN, aku harus menyesuaikan dan belajar lagi....aku sebenarnya juga takut UASBN karena digunakan untuk mendaftar ke SMP....”

Kecemasan ini dimanfaatkan orangtua untuk memotivasi siswa. Menurut orangtua, dengan belajar giat dan berlatih, seseorang akan menjadi lebih terampil mengerjakan. Ketika terampil, seseorang akan menjadi tidak takut lagi menghadapi ujian. Jika telah terampil, siap, dan tidak takut ujian, seseorang akan berhasil dalam ujian. Hal tersebut disampaikan kepada anak secara berulang-ulang, jauh-jauh hari sebelum ujian dilaksanakan.

Try out keenam dilaksanakan oleh komunitas mbak Naning. Skor yang diperoleh Cici 9,75 atau salah satu saja dari 40 butir soal. Kesalahan ini pada permasalahan mengenai median, dan Cici mengalami kesalahan dalam komputasi, bukan kesalahan dalam pemahaman konsep. Pada UASBN yang sebesarnya, Cici memperoleh skor 10,0 (betul 40 dari 40 butir). Kemajuan Cici dalam menyiapkan diri menghadapi UASBN digambarkan dalam grafik berikut. Hasil tersebut menunjukkan adanya kemajuan dari tiap try out sampai UASBN.



Gambar 1. Kemajuan Skor Matematika

Data-data tersebut selanjutnya dianalisis sebagai berikut.

Hasil Reduksi Data dan Displai Data	Tema	Kesesuaian antar Tema	Kesimpulan
Cici menghitungnya lama karena belum terlalu hafal perkalian	Terbiasa mencari dan menghitung, bukan menghafal, menyebabkan prses pengerjaan yang memerlukan perhitungan menjadi lama	Adanya kerjasama orangtua dan guru dan sekolah diperlukan dalam memotret kelemahan belajar siswa memanfaatkan hasil evaluasi sekolah dan menindaklanjutinya untuk kemajuan siswa	Faktor yang mempengaruhi prestasi Cici dalam belajar matematika: Adanya kerjasama orangtua dan guru dan sekolah diperlukan dalam memotret kelemahan belajar siswa memanfaatkan hasil evaluasi sekolah dan menindaklanjutinya untuk kemajuan siswa dan juga kerja keras dan memperbaiki cara belajar, termotivasi baik internal maupun eksternal, kaitan perlunya belajar sekarang untuk masa mendatang sehingga siswa juga belajar giat
Cici terbiasa mencari dan menghitung, bukan menghafal			
Guru mengidentifikasi profil kelemahan siswa	Kerjasama sekolah, guru, dan orangtua		
Orangtua mengerti dan mendukung gaya belajar siswa Orangtua memotivasi bagaimana memanfaatkan kecemasan			
Cici belajar giat dan rajin berdoa	Bekerja keras dan memperbaiki cara belajar (termasuk belajar dari orang lain)	Bekerja keras dan memperbaiki cara belajar, termotivasi baik internal maupun eksternal, kaitan perlunya belajar sekarang untuk masa mendatang	
Cici belajar dari orang lain cara belajar matematika			
Memotivasi diri: matematika bermanfaat untuk mempelajari ilmu lainnya Motivasi diri dari kakak dan keperluan akreditasi sekolah Perlunya melanjutkan ke SMP Kisah sukses guru, pembimbing, dan orangtua	Motivasi : internal dan eksternal		

Berdasarkan hasil analisis tersebut, dapat diperoleh bahwa faktor yang mempengaruhi prestasi Cici dalam belajar matematika adalah adanya kerjasama orangtua dan guru dan sekolah diperlukan dalam memotret kelemahan belajar siswa memanfaatkan hasil evaluasi sekolah dan menindaklanjutinya untuk kemajuan siswa dan juga kerja keras dan memperbaiki cara belajar, termotivasi baik internal maupun eksternal, kaitan perlunya belajar sekarang untuk masa mendatang

Mencermati hal tersebut, hasil studi ini mendukung berbagai pendapat yang telah dinyatakan oleh ahli. Adanya program sekolah yang baik dan terarah sebagai resultan dari kepemimpinan dan manajemen, dukungan guru, dan siswa, dan lingkungan (yang di dalamnya termasuk dukungan orangtua, keluarga, dan masyarakat), sangat menentukan keberhasilan pendidikan. Pada kasus ini bukan hanya seorang siswa berhasil memperoleh skor sempurna dalam UN sebagai prestasi kognitif hasil kerja keras semua pihak, namun juga prestasi afektif. Prestasi afektif tersebut berupa bagaimana membelajarkan seorang siswa untuk menjadi pebelajar yang baik

sehingga termotivasi dalam belajar, dibuktikan dengan ketekunan dan minatnya dalam belajar.

Proses pembelajaran merupakan hal yang menentukan prestasi. Penekanan penguasaan konsep dan pemecahan masalah yang telah diprogramkan sekolah, dilaksanakan dalam pembelajaran oleh guru, didukung oleh perhatian orangtua, akan menghasilkan prestasi belajar siswa yang baik.

Penilaian juga merupakan hal yang penting. Dengan penilaian, guru dapat memanfaatkan hasilnya untuk perbaikan pembelajaran yang telah dilaksanakannya (*washback effect*). Siswa dan orangtua dapat mengetahui prestasi belajar siswa dan hambatan yang dialaminya, sehingga dapat mengusahakan suatu perbaikan. Demikian pula, kecemasan siswa dalam menghadapi proses penilaian dapat dimanfaatkan untuk memotivasi siswa.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis, diperoleh bahwa skor sempurna dalam ujian nasional dicapai karena siswa menyadari perlunya belajar dan perlunya pengetahuan yang dipelajari, adanya motivasi dari dalam dan luar diri, kerjasama sekolah, guru, dan orangtua dalam memanfaatkan hasil evaluasi dan memperbaiki pembelajaran untuk siswa, yang menyadarkan siswa untuk bekerja keras dan menjadi pebelajar yang baik.

DAFTAR PUSTAKA

- Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: methods and development*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Arthur, J. & Cremin, T. (2010). *Learning to Teach in the Primary School (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Bridge, R.R.G., Judd, C.M., & Moock, P.R. (1979). *The determinants of educational outcomes*. Massachusetts: Ballinger Publishing Company.
- Dai, D. Y. & Stenberg, R. J. (2004). *Motivation, emotion, and cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Djaali. (2011). *Psikologi pendidikan*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., et.al. (2000). *Educational psychology: effective teaching, effective learning*. Boston, MA: The McGraw-Hill Companies, Inc.

- Hook, P. & Vass, A. (2001). *Creating winning classroom*. London: David Fulton Publishers.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., et al. (2007). *Teaching strategies. A guide to effective instruction*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology developing learners (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Santrock, J. W. (2008). *Psikologi pendidikan*. (terjemahan Tri Wibowo B. S.) New York: Mcgraw-Hill. (Buku asli diterbitkan tahun 2004).
- Schunk, D. H, Pintrich, P. L. & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education, theory, research, and application*. London: Pearson Education Internasional.
- Wina Sanjaya. (2011). *Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology (10th ed)*. Boston, MA: Pearson Education.

**PENGEMBANGAN MODEL
PELATIHAN APRESIASI SENITARI DAERAH SETEMPAT
PADA GURU SEKOLAH DASAR DI KOTA SEMARANG**

Oleh: Wahyu Lestari *dan Totok Sumaryanto F.

Wahyu_pyarlestari@yahoo.co.id

Jurusan Pendidikan Sendratasik FBS Universitas Negeri Semarang

Abstrak

Tujuan penelitian pengembangan model ini adalah: (1) Menemukan model pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat untuk guru sekolah dasar, (2) Mendeskripsikan desain model dan paket pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat yang praktis diterapkan bagi guru sekolah dasar, (3) Membuat model final pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat. Penelitian ini menggunakan metode *Research dan Development* (R&D). Analisis model *R & D* mengacu teori *Borg* dan *Gall* (1983:775-776) ada 10 langkah, peneliti memodifikasi sesuai teori Sukmadinata (2006:176) menjadi 3 langkah mulai tahap penelitian yang dikembangkan yaitu: (1) Tahap studi pendahuluan sebagai *needs and contents analysis*; (2) Tahap pengembangan sebagai *design, development, and evaluation*; (3) Tahap pengujian efektifitas produk sampai diperoleh kepraktisan sebagai *semi-summative evaluation*. Hasil penelitian dilengkapi hasil validasi pakar terhadap model pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat meliputi: perencanaan pelatihan tiga kegiatan, pelaksanaan pelatihan lima kegiatan, dan evaluasi pelatihan dua kegiatan. Inovasi yang dikembangkan pada model pelatihan apresiasi seni tari - daerah setempat terletak pada pelaksanaan pelatihan dan paket pelatihan. Paket pelatihan meliputi pedoman pelatihan, panduan pelatihan, buku pegangan instruktur, buku pegangan peserta, dan modul pelatihan. Saran penelitian sebaiknya sekolah segera: (1) melengkapi *audio visual* sarana pembelajaran seni budaya dan keterampilan khususnya seni tari, (2) membenahi jam pelajaran seni budaya dengan menekan pada peningkatan pemahaman dan kreativitas peserta didik, (3) melaksanakan pembelajaran apresiasi seni tari dengan sistem blok perminggu, (4) sekolah memberikan kesempatan dan keluasaan kepada guru untuk membagikan kompetensi kepada guru lain dan peserta didik, (5) sekolah memberikan kesempatan kepada guru yang pernah mengikuti pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat untuk mengembangkan model pembelajaran sesuai dengan kondisi sekolah dan karakter peserta didik.

Kata Kunci: Model Pelatihan, Apresiasi, Seni tari, Sekolah Dasar.

PENDAHULUAN

Pendidikan seni budaya dan keterampilan diberikan di sekolah dasar karena keunikan, kebermaknaan, dan kebermanfaatan terhadap kebutuhan perkembangan

peserta didik yang terletak pada pemberian pengalaman estetik dalam bentuk kegiatan berekspresi dan berapresiasi melalui pendekatan belajar dengan seni dan belajar melalui seni. Mata pelajaran Seni Budaya dan Keterampilan, aspek budaya tidak dibahas secara tersendiri tetapi terintegrasi dengan seni. Pendidikan seni yang berbasis budaya memiliki peranan dalam pembentukan pribadi atau sikap mental peserta didik sebab seni budaya memfokuskan pada kebutuhan perkembangan anak dalam mencapai kecerdasan emosional.(BSNP, 2011).

Seni tari adalah salah satu bagian mata pelajaran Seni Budaya yang dibelajarkan di Sekolah Dasar (SD), Sekolah Menengah Pertama (SMP), serta Sekolah Menengah Atas (SMA) dan sederajat. Orientasi mata pelajaran Seni Budaya adalah memfasilitasi pengalaman emosi, intelektual, fisik, konsepsi, sosial, estetis, artistik dan kreativitas kepada siswa dengan melakukan aktivitas apresiasi dan kreasi terhadap berbagai produk benda di sekitarnya. (Depdiknas, 2007: 2).

Apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat menjadi materi yang harus terus di pertahankan karena karya seni tari Nusantara daerah setempat menjadi ciri khas seni daerah. Apresiasi seni menyediakan ruang untuk mengembangkan imajinasi dan kreativitas seseorang, sesuatu yang sulit didapatkan melalui sistem pendidikan di Indonesia yang lebih mendahulukan hafalan, keseragaman dan kecerdasan kognitif dari pada pengertian, kebebasan berekspresi dan kecerdasan emosional-spiritual.

Sistem pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat praktis apabila dilakukan dengan model atau sistem pelatihan yang berpedoman pada prinsip-prinsip dasar manajemen, kebutuhan dan tahapan pelatihan sebagai berikut: (1) tahap penyusunan perencanaan yang didasarkan pada penilaian kebutuhan pelatihan; (2) tahap pengorganisasian, yaitu penyusunan program pelatihan; (3) tahap pelaksanaan/implementasi dari perencanaan program pelatihan dan adanya koordinasi dalam tahap pelaksanaan pelatihan dan; (4) tahap evaluasi pelaksanaan pelatihan.

Fenomena di lapangan (observasi, 9 Mei 2014) menunjukkan pada mata pelajaran seni budaya dan ketrampilan di sekolah dasar khususnya standar kompetensi mengapresiasi karya seni tari Nusantara daerah setempat, mengalami beberapa kendala yaitu: (1) kemampuan guru secara praktik tentang apresiasi seni tari di sekolah dasar belum dianggap penting oleh sebagian masyarakat maupun sekolah itu sendiri, karena seni budaya masih dipandang sebagai mata pelajaran pelengkap; (2) selama ini pendidikan seni budaya masih belum banyak diperhatikan, baik dalam aspek proses belajar mengajar, media dan bahan ajar maupun bentuk penilaiannya, kondisi ini berdampak dalam pembelajaran apresiasi seni tari dan; (3) belum tersedianya sumber belajar apresiasi tari Nusantara daerah setempat (budaya lokal) seperti: bahan ajar dan media pembelajaran, modul, kaset, *tape recorder*, *VCD*, dan alat penunjang lainnya; (4) alokasi waktu yang disediakan untuk mata pelajaran seni budaya dan keterampilan sangat terbatas dan; (5) kebanyakan guru belum mendapatkan pelatihan secara khusus tentang apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat sebagaimana seharusnya.

Pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat (*lokal*) bagi guru sekolah dasar di Kota Semarang belum pernah dilaksanakan sehingga belum ada model dan pedoman pelatihan yang tersedia. Atas dasar latar belakang tersebut perlu dikembangkan sebuah model pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat pada guru sekolah dasar yang berangkat dari model yang sudah ada, karena sejauh ini belum ada penelitian mengenai model pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat khususnya di Kota Semarang.

Tujuan umum penelitian pengembangan ini adalah untuk mengembangkan model dan paket pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat yang dapat diterapkan pada pelatihan guru yang mengajarkan mata pelajaran seni budaya dan keterampilan di sekolah dasar. Secara khusus, tujuan penelitian pengembangan dapat dijabarkan sebagai berikut: (1) Menemukan model pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah untuk guru sekolah dasar, (2) Mendeskripsikan desain model dan paket pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat yang praktis bagi guru

sekolah dasar, (3) Menghasilkan panduan penggunaan model pelatihan apresiasi seni tari Nusantara daerah setempat.

Pelatihan melibatkan proses belajar, kegiatan efektivitas, kinerja, kemampuan dan kompetensi. Pelatihan merupakan suatu proses pendidikan yang melalui jangka pendek yang menggunakan langkah-langkah sistematis dan terorganisir dimana peserta pelatihan mendapatkan pengetahuan dan keterampilan untuk mencapai tujuan tertentu, dengan pelatihan seseorang diharapkan menjadi semakin profesional dan memiliki kemampuan yang sangat baik.

Abdurrahman (2007:5) menyatakan bahwa “pendidikan dan pelatihan kompetensi professional, pedagogik dan kompetensi sosial diperoleh para guru melalui perkuliahan dan pelatihan-pelatihan”. Irianto (2001:27) menyatakan bahwa “ada 3 (tiga) tahapan yang harus dilaksanakan dalam setiap kegiatan pelatihan yaitu: tahapan analisis kebutuhan pelatihan (*assessment phase*); tahapan implementasi program pelatihan (*implementation phase*); dan tahap evaluasi program pelatihan (*evaluation phase*)”. Pelatihan akan praktis apabila dilaksanakan dan berpedoman pada prinsip-prinsip dasar manajemen pelatihan, serta kebutuhan peserta pelatihan.

Sudjana (2009:45) mengelompokkan tiga jenis pelatihan, yaitu: (1) *pre-service training* yaitu pelatihan yang dilaksanakan oleh instansi pemerintah untuk mempersiapkan tenaga yang akan bekerja dilingkungan instansi, (2) *in-service training* adalah kegiatann pelatihan untuk meningkatkan kemampuan para pegawai yang telah bekerja di instansi, dan (3) *social-services training* adalah pelayanan instansi kepada masyarakat sesuai dengan tugas dan kewenangannya. Soekidjo(1998:73) menyatakan bahwa model proses pelatihan dan pengembangan terdiri dari beberapa tahap yaitu:(1) tahap penentuan kebutuhan adalah untuk mengidentifikasi informasi mengenai kebutuhan-kebutuhan akan tugas-tugas organisasi, pengaruh lingkungan, tugas-tugas pekerjaan, dan informasi pegawai; (2) tahap implementasi adalah untuk melaksanakan program-program pengembangan sumber daya manusia, dengan kegiatannya adalah seleksi program, seleksi dan pengembangan isi program, jadwal program, dan implementasi program; (3) tahap

evaluasi merupakan tahap akhir dari proses pelatihan dan pengembangan sumber daya manusia.

Pelatihan sebagai sebuah konsep program yang bertujuan meningkatkan pengetahuan dan keterampilan seseorang (sasaran didik), berkembang sangat pesat dan modern. Perkembangan model pelatihan saat ini tidak hanya terjadi pada dunia usaha, akan tetapi pada lembaga-lembaga profesional tertentu. Model pelatihan berkembang pesat saat ini karena sesuai dengan kebutuhan belajar, proses belajar (proses edukatif), *assessment*, sasaran.

Model pembelajaran yang dapat diterapkan dalam pelatihan, diuraikan Sudjana (2000:54) dalam bukunya “Metode dan Teknik Pembelajaran Partisipatif antara lain Model Pelatihan Keterampilan untuk satu jabatan (*Skills Training for the Job*), Model Pengembangan Strategi Pelatihan, Model Rancang Bangun Pelatihan dan Evaluasi (*Training Design and Evaluation Model*), Model Pelatihan Empat Langkah, Model Pelatihan Tujuh Langkah, Model Pelatihan Sembilan Langkah, dan Model Pelatihan Sepuluh Langkah. Diantara model-model pelatihan yang ada, para pakar kemudian mengembangkannya menjadi bermacam-macam, ada yang menggambarkan hanya melalui siklus yang sederhana, dan ada juga yang digambarkan secara detail. Pada semua model variabel bisa diidentifikasi atau ditetapkan pada saat dilakukan perancangan program pelatihannya, namun pada setiap langkahnya selalu di evaluasi sebagai dijadikan umpan balik.

Seni adalah kegiatan yang mencakup berkarya seni, apresiasi seni, dan berteori seni, baik melalui jalur pendidikan formal maupun non-formal sebagai kegiatan masyarakat. Jalur pendidikan seni meliputi jenjang pendidikan umum dan kejuruan dimaksudkan untuk meningkatkan kecerdasan peserta didik untuk memecahkan masalah kehidupan. Kecerdasan berhubungan dengan pembinaan kemampuan berfikir, sedang kegiatan seni berhubungan dengan pembinaan perasaan.

Apresiasi sering kali digunakan dalam kehidupan seni, bahkan dalam kehidupan kita sehari-hari, kadang kala istilah tersebut dikaitkan dengan seni. Banyak pendapat mengatakan bahwa apresiasi seni adalah perbandingan dan

penilaian. Apresiasi adalah penilaian, penghargaan, kesadaran dan pemahaman. Apresiasi seni merupakan kemampuan untuk memahami kesenian dengan berbagai pengertian dan kemampuan. Adirosal (2004:34) menyatakan bahwa "apresiasi adalah kesanggupan mengenal atau memahami nilai yang terletak dalam daerah nilai luhur". Proses pembelajaran seni, kepekaan atau sensitivitas pembelajar diranah indrawi, emosi, perlu dilatih sampai optimal melalui berbagai cara seperti mengapresiasi, mengeksplorasi, bereksperimentasi, dengan lingkungan dan mengkritisi. Kepekaan ini perlu ditumbuhkan kepada pembelajar melalui pendekatan melalui seni.

Tari merupakan salah satu cabang seni, dimana media ungkap yang digunakan adalah tubuh. Tari mendapat perhatian besar di masyarakat. Tari ibarat bahasa gerak merupakan alat ekspresi manusia sebagai media komunikasi yang universal dan dapat dinikmati oleh siapa saja, pada waktu kapan saja. Sebagai sarana komunikasi, tari memiliki peranan yang penting dalam kehidupan masyarakat. Pada berbagai acara tari dapat berfungsi menurut kepentingannya. Masyarakat membutuhkan tari bukan saja sebagai kepuasan estetis, melainkan dibutuhkan juga sebagai sarana upacara [agama](#) dan adat.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan metode *Research dan Development* (R&D). Pendekatan dipilih karena *R & D* merupakan metode penelitian yang digunakan untuk menghasilkan atau mengembangkan produk tertentu dan menguji keefektifan produk selanjutnya sampai pada tingkat kepraktisan. Rancangan model *R & D* mengacu teori *Borg dan Gall* (1983:775-776) ada 10 langkah. Peneliti memodifikasi juga mengacu teori Sukmadinata (2006:176) menjadi 3 langkah analisis, tahap penelitian yang dikembangkan yaitu: (1) Tahap studi pendahuluan sebagai *needs and contents analysis*; (2) Tahap pengembangan sebagai *design, development, and evaluation*; (3) Tahap pengujian efektifitas produk sebagai *semi-sumative evaluation*. Diharapkan melalui 3 tahapan bisa ditemukan keberfungsian.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Model Pelatihan Apresiasi Seni Tari Daerah Setempat (Semarang)

PERENCANAAN PELATIHAN

Tujuan Pelatihan

(guru memahami, menghargai, dan menilai karya tari lokal)

Penyusunan Program & Paket Pelatihan

(materi, waktu, jadwal, sasaran, dan hasil pelatihan)

Identifikasi Kebutuhan Pelatihan

PELAKSANAAN PELATIHAN

SKKD

(mengapresiasi karya seni tari daerah setempat, dan mengidentifikasi jenis karya tari daerah setempat)

ASTDS Tiga Etnik

(tari Denok, tari Semarangan dan tari Pegon)

Materi Unsur Tari

(gerak, iringan, tata rias tari)

Peserta Pelatihan

(melakukan apresiasi karya tari tiga etnik)

Praktek Gerak Dasar Tari

(gerak dasar tari 3 etnik)

EVALUASI PELATIHAN

Tindak Lanjut Pelatihan

(desiminasi, pengetahuan, dan keterampilan)

BENTUK MODEL FINAL

PELATIHAN APRESIASI SENI TARI DAERAH SETEMPAT (SEMARANG)

Deskripsi Model Pelatihan

Model pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat dibagi menjadi tiga fungsi yaitu: perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Identifikasi kebutuhan pelatihan dilakukan dengan menganalisis angket kebutuhan guru sekolah dasar yang diderikan melalui sekolah yang ada di Semarang, analisis penguasaan kompetensi, kompetensi yang dikuasai dan dibutuhkan, berdasarkan data awal tersebut dapat dirancang susunan kebutuhan pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat (tiga etnik).

Tujuan pelatihan ini memberikan pengetahuan mengapresiasi seni tari yang melibatkan pengetahuan dan kepekaan guru tercermin pada kemampuan mencerap (mendeskripsikan dan memahami) serta menanggapi dan memberikan penilaian (menginterpretasi, menentukan sikap penghargaan) terhadap objek estetis seni atau melalui pengalaman pemahaman yang melibatkan rasa, yang menghasilkan estetis yang bersifat pribadi.

Apresiasi seni melalui pengalaman lokal banyak melibatkan pemahaman akan budaya lokal khususnya budaya seni tari empat etnik Semarang atau daerah setempat yang akan menghasilkan kepekaan, kesadaran, dan sikap estetis yang didukung oleh pemahaman, pengalaman, dan penilaian terhadap karya seni yang diapresiasi.

Penyusunan program pelatihan merupakan tahapan rancangan pelatihan terdiri dari: (1) struktur program, materi, dan waktu pelatihan; (2) deskripsi sasaran pelatihan; (3) deskripsi hasil pelatihan dan dampak pelatihan; (4) jadwal pelatihan sebagai pedoman pelaksanaan pelatihan. Penyusunan paket pelatihan merupakan penyiapan substansi materi secara rinci berkaitan dengan kompetensi yang akan diberikan. (1) penyusunan materi pelatihan meliputi: bahan ajar (buku pegangan instruktur dan peserta), modul, silabus, dan RPP; (2) identifikasi kebutuhan sumber daya meliputi: identifikasi bahan dan alat yang dibutuhkan, orang yang akan terlibat, dan identifikasi fasilitas ruang teori dan ruang praktik.

Pelaksanaan pelatihan dijelaskan lebih rinci adalah fungsi pelaksanaan yang terdiri dari empat langkah yaitu: (1) standar kompetensi dan kompetensi dasar; (2) materi unsur tari; (3) ASTDS; (4) praktek gerak dasar tari; (5) instruktur pelatihan;

(6) peserta pelatihan. Hal-hal yang perlu dijelaskan dalam pelaksanaan model pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat (tari tiga etnik) adalah sebagai berikut:

Standar kompetensi dan kompetensi dasar yang ingin dicapai dalam pelatihan adalah kemampuan guru mengapresiasi karya seni tari daerah setempat (lokal) khususnya tari tiga etnik yaitu: tari Semarangan, tari Pegon dan tari Denok dan mengidentifikasi jenis karya tari daerah setempat (lokal) dari segi gerak, iringan, tata rias, dan tata rias tari.

Materi unsur tari adalah pelatihan keterampilan yang menitikberatkan pada penguasaan kemampuan kerja yang mencakup pengetahuan, keterampilan, dan sikap sesuai standard dan persyaratan di tempat kerja. Kegiatan apresiasi merupakan pelatihan pokok sesuai program pelatihan untuk memahami apresiasi seni tari daerah setempat tari tradisi lokal tiga etnik dari segi gerak, iringan, dan tata rias tari.

Pelatihan dilakukan berdasarkan pada keluasan materi yang harus dikuasai oleh guru-guru sehingga dapat melaksanakan tugas pembelajaran secara profesional. Dalam pelatihan materi unsur tari apresiasi tari daerah setempat materi disesuaikan dengan kebutuhan pelatihan, tingkat kesulitan, dan urutan kemampuan, dan bakat masing-masing.

Model Apresiasi Seni Tari Daerah Setempat (tari tiga etnik)

Apresiasi karya tari daerah setempat (tari tiga etnik) merupakan tindak lanjut dari perencanaan dan pengembangan produk. Pelaksanaan mengapresiasi karya tari dilakukan oleh peserta pelatihan setelah melihat tayangan *VCD* karya tari daerah setempat.

Pelaksanaan apresiasi seni tari tradisi lokal tiga etnik berdasarkan pada teknik-teknik yang sudah dipelajari pada kegiatan pelatihan materi unsur tari, dengan demikian penguasaan unsur tari peserta pelatihan menjadi hal yang sangat penting yang harus diperhatikan secara terpisah, karena dalam pemahaman unsur tari dapat sekaligus mewujudkan pemahaman apresiasi secara utuh. Secara umum pelaksanaan apresiasi tari berhubungan dengan kemampuan untuk menghasilkan penilaian karya tari daerah

setempat yaitu melaksanakan sederetan rangkaian kegiatan penilaian apresiasi karya tari yang menggabungkan proses kritis, pengetahuan, rasa estetik, empati, dan persepsi.

Pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat merupakan kegiatan apresiasi dalam menilai karya tari tiga etnik daerah setempat melalui tayangan tari melalui *VCD* dengan *audio visual*. Dengan pelatihan apresiasi ini diharapkan para peserta pelatihan bisa menggambarkan proses apresiasi sebagai: (1) pengindraan terhadap objek seni, (2) aktifitas fisiologis yaitu yang menghubungkan indera mata dengan jiwa, (3) aktifitas psikologis yaitu terjadinya persepsi sampai terjadinya evaluasi terhadap objek seni, (4) aktifitas penghayatan dan, (5) aktifitas penghargaan. Apresiasi seni tari local merupakan tahapan penting karena pada tahap ini peserta pelatihan merealisasikan cara mengapresiasi karya tari tiga etnik yang telah dipelajari. Apresiasi seni tari daerah setempat dimulai dari proses penyiapan karya tari tiga etnik, dimulai dengan melihat tayangan *VCD* tari per etnik dengan mengapresiasi gerak tari, iringan tari, tata busana tari dan tatarias tari setiap etnik tersebut. Monitoring dan evaluasi dampak bertujuan untuk mengukur tingkat implementasi kompetensi yang telah dikuasai peserta pelatihan masing-masing. Evaluasi dampak pelatihan dilakukan untuk mengevaluasi kemampuan peserta melaksanakan proses belajar di sekolah.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Model pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat merupakan model yang dipakai pada pelatihan guru sekolah dasar yaitu model sistem paket yang meliputi: penyusunan materi pelatihan, paket diklat, dan karya tari. Berdasarkan model yang dikembangkan dan hasil angket kebutuhan maka dihasilkan spesifikasi model yang dikembangkan meliputi perencanaan pelatihan tiga kegiatan, perencanaan pelatihan tiga kegiatan dan evaluasi pelatihan dua kegiatan.

Desain hasil pengembangan model dan paket pelatihan apresiasi seni tari daerah yang praktis diterapkan bagi guru sekolah dasar. Hasil validasi pakar terhadap model pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat meliputi: perencanaan pelatihan tiga kegiatan, pelaksanaan pelatihan lima kegiatan, dan evaluasi pelatihan dua kegiatan. Inovasi yang dikembangkan pada model pelatihan apresiasi seni tari - daerah setempat terletak pada pelaksanaan pelatihan dan paket pelatihan. Dikembangkan paket pelatihan meliputi pedoman pelatihan, panduan pelatihan, buku pegangan instruktur, buku pegangan peserta, dan modul pelatihan.

Saran

Pemanfaatan produk model dan perangkat pelatihan *apresiasi seni tari daerah setempat*, berikut ini diberikan saran yang dapat dipakai sebagai bahan pertimbangan dalam pelaksanaan proses belajar mengajar di sekolah, proses desiminasi dan pengembangan produk lebih lanjut.

Guna mendukung keberhasilan pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat yang diberikan kepada guru sekolah dasar, sebaiknya sekolah segera: (1) melengkapi sarana dan prasarana pembelajaran seni budaya dan keterampilan khususnya seni tari disediakannya *audio visual* di ruang praktek tari, (2) membenahi jam pelajaran seni budaya dengan menekan pada peningkatan pemahaman dan kreativitas peserta didik, (3) melaksanakan pembelajaran apresiasi seni tari daerah setempat dengan sistem blok perminggu sesuai dengan kebutuhan dan minat peserta didik, (4) sekolah memberikan kesempatan dan keluasan kepada guru untuk membagikan kompetensi kepada guru lain dan peserta didik, (5) sekolah memberikan kesempatan kepada guru yang pernah mengikuti pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat untuk mengembangkan model pembelajaran sesuai dengan kondisi sekolah dan karakter peserta didik.

Dinas Pendidikan Kabupaten/Kota/Propinsi sebaiknya membuat: (1) kebijakan yang mendukung program pelestarian dan pengembangan seni tari daerah setempat melalui lomba karya tari peserta didik di sekolah dasar; (2) membuat program penyegaran kompetensi guru seni budaya dan keterampilan secara periodik dan; (3)

mengadakan lomba karya tari antar sekolah bertema pelestarian seni tari daerah setempat (lokal).

Bagi lembaga pelatihan, model pelatihan apresiasi seni tari daerah setempat, dapat digunakan sebagai dasar: (1) perencanaan program pelatihan agar sesuai dengan kebutuhan peserta didik dan sekolah, (2) penyelenggara pelatihan dapat menyesuaikan dengan karakter peserta didik di Sekolah Dasar, (3) penentuan jenis dan kebutuhan pelatihan, (4) pelestarian karya seni tari daerah setempat sesuai dengan kearifan lokal, (5) pengembangan model pelatihan untuk guru seni budaya dan keterampilan di Sekolah Dasar, (6) bahan pertimbangan untuk pengembangan model pelatihan seni lainnya sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan peserta pelatihan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdurrahman.2007. *Kompetensi Kepribadian Guru*. Bandar Lampung: Universitas`lampung Press.
- Borg, Welter R. Dan Meredith D. Gall. 1983. *Education Research: An Introduction*. New York dan London: Logman.
- Depdiknas, 2000. *Panduan Manajemen Sekolah*. Jakarta: Dirjen Dikdasmen. 2004. *Petunjuk Pelaksanaan Wajib Belajar Pendidikan Dasar*. Jakarta: Depdiknas.
- Gilbert, Rita. 1995. *Living With Art*. New York: McGraw-Hill.
- Kamil, Mustopo. 2008. *Model Pendidikan dan Pelatihan*.Bandung: Alfabeta.
- Nadler,L.1982. *Designing Training Programs: The Critical Events Model*. Philippines: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Ram, Kalpana. 2000. *Dancing the past into life: The Rasa, Nrta and Raga of immigrant existence*. [The Australian Journal of Anthropology, suppl. Special Issue 12: The Politics of Dance](http://search.proquest.com/docview/)1.3 (2000): 261-273.<http://search.proquest.com/docview/>. (diunduh 15 Desember 2011).
- Rohidi,Rohandi,Tjepjep. 2000. *Kesenian dalam Pendekatan Kebudayaan*.Bandung: STISI Bandung Pres.
- Salam, Sofyan. 2004. *Pendidikan Seni Tingtaktas*. Orasi Ilmiah Dies Natalis ke 43 UNM.
- Soekidjo, Tatoatmodjo. 1992. *Pengembangan Sumber Daya Manusia*. Jakarta: Rineka Cipto..
- Sumaryanto, Totok. 2009. *Menjadi Pembelajar Dengan Seni*. Semarang: Universitas Negeri Semarang.

EVALUASI IMPLEMENTASI PKP PADA PEMBELAJARAN BIOLOGI DI SMAN: PENDEKATAN MIXED-METHOD

Wiwi Isnaeni¹⁾, Djohar²⁾, Kumaidi³⁾

¹⁾ Jurusan Biologi FMIPA Universitas Negeri Semarang

Kampus Sekaran Gunungpati Semarang 50229, wi2isna@yahoo.co.id

²⁾ Universitas Negeri Yogyakarta ³⁾ Universitas Muhammadiyah Surakarta

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi secara komprehensif tentang implementasi kurikulum biologi menggunakan pendekatan *mixed-method*, khususnya pada implementasi pendekatan keterampilan proses (PKP) dalam pembelajaran biologi di SMAN kota Semarang, beserta faktor pendukung dan penghambatnya. Penelitian diawali dengan menghimpun data dengan metode kuantitatif, dilanjutkan dengan metode kualitatif. Dalam penelitian ini digunakan model evaluasi diskrepansi. Data kuantitatif diungkap menggunakan kuesioner/ instrumen untuk memperoleh informasi tentang tingkat implementasi PKP menurut peserta didik. Kuesioner/instrumen dikembangkan dengan memodifikasi langkah Madaus *et al.*, Claeys *et al.*, dan Wheeler, melalui tahap review literatur, mengkonstruksi instrumen, menetapkan validitas isi dengan cara validasi pakar, dan ujicoba lapangan. Data kualitatif tentang proses pembelajaran biologi diperoleh melalui observasi proses pembelajaran, pembuatan catatan lapangan, kategorisasi catatan lapangan, dan wawancara mendalam dengan guru. Data dianalisis dengan *explanatory mixed-method analysis*. Kesimpulannya, *evaluasi implementasi PKP dalam pembelajaran biologi di SMA menggunakan mixed-method mampu mengungkapkan informasi komprehensif*.

Kata Kunci: *evaluasi implementasi kurikulum, pendekatan keterampilan proses, pembelajaran biologi, mixed-method*

Pendahuluan

Pendekatan keterampilan proses sains (PKP) merupakan pendekatan khas dalam pembelajaran biologi, seperti yang dikemukakan dalam kurikulum biologi. Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, bahan pelajaran, sekali gus sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu (BSNP, 2006:3). Kurikulum yang diimplementasikan, perlu

dimonitor agar tingkat kesesuaian antara rencana dan pelaksanaannya dapat diketahui (Alfiero *et al.*,2008:13). Evaluasi terhadap implementasi kurikulum juga bermanfaat untuk mengontrol kualitas kurikulum itu.

Perubahan kurikulum di Indonesia sudah dilakukan beberapa kali, namun mutu pendidikan di Indonesia (khususnya untuk bidang Sain) masih tetap rendah. Hal ini dapat diketahui dari hasil studi TIMMS dan hasil asesmen PISA, yang menggambarkan adanya performan peserta didik Indonesia yang sangat rendah di tingkat internasional. Hasil studi TIMMS tahun 1999 menunjukkan bahwa tingkat penguasaan IPA oleh anak-anak Indonesia pada tingkat internasional menempati urutan ke 32 dari 38 negara peserta (Bahrul Hayat, 2006:1). Sedangkan hasil asesmen PISA tahun 2009 menunjukkan bahwa performan peserta didik Indonesia (berusia 15 tahun) pada bidang sains menempati urutan ke 57 dari 65 negara peserta (OECD, 2010:8).

Hasil studi/asesmen tersebut menggambarkan bahwa perubahan kurikulum di Indonesia dalam kurun waktu 10 tahun (tahun 1999–2009) ternyata belum mampu menghasilkan lulusan yang mampu bersaing di tingkat internasional. Mengapa perubahan kurikulum selama 10 tahun terakhir mampu meningkatkan performan atau penguasaan sains oleh peserta Indonesia?

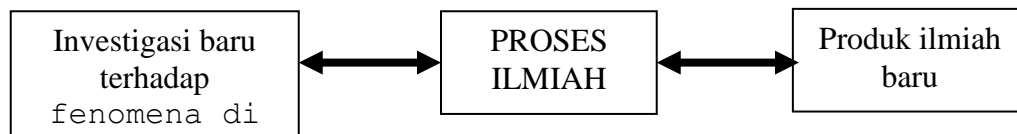
Kurikulum merupakan jantungnya dunia pendidikan (Puskur, 2007:1). Oleh karena itu, perubahan kurikulum dapat dipandang sebagai cara yang tepat untuk meningkatkan mutu pendidikan di Indonesia. Kunci utama untuk mencapai keberhasilan dalam mengupayakan peningkatan kualitas program pendidikan ialah penyelenggaraan proses pembelajaran yang berkualitas (S. Eko Putro Widoyoko, 2008:1). Pendapat tersebut sesuai dengan pernyataan Djohar (2003:3) bahwa perbaikan kurikulum harus dibarengi dengan perbaikan praksis pembelajaran. Perubahan kurikulum tanpa disertai dengan perubahan praksis pembelajaran tidak akan menghasilkan apa-apa. Dari uraian di atas dapat ditegaskan bahwa implementasi kurikulum Biologi harus dilaksanakan dengan menyelenggarakan proses pembelajaran yang optimal, sesuai tuntutan standar proses yang ditetapkan BSNP.

Berkaitan dengan hal itu, upaya meningkatkan kualitas pendidikan harus dimulai dengan meningkatkan kualitas proses pembelajaran. Pembelajaran adalah proses interaksi antara peserta didik, pendidik, dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar (pasal 1 ayat 20 Undang-undang Sisdiknas nomor 20 tahun 2003). Dengan dasar tersebut maka jelas bahwa proses pembelajaran biologi yang berkualitas merupakan kunci keberhasilan dari implementasi kurikulum biologi. Berdasar kepada uraian di atas, dapat dinyatakan bahwa evaluasi implementasi kurikulum biologi dilakukan sebagai upaya untuk mengetahui kualitas atau efektivitas implementasinya. Untuk mewujudkan kegiatan pembelajaran yang efektif dan efisien, implementasi kurikulum harus mengacu kepada standar proses (Permendiknas no. 41 tahun 2007 & no. 22 tahun 2006)

Proses pembelajaran Biologi yang dikehendaki adalah pembelajaran yang sesuai dengan prinsip atau karakteristik Sain/Biologi dan karakteristik pendidikan Sain (Permendiknas no. 41 tahun 2007), yaitu pembelajaran aktif berbasis *exploring* dan *inquiring* (berorientasi eksplorasi dan inkuiri). Pembelajaran berorientasi inkuiri dideskripsikan sebagai proses aktif, yang melibatkan berbagai kegiatan seperti observasi, merancang investigasi, juga menggunakan alat untuk mengumpulkan, menganalisis, dan menginterpretasikan data, mengajukan pertanyaan, dan membuat prediksi serta mengkomunikasikan hasil (Smith *et.al.*, 2007:170). Pembelajaran seperti yang dimaksud secara luas disebut sebagai pembelajaran yang menerapkan pendekatan keterampilan proses.

Keterampilan proses dapat digolongkan menjadi 2, yaitu keterampilan dasar/*basic skills* dan keterampilan terintegrasi/*integrated skills* (Arena, 1996 dalam Martin *et.al.*, 2005:17-20). Keterampilan dasar meliputi keterampilan observasi, klasifikasi, komunikasi, pengukuran, estimasi, prediksi dan interferensi. Sedangkan keterampilan terintegrasi meliputi keterampilan untuk mengidentifikasi variabel, mengontrol variabel, membuat definisi operasional, membuat hipotesis, melakukan eksperimen, membuat grafik, menginterpretasikan data, pemodelan, dan melakukan penyelidikan.

Melakukan penyelidikan/investigasi ternyata berkaitan dengan perolehan produk ilmu baru. Saling hubungan antara investigasi (terhadap gejala/fenomena di alam), proses ilmiah, dan produk ilmiah dinyatakan oleh Carin & Sund (1989:6) seperti pada Gambar 1. Berdasarkan kepada Gambar 1 dapat dinyatakan bahwa pelaksanaan pembelajaran biologi dengan menekankan penggunaan metode ilmiah atau pendekatan keterampilan proses (PKP) akan memberi peluang kepada peserta didik untuk mengembangkan ilmu yang dimilikinya, dengan menghasilkan produk baru. Oleh karena itu, pengembangan keterampilan proses sains pada peserta didik harus benar-benar dapat dilaksanakan dalam pembelajaran biologi.



Gambar 1:
Gambaran ringkas tentang saling hubungan antara investigasi gejala, proses ilmiah, dan perolehan produk ilmiah (Carin & Sund, 1989:6).

Evaluasi dapat menjadi upaya untuk memperbaiki bagian program yang diselenggarakan dengan kurang baik (Worthen & Sanders, 1981). Hari Setiadi (2006:69) menjelaskan bahwa evaluasi merupakan metode penilaian yang memerlukan informasi/deskripsi kuantitatif (misalnya skor tes hasil pengukuran atau kadar inkuiri dalam pembelajaran) dan informasi/deskripsi kualitatif (misalnya catatan tentang perilaku peserta didik atau pendidik/guru dalam pembelajaran). Maka dari itu, dalam evaluasi perlu diterapkan metode kuantitatif dan kualitatif sekaligus (metode campuran).

Penggunaan metode evaluasi kuantitatif mampu menyajikan berbagai data untuk menunjukkan indikator yang dapat menggambarkan tingkat keterlaksanaan kurikulum yang sedang berlaku, namun tidak mampu menjelaskan berbagai hal yang terjadi di balik suatu gejala/peristiwa, misalnya alasan yang melatar-belakangi seorang guru dalam memilih strategi pembelajaran tertentu. Informasi kualitatif berperan sangat penting dalam menjelaskan informasi kuantitatif. Hal ini sesuai dengan pernyataan

Brannen (2005:85) yang mengemukakan bahwa penelitian kualitatif dapat membantu penelitian kuantitatif, antara lain dengan memberikan informasi dasar tentang konteks dan subjek. Penelitian/data kualitatif juga dapat membantu interpretasi hubungan antar variabel, dan juga dapat digunakan untuk menjelaskan faktor-faktor yang mendasari hubungan yang terbangun.

Abd. Rahman A. Ghani (dalam Hari Setiadi dkk., 2006:69) mengemukakan bahwa evaluasi adalah metode penilaian tidak hanya tergantung kepada pengukuran. Evaluasi mengandung dua pengertian, yaitu deskripsi kualitatif dari perilaku peserta didik dan deskripsi kuantitatif dari hasil pengukuran (misalnya skor tes). Jadi, evaluasi mencakup pengukuran dan bersifat lebih komprehensif. Memperhatikan uraian tersebut maka jelas bahwa dalam evaluasi, tidak terkecuali dalam evaluasi pembelajaran biologi sangat diperlukan informasi kuantitatif dan kualitatif sekali gus.

Berdasar kepada uraian tersebut maka tujuan penelitian ini ialah 1). mengetahui seberapa jauh *mixed method* memberikan informasi komprehensif tentang implementasi kurikulum biologi, khususnya pada implementasi PKP dalam pembelajaran biologi; 2). mengungkap sejauh mana kurikulum biologi (PKP) telah diimplementasikan oleh para guru biologi di lapangan, sehingga dapat diperoleh gambaran umum tentang implementasi kurikulum biologi; 3). mengungkap berbagai faktor pendukung dan penghambat dalam implementasi PKP pada pembelajaran Biologi di SMA negeri kota Semarang.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan model evaluasi diskrepansi (Madaus *et al.*,1986:79; Steinmetz, 2000:143; Stufflebeam *et al.*, 2002:127; Suharsimi Arikunto & Cepi Safruddin Abdul Jabar, 2004:31), dengan metode campuran (*explanatory mixed method design*; Creswell, 2008:552). Penelitian diawali dengan pengumpulan dan analisis data kuantitatif, dilanjutkan dengan pengumpulan dan analisis data kualitatif, yang hasilnya digunakan untuk memberikan penjelasan lebih lanjut mengenai fenomena yang belum dapat dijelaskan oleh hasil penelitian kuantitatif. Penelitian ini

dilaksanakan di sejumlah SMAN di kota Semarang, mencakup SMAN AA, dan SMAN AB, SMAN AC, SMAN AD, SMAN AE dan SMA AF di Semarang (nama-nama SMA disamarkan). Subjek penelitian ini ialah guru dan peserta didik yang terlibat dalam proses pembelajaran Biologi yang diselenggarakan pada SMA negeri di kota Semarang yang dipilih dengan pertimbangan tertentu. Objek penelitian ini adalah aktivitas peserta didik dan guru, serta proses pembelajaran biologi yang terpilih untuk diobservasi.

Data yang dikumpulkan mencakup data kuantitatif tentang kadar inkuiri atau tingkat implementasi keterampilan proses (keterampilan dasar dan terpadu), dilengkapi dengan data kualitatif yang sesuai. Jenis data, kategori data, teknik pengumpulan data, dan instrumen yang digunakan dan sumber data disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1:
Jenis dan kategori data/informasi yang dikumpulkan, teknik pengumpulan data, instrumen, dan sumber data pada penelitian ini

No	Jenis dan kategori data	Teknik dan metode pengumpulan data	Instrumen	Sumber data
1	Tingkat implementasi PKP dalam pembelajaran biologi selama 1 semester - data kuantitatif	Kuesioner (kuantitatif)	Kuesioner	Peserta didik kelas XI IPA
2	Proses pembelajaran biologi untuk KD tertentu – data kualitatif	Observasi (kualitatif)	Lembar observasi PBM Biologi	Proses PBM Biologi
3	Tingkat implementasi PKP dalam PBM biologi pada KD terobservasi didasarkan catatan lapangan – data kuantifikasi	Kategorisasi catatan lapangan (kuantifikasi)	Lembar kategorisasi	Catatan lapangan PBM biologi
4	Tanggapan guru PBM biologi yang dilaksanakan (untuk KD tertentu) – data kualitatif	Wawancara (kualitatif)	Panduan wawancara	Guru biologi terpilih

Data kuantitatif dikumpulkan melalui kuesioner, observasi, kategorisasi catatan lapangan dan wawancara mendalam dengan guru. Data dianalisis dengan *explanatory mixed-method analysis*, (Creswell, 2008:557), diawali dengan teknik kuantitatif deskriptif, kemudian dilanjutkan dengan teknik analisis kualitatif.

Instrumen berupa kuesioner digunakan untuk mengungkap penggunaan keterampilan dasar dan keterampilan terpadu oleh peserta didik setelah mengikuti pembelajaran biologi selama satu semester. Kuesioner dikembangkan dengan memodifikasi langkah yang dilakukan Madaus *et al.* (1986:83), Claeys *et al.* (2012:577), dan Wheeler (2012:43), melalui tahap review literatur, mengkonstruksi standar, menetapkan validitas isi melalui validasi pakar, dan ujicoba lapangan. Ujicoba lapangan dilakukan menggunakan jumlah peserta didik yang makin meningkat dari ujicoba pertama, kedua, dan ketiga. Data hasil uji coba lapangan dianalisis menggunakan *exploratory factor analysis (EFA)*, sampai diperoleh kuesioner final yang layak. Setelah uji coba yang ketiga dapat diperoleh kuesioner yang valid dan reliabel. Validitas instrumen/kuesioner diketahui dari nilai total kumulatif varian $\geq 50\%$, dan nilai komponen matrik rotasi per butir $\geq 0,3$. Kisaran nilai komponen matrik rotasi per butir untuk keterampilan dasar adalah antara 0.493-0.904, sedangkan untuk keterampilan terpadu kisarannya antara 0.476-0.837. Reliabilitas instrumen diketahui dari nilai α -Cronbach untuk dimensi keterampilan dasar dan terpadu masing-masing 0,670 dan 0,775.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil penelitian ini terdiri dari dua macam, yaitu hasil kuantitatif dan hasil kualitatif. Hasil penelitian kuantitatif pada penelitian ini menginformasikan tingkat implementasi PKP pada berbagai SMA negeri di kota Semarang. Data ini diperoleh dari peserta didik menggunakan kuesioner-1. Data kuantitatif menunjukkan bahwa tingkat implementasi PKP dalam pembelajaran biologi di kelas XI IPA semester gasal adalah 72% (disajikan pada Tabel 2). Dalam hal ini, peserta didik menggunakan

keterampilan dasar sebesar $(71:2)\% = 35.5\%$ dan keterampilan terpadu sebesar $(73:2)\% = 36.5\%$.

Dari data pada Tabel 2 (baris kedua dari bawah), dapat dilihat bahwa tingkat implementasi PKP di SMA negeri kota Semarang relatif bervariasi. Memperhatikan kategori tingkat implementasi seperti yang disajikan pada bagian bawah Tabel 2, tingkat implementasi PKP pada SMA di kota Semarang dapat dikelompokkan menjadi dua, yaitu cukup dan baik. SMA/sekolah yang menunjukkan persentase paling rendah SMA negeri AD (58%), diikuti oleh SMA negeri AA yang tingkat implementasinya mencapai 70%. Kedua sekolah tersebut menunjukkan tingkat implementasi PKP $\leq 70\%$, sehingga dapat dinyatakan mencapai kategori cukup. Rata-rata tingkat implementasi PKP di kota Semarang secara umum adalah 72%, sehingga dapat dinyatakan bahwa implementasi PKP dalam pembelajaran biologi di SMA Negeri kota Semarang termasuk kategori baik.

Tabel 2:

Tingkat implementasi PKP dalam proses pembelajaran biologi pada berbagai SMAN di kota Semarang pada kelas XI semester gasal.

Dimensi dan Sub Dimensi	Persentase Tingkat implementasi PKP dalam pembelajaran Biologi yang diselenggarakan di SMA						Rerata dalam persen
	AD*	AE*	AA*	AB *	AC*	AF*	
Keterampilan Dasar (Pildas)							
Observasi	55	73	40	74	75	100	71
Mengukur	41	89	65	55	57	75	62
Mengklasifikasikan	68	95	72	91	96	100	89
Mengkomunikasikan	90	57	82	85	86	68	80
Memperkirakan	31	72	58	63	45	61	56
Menyimpulkan	54	85	70	83	85	33	72
Penggunaan Pildas/SMA	59	79	65	75	74	73	71 **
Keterampilan Terpadu (Pilter)							
Merencanakan peneliti.	58	85	78	81	79	89	79
Merumuskan	57	93	72	87	82	100	82

hipotesis							
Melakukan penelitian/penyelidikan	39	99	84	95	93	100	74
Menginterpretasikan data	51	98	94	91	90	100	89
Mempresentasikan hasil penelitian/hasil kajian teoretik	81	42	49	84	59	55	64
Penggunaan Pilter/SMA	57	84	75	88	80	89	73 **
Rerata persen penggunaan keterampilan proses per SMA ***	58	81	70	81	78	81	
Rerata persen tingkat implemntasi PKP ****	$(71 + 73) : 2 = 72\%$						

Keterangan:

*: AD : SMAN AD Smg; AE: SMAN AE Smg. AA : SMAN AA Smg;
 AB : SMAN AB Smg; AC: SMAN AC Smg. AF : SMA AF Smg

** : Rerata persen penggunaan keterampilan dasar atau keterampilan terpadu dalam pembelajaran biologi untuk seluruh sekolah yang diobservasi.

***: Rerata persen penggunaan keterampilan proses sains dalam pembelajaran biologi untuk seluruh sekolah yang diobservasi.

****: Tingkat implementasi PKP 50-70%: cukup; tingkat implementasi > 70%: baik.

Hasil penelitian kualitatif pada penelitian ini berupa catatan lapangan. Catatan lapangan merupakan dokumentasi tertulis (berisi kumpulan data kualitatif) yang diperoleh dengan cara observasi proses pembelajaran biologi yang dilaksanakan oleh para guru yang dipilih dengan pertimbangan tertentu (secara purposif).

Tabel 3:
Gambaran umum isi catatan lapangan hasil observasi terhadap proses pembelajaran biologi yang diselenggarakan di kelas XI IPA pada semester gasal pada SMA Negeri di kota Semarang.

No	Aspek yang diobservasi	Hasil Observasi
1.	Pelaksanaan pembelajaran biologi secara umum	<ul style="list-style-type: none"> • Kegiatan pembelajaran biologi di antara sekolah yang satu dan yang lain sangat bervariasi, namun pada umumnya masih kurang mencerminkan adanya kegiatan yang melibatkan peserta didik dalam penggunaan keterampilan proses sains, terutama sekali dalam hal penggunaan keterampilan terpadu. Jenis keterampilan dasar yang digunakan peserta didik relatif masih sangat terbatas. • Kegiatan pembelajaran biologi masih didominasi oleh aktivitas komunikasi (mengkomunikasikan), baik dalam bentuk komunikasi lisan maupun komunikasi tertulis. Kegiatan observasi objek studi berupa benda asli masih sangat terbatas.
2.	Peran guru dalam pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> • Peran guru dalam pembelajaran paling dominan sebagai nara sumber utama. • Dalam diskusi/presentasi, guru berperan sebagai fasilitator, nara sumber, dan evaluator, juga sebagai konsultan. • Dalam kegiatan praktikum, guru memainkan sangat banyak peran, yaitu sebagai fasilitator, pembimbing, nara sumber, laboran/teknisi laboratorium. • Selama observasi, ada guru yang tidak menyelenggarakan praktikum sekalipun, dan dalam keadaan demikian, peserta didik menjadi pasif, dengan aktivitas mendengar dan mencatat.
3.	Metode/strategi pembelajaran yang digunakan	<ul style="list-style-type: none"> • Penggunaan metode ilmiah (keterampilan dasar dan terpadu) yang cukup menonjol, ditemukan pada sekolah yang berlokasi di daerah marginal.
4.	Objek studi yang diobservasi	<ul style="list-style-type: none"> • Objek studi yang diobservasi kebanyakan berupa objek yang dihadirkan kedalam kelas dengan bantuan IT, atau berupa objek tiruan/torso/model, karena materi yang dikaji selama observasi, adalah tentang sistem gerak, sirkulasi, dan pencernaan makanan.

5.	Keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> • Dalam kegiatan praktikum peserta didik melakukan pengamatan susunan otot dan rangka, pengujian darah (uji kecepatan pembekuan darah dan atau uji golongan darah), serta uji kandungan zat dalam bahan makanan, dan memnulis laporan praktikum. • Diskusi (kelas/kelompok), dan presentasi lisan.
----	---	---

Pembuatan catatan lapangan dilakukan selama penyelenggaraan proses pembelajaran biologi untuk kompetensi dasar atau materi ajar tertentu. Gambaran tentang isi catatan lapangan secara umum disajikan pada Tabel 3, yang menginformasikan bahwa kegiatan pembelajaran biologi di SMA negeri kota Semarang masih didominasi oleh praktek pembelajaran tekstual (berorientasi materi). Dalam kegiatan tersebut guru lebih banyak berperan sebagai nara sumber utama, dan kegiatan pembelajaran biologi masih didominasi oleh aktivitas mengkomunikasikan, baik dalam bentuk komunikasi lisan maupun komunikasi tertulis. Kegiatan observasi objek studi berupa benda asli masih sangat terbatas.

Hasil penelitian kualitatif lainnya berupa hasil wawancara dengan guru pengampu mata pelajaran biologi, yang mengungkapkan persepsi mereka mengenai implementasi PKP dalam pembelajaran biologi. Dari hasil wawancara tersebut diperoleh informasi bahwa kegiatan pembelajaran biologi tidak dapat dilaksanakan sepenuhnya sesuai dengan rencana (yang tertulis dalam RPP). Guru/responden memperkirakan tingkat keterlaksanaan rencana yang mereka buat secara bervariasi, ada yang memperkirakan sekitar 50-75% (berarti nilai tengahnya adalah 62,5%), ada yang memperkirakan 75%, dan ada juga yang memperkirakan 90%. Jika diambil titik tengahnya dan dirata-ratakan maka rerata tingkat implementasi PKP adalah $(62,5+75+90):3=79\%$. *Angka 79% ini tidak terlalu jauh berbeda dari tingkat implementasi PKP yang tercantum dalam Tabel 3, sebesar 72%. Apabila diambil nilai tengah antara 72% dan 79%, diperoleh angka 75.5% (sebut saja 75%).*

Keterlaksanaan implementasi PKP sekitar 75% menunjukkan bahwa PKP tidak diimplementasikan secara maksimal. Hal ini dapat diartikan bahwa proses pembelajaran tidak diselenggarakan secara maksimal. Padahal proses pembelajaran

yang berkualitas merupakan kunci utama dalam upaya peningkatan kualitas berbagai program pendidikan (S. Eko Putro Widoyoko, 2008:1). Implementasi PKP yang tidak maksimal juga menggambarkan kurang adanya perbaikan praksis pembelajaran. Keadaan tersebut menurut Djohar (2003:3) dapat menyebabkan tidak adanya hasil apapun dari perubahan kurikulum yang dilakukan. Hal itu juga menggambarkan praktek pembelajaran yang tidak sesuai dengan standar proses seperti yang ditetapkan dalam Permendiknas no. 41 tahun 2007 dan no. 22 tahun 2006).

Ketidakmaksimalan implementasi PKP disebabkan oleh beberapa alasan seperti yang dikemukakan para guru melalui wawancara.

...Tugas guru yang terlalu padat, dengan kewajiban mengajar 24 jam per minggu, di luar tugas tambahan lainnya seperti menjadi wali kelas, pembina kegiatan tertentu dan lain-lain. Hal lain yang menjadi kendala untuk menyelenggarakan pembelajaran dengan menerapkan PKP ialah banyaknya materi yang harus disampaikan. Kadang guru merasa seperti “dituntut” untuk menyelesaikan materi pada batas waktu tertentu. Jika dilaksanakan praktikum, akan perlu waktu lebih banyak lagi, maka pelaksanaan praktikum dibatasi...

...Keterlaksanaannya paling-paling sekitar 75%. Jujur saja, “penjejalan materi” masih berlaku di sekolah ini. Pokoknya materi harus terselesaikan. Kalau dipikirkan, dalam KTSP seharusnya tidak perlu ada ujian nasional untuk menentukan kelulusan peserta didik, tetapi cukup dengan ujian sekolah saja. Namun karena masih ada UN, penerapan pendekatan keterampilan proses ya terpaksa diabaikan. Bagaimanapun juga, selama ada UN penyampaian materi harus benar-benar selesai (terselesaikan semua). Jadi, banyak sedikit, UN itu “menggangu” penerapan pendekatan keterampilan proses sains dalam pembelajaran biologi...

...Faktor penghambat yang utama ya UN. Di satu sisi, UN memang mampu menyemangati guru, peserta didik, maupun orang tua untuk mencapai tingkat yang lebih baik. Saya setuju kalau UN memang tetap diperlukan untuk menyamakan perkembangan peserta didik di suatu sekolah dengan perkembangan peserta didik di sekolah lain... (peneliti: maksudnya, supaya perkembangan/kemajuan belajar peserta didik diberbagai sekolah dapat disejajarkan).

Dari beberapa jawaban guru seperti tersebut di atas, tampak bahwa pembelajaran biologi yang diselenggarakan di SMA negeri kota Semarang masih berorientasi materi atau bersifat tekstual. Pembelajaran tekstual sebenarnya tidak sesuai dengan karakteristik biologi dan karakteristik pembelajaran biologi. Karakteristik pendidikan

sain (termasuk biologi) yaitu pembelajaran aktif berbasis *exploring* dan *inquiring* (berorientasi eksplorasi dan inkuiri; Permendiknas no. 41 tahun 2007). Meskipun demikian, sebagian besar responden berpendapat bahwa mengkaji materi secara klasikal merupakan hal yang penting, karena materi biologi sangat banyak. Dalam keadaan demikian, guru berpendapat bahwa mengkaji materi hingga tuntas adalah hal yang lebih penting daripada mengimplementasikan PKP. Hal ini dipilih untuk dilakukan guru biologi agar peserta didik memperoleh kesempatan lebih baik untuk mempersiapkan diri menghadapi UN. Hal itu memperlihatkan adanya rasa khawatir pada guru, kalau peserta didik tidak melakukan persiapan diri dengan baik dalam menghadapi UN. Dengan demikian maka UN sebenarnya bukan faktor penghambat implementasi PKP dalam pembelajaran biologi. Faktor penghambat yang sebenarnya adalah adanya rasa khawatir pada guru (sebagian guru) dalam menghadapi UN. Jadi faktor penghambat dalam implementasi PKP dalam pembelajaran biologi antara lain ialah padatnya tugas guru, banyaknya materi biologi, dan adanya rasa khawatir pada sebagian besar guru dalam menghadapi UN. Pendapat peneliti ini didukung oleh pernyataan responden yang tidak ingin terjebak dalam pembelajaran tekstual dan tak perlu khawatir dalam menghadapi UN, seperti berikut ini.

...Saya tidak mau terjebak pada proses pembelajaran tekstual. Yang terpenting, pembelajaran dengan PKP harus tetap jalan (terselenggara) meskipun materi ajar tidak dapat disampaikan semuanya. Saya tidak perlu mengkhawatirkan hal itu (peneliti: UN), karena nyatanya peserta didik tetap dapat mengerjakan soal-soal UN dengan baik (peneliti: maksudnya, peserta didik tetap dapat memperoleh nilai UN yang tinggi). Saya tidak peduli UN, karena UN hanya untuk peserta didik kelas XII, dan sudah ada media tersendiri untuk mempersiapkan mereka. Tetapi saya tahu, teman-teman pengampu mata pelajaran lain tampak masih sangat dipengaruhi UN dalam menyelenggarakan kegiatan pembelajaran...

Gambaran tentang implementasi PKP pada SMA negeri di kota Semarang juga dapat diketahui dari hasil kategorisasi terhadap catatan lapangan. Catatan lapangan merupakan dokumentasi tertulis (berisi kumpulan data kualitatif) yang diperoleh dengan cara observasi terhadap proses pembelajaran biologi yang diselenggarakan oleh para guru di sekolah terpilih. Pembuatan catatan lapangan dilakukan selama

penyelenggaraan proses pembelajaran biologi untuk kompetensi dasar atau materi ajar tertentu. Memperhatikan prosedur pengumpulan data yang dilakukan, data tingkat implementasi PKP (kadar inkuiri) hasil kategorisasi terhadap catatan lapangan ini dikelompokkan sebagai data kuantifikasi. Data kuantifikasi tingkat implementasi PKP disajikan pada Tabel 4, tepatnya pada kolom ke-3 dan ke-4 yang menunjukkan persentase keterlaksanaan implementasi PKP.

Data pada Tabel 4 kolom ke-3 menunjukkan adanya implementasi PKP yang tidak seimbang antara penggunaan keterampilan dasar dan keterampilan terpadu. Mengingat bahwa keterampilan proses mencakup keterampilan dasar/basic skills dan keterampilan terintegrasi/integrated skills (Arena, 1996 dalam Martin *et.al.*, 2005:17-20), maka seharusnya semua jenis keterampilan dapat digunakan/ dikembangkan secara seimbang, bukan didominasi oleh penggunaan keterampilan komunikasi seperti yang ditemukan pada penelitian ini.

Tabel 4:

Proporsi keterampilan proses sains yang digunakan peserta didik dalam belajar biologi di kelas XI IPA semester gasal, di beberapa SMA negeri kota Semarang, pada materi ajar/KD tertentu.

Jenis keterampilan yang digunakan	Proporsi penggunaan keterampilan dasar dan terpadu oleh peserta didik		
	Frekuensi *	Keterlaksanaan kegiatan (I) dalam persen	Keterlaksanaan riil (0,75x I) ** dalam persen
Keterampilan Dasar (Pil-Das)			
➤ Observasi	77	12.5	9,4
➤ Mengukur	6	1.0	0,8
➤ Mengklasifikasikan	15	2.4	1,8
➤ Mengkomunikasikan	333	54.2	40,7
➤ Memperkirakan	41	6.7	5,0
➤ Menyimpulkan	25	4.1	3,1
Tingkat implementasi Pil-Das		81	61
Keterampilan Terpadu (Pil-Ter)			
➤ Merencanakan penelitian	1	0.2	0,15
➤ Merumuskan hipotesis	49	7.5	5,6

➤ Melakukan penelitian/ Penyelidikan	32	5.2	3,9
➤ Menginterpretasikan data	28	4.6	3,5
➤ Mempresentasikan hasil penelitian/hsl kajian teoretik	10	1.6	1,2
Tingkat implementasi Pil-Ter		19	14

Keterangan:

* : Total kegiatan ada 615 kegiatan;

** : Kegiatan yang terlaksana dikalikan dengan 0,75 atau 75% dari yang dilaksanakan.

Data tentang tanggapan guru mengenai proses pembelajaran biologi yang secara umum diselenggarakan di SMA Negeri kota Semarang setelah selesai melaksanakan pembelajaran selama satu semester penuh. Dari mereka, diperoleh informasi antara lain sebagai berikut.

1. Guru biologi SMAN kota Semarang sudah berusaha mengimplementasikan PKP, namun tingkat implementasi yang dilaksanakan ternyata berbeda-beda.
2. Sebagian besar responden/guru sudah menggunakan alat peraga/media yang cukup bervariasi. Media yang dimaksud mencakup papan tulis, komputer/ laptop dengan LCD-nya, gambar/model/makhluk hidup sesungguhnya, LKS dan LDS.
3. Para guru juga sudah memanfaatkan kemajuan teknologi komputer sebagai media.

Untuk menjelaskan lebih lanjut tentang gambaran riil proses implementasi PKP tersebut, diperlukan informasi tentang proses pembelajaran yang dilaksanakan guru yang diperoleh melalui observasi. Data tersebut merupakan data kualitatif. Penggunaan data kuantitatif dan kualitatif pada penelitian ini *sesuai dengan* pendapat Abd. Rahman A. Ghani (dalam Hari Setiadi dkk., 2010:69) yang mengemukakan bahwa evaluasi merupakan metode penilaian yang melibatkan dua hal, yaitu deskripsi kualitatif dari perilaku peserta didik dan deskripsi kuantitatif dari hasil pengukuran (misalnya skor tes).

Dalam penelitian evaluasi, informasi kualitatif berperan sangat penting dalam menjelaskan informasi kuantitatif, karena penelitian kualitatif dapat membantu

penelitian kuantitatif (Brannen, 2005:85). Penelitian atau data kualitatif dapat membantu interpretasi hubungan antar variabel, dan juga dapat digunakan untuk menjelaskan faktor-faktor yang mendasari hubungan yang terbangun.

Dari observasi terhadap kegiatan yang dilakukan peserta didik dapat diketahui bahwa sebagian besar dari kegiatan tersebut ternyata bukan kegiatan mengamati objek/alam, namun lebih banyak mengamati struktur tertentu pada gambar/buku/internet. Kegiatan mengobservasi objek asli juga dilakukan peserta didik, namun semua kegiatan tersebut ternyata tidak diikuti dengan dorongan/tuntutan kepada peserta didik untuk menggunakan keterampilan mengukur dan mengklasifikasi lebih lanjut. Hal ini menyebabkan penggunaan keterampilan mengukur dan mengklasifikasi menjadi rendah. Padahal mengukur/melakukan pengukuran merupakan proses dasar dalam sains, yang seharusnya dapat menambah ketepatan pada observasi, klasifikasi dan komunikasi, dan memberi peluang untuk menghasilkan produk ilmu baru, seperti yang dikemukakan oleh Carin & Sund (1989:6). Keberhasilan peserta didik dalam menghasilkan produk baru tentu saja tidak terjadi begitu saja, namun melalui proses prosedural, menggunakan segenap keterampilan proses yang dimilikinya. Penggunaan keterampilan proses yang tidak menyeluruh/tidak seimbang diduga kuat akan mempengaruhi kemampuan peserta didik dalam menghasilkan ilmu baru. Oleh karena itu, sudah seharusnya guru berusaha keras mengimplementasikan PKP secara seimbang.

Selama dilakukan penelitian ini, ada seorang guru yang menunjukkan tekad kuat untuk mengimplementasikan PKP dalam pembelajaran biologi. Dia menyatakan tidak peduli dengan materi yang banyak, dan selalu berupaya untuk membelajarkan biologi melalui praktikum (dengan mengajak peserta didik untuk menggunakan keterampilan proses sains).

...Saya tidak peduli dengan materi yang banyak, saya selalu mengupayakan praktikum untuk setiap pokok bahasan. Sebagai konsekuensinya, peserta didik perlu mempelajari sendiri materi yang mudah dipahami, sedangkan materi yang dibahas di kelas hanyalah materi yang sulit, yang memerlukan kajian mendalam dengan bantuan guru...

Responden ini juga mengemukakan secara rinci tentang cara yang dilakukan untuk mengatasi kendala implementasi PKP yang ternyata ada pada peserta didik.

... Kondisi peserta didik ini menjadi kendala, karena input peserta didik SMAN 16 memang cukup memprihatinkan... ..Mereka juga memiliki kemampuan komunikasi yang relatif rendah. Cukup banyak peserta didik yang pada awal masuk SMAN 16 sulit berkomunikasi. Jumlah mereka mencapai lebih dari 50%. Mereka kurang mampu menjelaskan konsep secara urut, dan pada umumnya menggunakan bahasa Jawa (bahasa tidak standar). Jadi, hal yang paling utama dan pertama harus dilakukan adalah mengajari peserta didik agar mau “ngomong” (melatih kemauan dan keberanian berbicara/ berkomunikasi).

...Hal terpenting untuk dilakukan bagi peserta didik kelas X ialah membangun/mengembangkan rasa percaya diri peserta didik, melatih disiplin, dan mengembangkan kemampuan bekerjasama. Jika kemampuan itu terbentuk, maka penerapan pembelajaran dengan menerapkan pendekatan keterampilan proses sains pun menjadi mudah. Yang sulit adalah kalau mereka sulit ditata dan sulit berkomunikasi”.

Dari penjelasan responden tersebut, tampak perlunya tekad yang kuat dalam diri seorang guru biologi, untuk dapat menerapkan pendekatan keterampilan proses secara memadai. Tekad akan mendorong seseorang untuk berupaya keras dalam rangka menghilangkan berbagai kendala, agar dapat mengimplementasikan PKP. Tekad kuat itu penulis sebut sebagai komitmen. Selain dibutuhkan tekad yang kuat, juga ditemukan sejumlah faktor pendukung bagi guru untuk mengimplemantasikan PKP dalam pembelajaran biologi.

...Hal/faktor yang dapat mendukung pelaksanaan pembelajaran dengan pendekatan keterampilan proses, antara lain ialah fasilitas yang dimiliki sekolah. Fasilitas yang dimiliki SMAN 16 antara lain ialah laboratorium, lingkungan sekitar, ICT, perpustakaan, dll. Sejauh dapat digunakan, ya penggunaannya harus dioptimalkan. Salah satu fasilitas yang dimiliki sekolah ini ialah mikroskop binokuler, yang jumlahnya ada dua buah...

Pada saat responden ini berhalangan masuk kelas untuk menyelenggarakan pembelajaran karena tugas lain, responden ini ternyata punya strategi tersendiri sebagai solusi yang sangat bagus dan patut diteladani oleh guru/responden lain.

...Apabila pembelajaran tidak dapat dilaksanakan karena guru mendapat tugas lain, misalnya tugas yang harus dikerjakan di luar sekolah, maka guru akan mencari guru pengganti... ..Untuk menjamin bahwa pembelajaran yang saya rencanakan

terlaksana seperti yang diharapkan, saya melaksanakan *coaching*, untuk menyampaikan pesan-pesan penting yang terdapat dalam RPP kepada guru pengganti...

Pernyataan responden tersebut mencerminkan adanya pemahaman dan kesadaran yang baik pada guru biologi mengenai hakekat biologi dan hakekat pembelajaran biologi. Hal itu selanjutnya mendorong munculnya tekad atau komitmen guru untuk menerapkan PKP dalam setiap kegiatan pembelajaran yang diselenggarakannya. Dengan demikian jelas bahwa adanya komitmen guru, ternyata merupakan faktor pendukung utama bagi guru untuk menerapkan PKP.

Dari uraian di atas dapat ditegaskan bahwa penelitian evaluasi menggunakan metode campuran (mixed-method) ini mampu menghasilkan berbagai informasi komprehensif tentang implementasi PKP dalam pembelajaran biologi di SMA negeri kota Semarang.

Simpulan

Simpulan dari penelitian ini ialah bahwa evaluasi implementasi pendekatan keterampilan proses dalam pembelajaran biologi menggunakan pendekatan campuran eksplanatori (explanatory mixed-method design), mampu memberikan informasi komprehensif yang bermanfaat untuk menggambarkan secara riil proses implementasi PKP dalam pembelajaran biologi, yang yang diselenggarakan oleh SMA negeri kota Semarang, seperti berikut ini.

- 1. Kualitas implementasi PKP dalam pembelajaran biologi pada SMA negeri di kota Semarang secara umum belum mencapai kategori baik. Hal ini ditandai dengan adanya penggunaan keterampilan dasar dan keterampilan terpadu yang tidak proporsional (tidak seimbang), sangat didominasi oleh penggunaan keterampilan dasar, terutama sekali keterampilan mengkomunikasikan. Pembelajaran biologi juga masih banyak diwarnai dengan praktek pembelajaran tekstual (pembelajaran berorientasi materi).*

2. Pendekatan keterampilan proses sains diimplementasikan oleh guru dalam pembelajaran biologi dengan kualitas implementasi yang berbeda antara SMA yang satu dan SMA lainnya. Dalam hal ini, ada SMA yang menunjukkan tingkat implementasi dengan kategori baik dan ada yang tingkat implementasinya dalam kategori cukup.
3. Faktor pendukung utama implementasi PKP dalam pembelajaran biologi di SMA negeri di kota Semarang adalah adanya fasilitas yang tersedia di sekolah dan komitmen guru untuk mengimplementasikan PKP. Faktor penghambat implementasi PKP dalam pembelajaran biologi ialah adanya beban tugas mengajar guru yang terlalu banyak, materi pelajaran biologi yang sangat banyak, serta kekhawatiran pada sebagian besar guru dalam menghadapi UN yang menjadi bagian penentu kelulusan peserta didik, diperberat oleh kurang adanya komitmen pada sebagian guru untuk mengimplementasikan PKP.

Daftar Pustaka

- Alfiero, L., Apanovitch, C., Bearor, J., McNulty, G., Michaud, J., & Simmonds, S. (2008). *Cape Elizabeth Schools Curriculum Management Plan*. Towson: Baltimore County Public Schools.
- Bahrul Hayat. (2006). *Prinsip-prinsip dan strategi penilaian kelas*. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan. Badan Penelitian dan Pengembangan. Departemen Pendidikan Nasional.
- Brannen, J. (2005). *Memadu metode penelitian kualitatif dan kuantitatif*. Cetakan ke VI. Yogyakarta: Penerbit Fakultas Tarbiyah IAIN Antasari Samarinda bekerjasama dengan Pustaka Pelajar. ISBN: 979-8581-107-9.
- BSNP. (2006). *Panduan Penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan. Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jakarta: Badan Standar Nasional Pendidikan.
- Carin A.A. & Sund R.B. (1989). *Teaching Science Through Discovery*. Sixth Edition. Melbourne: Merrill Publish Company.

- Claeys, C., Neve, J., Tulkens, P.M., Spinewine, A. (2012). Content validity and inter-rater reliability an instrument to characterize unintentional medication discrepancy. Original Research Article. *Drugs Aging*. Springer International Publishing, A.G., 20 (7), 577-591.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Third Edition. Pearson International Edition. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Djohar. (15 Mei 2003). *Gambaran umum program pembaharuan pendidikan MIPA dan Bahasa Inggris*. Makalah disampaikan pada Penataran Guru Penelitian di YAMB, Yogyakarta.
- Hari Setiadi, Abd. Rahman A. Ghani, Suyatno. (2006). *Evaluasi pendidikan: Konsep dan Aplikasi*. Jakarta: Uhamka Press.
- Madaus, G.F., Scriven, M., Stufflebeam, D.L. (1986). *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Martin, R; Sexton C; Franklin, T. & Gerlovich, J. (2005). *Teaching Science for All Children: Inquiry Methods for Constructing Understanding*. New York: Pearson Education, Inc.
- OECD. (2010). *PISA 2009 result: executive summary*. 1-21.
- S. Eko Putro Widoyoko. (2008). *Peranan Evaluasi Program Pembelajaran Dalam Meningkatkan Kualitas Pendidikan*. Makalah penyerta disampaikan dalam Seminar Strategi Peningkatan Kualitas Pendidikan pada tanggal 22 Maret 2008, di PPS UNY, Yogyakarta. Kerjasama PPS UNY- HEPI.
- Smith, T.M., Desimone, L.M., Zeidner, T.L., Dun, A.C., Bhatt, M., & Rumiyan-seva, N.L. (September 2007). Educational evaluation and policy analysis. Inquiry-oriented instruction in science: Who teaches that way? *ProQuest Education Journals*, 29 (3), 169-199.
- Steinmetz, A. (2000). The Discrepancy Evaluation Model. Evaluation Models: Evaluation in Education and Human Services. Dalam: Stufflebeam, D.L (Ed), Madaus, G.F., Kellaghan T., ISBN: 978-0-7923-7884-6 (Print) 978-0-306-47559-7 (Online), 49, 127-143.

- Stufflebeam, D.L.; Madaus, G.F.; Kellaghan, T. (2002). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Second Edition. Kluwer Academic Publishers. New York. 509 pgs.
- Suharsini Arikunto & Cepi Safrudin Abdul Jabar. (2004). *Evaluasi Program pendidikan: Pedoman Teoretis Praktis Bagi Praktisi Pendidikan*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Permendiknas. (2006a). *Peraturan Mendiknas No 22 tahun 2006 tentang. Standar isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jakarta: Depdiknas RI.
- Permendiknas. (2006b). *Peraturan Mendiknas No 23 tahun 2006 tentang. Standar Kompetensi Lulusan Tingkat Sekolah Menengah Pertama dan Madrasah Tsanawiyah*. Jakarta: Depdiknas RI.
- Permendiknas. (2007). *Peraturan Mendiknas No 41 tahun 2007 tentang. Standar Proses Pelaksanaan Kurikulum pada Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jakarta: Depdiknas RI.
- Wheeler, S.L. (2012). *From Discrepancy Evaluation To Response To Intervention (Rti): Are We Ready In Higher Education? Dissertation*. Published by ProQuest LLC (2012). UMI 3544014. Microform Edition © ProQuest LLC.
- Worthen B.R.& Sanders J.R. (1981). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Woshington: Charles A. Jones Publishing Company.

PENGEMBANGAN INSTRUMEN SUPERVISI PEMBELAJARAN *SCIENTIFIC APPROACH* PADA GURU BAHASA INGGRIS DI SEKOLAH MENENGAH.

Oleh : Fakhruddin¹ dan Wahyuningsih²

Email; din_pls@yahoo.co.id

ABSTRAK

Instrumen sebagai salah satu perangkat supervisi memegang peran strategis, terutama untuk mengukur tingkat keakuratan hasil supervisi. Persoalannya, (1) apakah dalam setiap melakukan supervisi kepala sekolah atau pengawas menggunakan instrumen terstandar dan mampu menganalisis hasil supervisi?, (2) apakah instrumen yang ada telah spesifik mengukur proses pembelajaran yang berbasis *scientific approach* untuk bidang kajian bahasa Inggris?. Untuk itu diperlukan telaah proses dan hasil supervisi yang berbasis riset.

Hasil penelitian melalui *Research and Development* menunjukkan bahwa instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* pada guru bahasa Inggris yang meliputi; (1) supervisi persiapan pembelajaran, (2) supervisi proses pembelajaran keterampilan *listening*, (3) instrumen supervisi proses pembelajaran keterampilan *speaking* (4) instrumen supervisi proses pembelajaran keterampilan *reading* (5) instrumen supervisi proses pembelajaran keterampilan *writing*, (6) instrumen supervisi penilaian dan (7) instrumen supervisi tindak lanjut dinyatakan valid, reliabel dan praktis untuk digunakan sebagai perangkat supervisi pembelajaran.

ABSTRACT

Instrument is one of the supervision tools that badly needed especially in measuring the accuracy of supervision result. It is considered to be more important since the implementation of 2013 curriculum. This curriculum tries to implement the scientific approach for every subjects. The problems are; (1) Does school supervisor and headmaster use a standard instrument that can analyze the supervision result?, (2) Is the existence instrument specific in measuring the teaching learning process for english subject?. That's why it needs a research in either supervision process or result.

The result of the research through Research and Development shows that Scientific Approach Instructional Supervision Instrument for Senior High School English Teacher which consists of; (1) instrument of instructional preparation supervision, (2) instrument of instructional process supervision for listening skill, (3) instrument of instructional process supervision for speaking skill, (4) instrument of instructional process supervision for reading skill, (5) instrument of instructional process supervision for writing skill, (6) instrument for assessment supervision and (7) instrument of follow up supervision are valid, reliable dan practical as tools of instructional supervision.

Kata Kunci: *instrument; scientific approach; instructional supervision.*

¹ Fakhruddin, Dosen Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Semarang

² Wahyuningsih, Guru SMK Negeri 1 Kabupaten Purbalingga

Pendahuluan

Supervisi pembelajaran sebagai quality control memegang peran penting dalam meningkatkan kualitas proses dan hasil pembelajaran. Hal ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Tyagi di India (2009: 118-119) bahwa sekolah swasta (*private school*) yang menghabiskan 20% waktunya untuk kegiatan supervisi pembelajaran dapat mencapai tingkat kelulusan siswa sebanyak 95%-100%. Sekolah negeri yang menyisihkan waktunya hanya 10% untuk kegiatan supervisi pembelajaran, tingkat kelulusan siswanya hanya 50%-80%. Seorang supervisor baik pengawas maupun kepala sekolah yang akan melaksanakan kegiatan supervisi pembelajaran harus menyiapkan beberapa hal terkait pelaksanaan supervisi. Prasojo dan Sudiyono (2011:97) menjelaskan bahwa hal-hal yang harus disiapkan diantaranya adalah kesesuaian instrument. Masaong (2012:8) menerangkan bahwa pengawas dalam melaksanakan pembinaan hendaknya senantiasa menerapkan prinsip-prinsip supervisi yang salah satunya adalah prinsip ilmiah (*scientific*). Salah satu unsur dalam prinsip *scientific* tersebut adalah menggunakan alat (instrumen) yang dapat memberikan informasi sebagai umpan balik untuk mengadakan penilaian terhadap proses belajar-mengajar. Jadi instrumen adalah unsur yang penting dalam proses supervisi pembelajaran karena dari instrumen itulah diperoleh data yang selanjutnya akan dipergunakan dalam proses tindak lanjut setelah supervisi berjalan.

Berdasarkan hasil pengamatan yang dilakukan oleh peneliti, supervisor (pengawas dan kepala sekolah) di Kabupaten Purbalingga menggunakan instrumen yang sama ketika melakukan supervisi kunjungan kelas. Dengan

kata lain apapun mata pelajarannya instrumen yang digunakan adalah sama. Kenyataan ini tentu saja bertentangan dengan prinsip-prinsip supervisi. Holland (2005: 75) menuliskan dalam sebuah jurnal bahwa supervisi yang menggunakan instrumen umum (*common instrument*) adalah supervisi konvensional, artinya instrumen tersebut mengabaikan tingkatan kemampuan guru dan mata pelajaran yang diampunya. Disisi lain, instrumen dalam supervisi adalah sebagai alat pengendalian atau kontrol bagi supervisor setelah melaksanakan kegiatan supervisi. Dari catatan yang ada dalam instrumen itulah supervisor memberikan *feedback* kepada guru yang telah disupervisi. Hal ini senada dengan salah satu simpulan dari penelitian yang dilakukan oleh Arif (2011).

Mata pelajaran bahasa Inggris adalah mata pelajaran yang mempunyai karakteristik tertentu. Bahasa Inggris merupakan bahasa asing dan tentu saja membutuhkan instrumen khusus dalam proses supervisi pembelajarannya. Instrumen tersebut harus mampu memantau keterlaksanaan pembelajaran bahasa Inggris yang meliputi empat keterampilan berbahasa yaitu *listening*, *speaking*, *reading* dan *writing*. Realita di lapangan menunjukkan bahwa berdasarkan hasil wawancara dengan pengawas dan kepala sekolah di Kabupaten Purbalingga terdapat sepuluh sekolah menengah yang telah mempraktekan kurikulum 2013. Dalam kurikulum 2013 selain pendidikan karakter juga menekankan pembelajaran menggunakan *scientific approach* atau pendekatan ilmiah. Dalam Permendikbud No. 81.a tahun 2013 tersurat bahwa *scientific approach* adalah pembelajaran dengan menggunakan lima tahapan pembelajaran yaitu *observing* (mengamati), *questioning*

(menanya), *experimenting* (mencoba), *associating* (menalar), dan *communicating* (mengkomunikasikan). Slamet (2013) dalam seminarnya menyatakan bahwa tahapan dalam *scientific approach* ini merupakan gabungan dari taksonomi ranah sikap yang dikembangkan oleh Krathwohl, ranah keterampilan yang dikembangkan oleh Dyers dan ranah pengetahuan yang dikembangkan oleh Bloom dan Anderson. Dengan dilaksanakannya kurikulum 2013 pada sekolah tersebut di atas, semua guru termasuk di dalamnya adalah bahasa Inggris harus menggunakan pendekatan pembelajaran *scientific approach* dalam proses pembelajaran dan untuk memantau keterlaksanaannya tidaklah cukup dengan menggunakan instrumen supervisi pembelajaran yang ada sekarang.

Dari keadaan seperti ini maka diperlukan sebuah instrumen yang lebih representatif untuk meringankan tugas pengawas sekolah dan kepala sekolah. Instrumen supervisi yang dapat memantau keterlaksanaan pembelajaran keterampilan berbahasa Inggris dan keterlaksanaan *scientific approach* dalam proses pembelajaran. Untuk itu penulis mencoba mengembangkan instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* yang khusus untuk mata pelajaran bahasa Inggris yang digunakan pada saat melakukan tahapan pengamatan pada kegiatan kunjungan kelas. Dengan keberadaan instrumen ini diharapkan pelaksanaan pembelajaran *scientific approach* pada mata pelajaran bahasa Inggris dapat terpantau dengan baik.

Dari latar belakang di atas dirumuskan tujuan penelitian ini adalah; (1) Mendeskripsikan instrumen supervisi pembelajaran yang saat ini digunakan pada guru sekolah menengah di Kabupaten Purbalingga,

(2) Mendeskripsikan desain instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* bagi guru bahasa Inggris sekolah menengah di Kabupaten Purbalingga, (3) Mengetahui validitas dan reliabilitas instrumen supervisi pembelajaran yang dikembangkan dan (4) Mengetahui kepraktisan instrumen supervisi pembelajaran yang dikembangkan.

Metode Penelitian

Model pengembangan dalam penelitian ini menggunakan acuan metode penelitian dan pengembangan (*Research and Development*) dengan melalui 10 langkah pengembangan dan validasi seperti yang dijelaskan oleh Borg and Gall (1983:775-776). Secara operasional prosedur meliputi; (1) Studi pendahuluan yang menghasilkan temuan instrumen supervisi pembelajaran yang selama ini digunakan di sekolah menengah, (2) Tahap pengembangan menghasilkan instrumen supervisi pembelajaran instrumen yang sudah ada dikembangkan hingga menjadi instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* untuk mata pelajaran bahasa Inggris sekolah menengah, (3) Tahap validasi menghasilkan instrumen supervisi pembelajaran yang valid, reliabel dan praktis untuk guru bahasa Inggris sekolah menengah di Kabupaten Purbalingga.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Berdasarkan wawancara dan studi dokumentasi ditemukan bahwa instrumen supervisi pembelajaran yang paling banyak dipergunakan di sekolah menengah adalah instrumen supervisi pembelajaran yang terdiri dari dua komponen yaitu instrumen supervisi RPP terdiri dari 14 butir dan instrumen supervisi pelaksanaan pembelajaran terdiri dari 20 butir. Butir instrumen supervisi tersebut

sesuai dengan standar yang ada hanya saja masih ada beberapa kelemahan terutama dengan diimplementasikannya pembelajaran dengan *scientific approach*. Beberapa kelemahan antara lain; (1) Instrumen supervisi persiapan pembelajaran hanya membidik pada kelengkapan RPP saja. Instrumen tersebut seharusnya memuat juga komponen administrasi guru yang lain seperti silabus, kalender pendidikan, prota, promes, dsb. Pada instrumen supervisi RPP ini juga tidak membahas tentang perumusan indikator. Akbar (2013: 10) mengatakan bahwa indikator pencapaian kompetensi adalah penanda perubahan nilai, pengetahuan, sikap, keterampilan dan perilaku yang dapat diukur. Jadi keberadaan indikator sangatlah penting. Pada komponen tujuan pembelajaran seharusnya juga dijelaskan tentang unsur-unsur yang harus ada. Akbar (2013: 142) menjelaskan bahwa tujuan pembelajaran seharusnya memuat unsur ABCD yaitu *audience*, *behavior*, *condition* dan *degree*. Selain itu dalam Permendikbud No. 81.a tahun 2013 tentang implementasi kurikulum dijelaskan bahwa tujuan pembelajaran adalah mengacu pada indikator dan paling tidak mengandung dua aspek yaitu *audience* (pesert didik) dan *behavior* (aspek kemampuan). (2) Instrumen supervisi

pelaksanaan pembelajaran masih bersifat umum, belum ada instrumen supervisi khusus untuk mata pelajaran tertentu. Instrumen seperti ini akan mengarahkan supervisor untuk memberikan umpan balik secara umum juga sehingga umpan balik tersebut kurang terperinci terutama pada hal-hal yang berkaitan dengan kompetensi profesional guru. Padahal kompetensi profesional guru itulah yang akan ditransfer kepada peserta didik yang nantinya menjadi ilmu pengetahuan (*knowledge*) yang mereka miliki. Apabila kompetensi profesional guru tidak dikontrol dengan adanya butir-butir instrumen yang membidiknya maka sulit bagi supervisor untuk mengetahui guru mana yang masih membutuhkan bantuan peningkatan kompetensinya dan mana yang sudah mumpuni. Terlebih lagi bagi guru bahasa Inggris yang merupakan bahasa asing.

Berdasarkan fenomena yang terjadi di lapangan inilah peneliti membangun instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* pada guru bahasa Inggris sekolah menengah. Desain pengembangan instrumen dilakukan dengan melewati studi pendahuluan untuk mengungkap instrumen faktual yang ada dan teori-teori yang mendukung dalam pengembangan instrumen dengan kerangka sebagaimana gambar berikut:



Gambar. 1 Desain Pengembangan Instrumen Supervisi Pembelajaran *Scientific Approach* pada Guru Bahasa Inggris Sekolah Menengah

Langkah-langkah pengembangan instrumen yang dilakukan oleh peneliti adalah mengadaptasi dari langkah-langkah yang

dijelaskan oleh Djaali (2008:63) dan selajutnya dikembangkan dalam komponen-komponen dalam model hipotetik sebagai berikut:

Tabel. 1 Jumlah butir instrumen pada model hipotetik

No	komponen	Jumlah Butir
1.	Persiapan Pembelajaran	76
2.	Proses Pembelajaran <i>Listening</i>	46
3.	Proses Pembelajaran <i>Speaking</i>	49
4.	Proses Pembelajaran <i>Reading</i>	45
5.	Proses Pembelajaran <i>Writing</i>	44
6.	Penilaian Hasil Belajar	17
7.	Tindak Lanjut	10
	Jumlah	287

Untuk mengetahui validitas empiris dan reliabilitas, peneliti melakukan uji coba terbatas dan uji coba luas. Pada tahap ini, uji coba terbatas peneliti menyebar angket sebanyak 3 buah untuk pengawas sekolah dan 30 buah untuk kepala sekolah dengan

rincian 20 kepala SMK dan 10 kepala SMA. Hasil uji validitas menunjukkan bahwa dari 287 butir ternyata ada 27 butir yang tidak valid, sedangkan hasil uji reliabilitas semua butir termasuk kategori reliabel. Berikut tabel hasil uji validitas butir:

Tabel 2. Hasil Uji Validitas Instrumen pada Tahap Uji Coba Terbatas

No	Jenis Instrumen	Jumlah Butir Instrumen	Jumlah Butir Instrumen yang Tidak Valid
1.	Persiapan Pembelajaran	76	7
2.	Proses Pembelajaran <i>Listening</i>	46	5
3.	Proses Pembelajaran <i>Speaking</i>	49	5
4.	Proses Pembelajaran <i>Reading</i>	45	5
5.	Proses Pembelajaran <i>Writing</i>	44	5
6.	Penilaian Hasil Belajar	17	0
7.	Tindak Lanjut	10	0
	Jumlah	287	27

Langkah selanjutnya adalah merevisi butir-butir yang tidak valid untuk kemudian melakukan uji coba luas terhadap 82 guru bahasa Inggris sekolah menengah. Hasil uji validitas menunjukkan semua butir instrumen valid karena koefisien validitasnya > 3 . Uji reliabilitas juga menunjukkan bahwa semua butir instrumen reliabel karena koefisien *alpha cronbach* > 7 . Uji kepraktisan dilakukan

dengan menjaring respon pengawas, kepala sekolah dan guru terhadap butir-butir instrumen yang dikembangkan. Setelah peneliti melakukan olah data, diketahui bahwa respon pengawas, kepala sekolah dan guru terhadap butir-butir instrumen adalah baik. Rata-rata skor respon pengawas adalah 3,33, kepala sekolah 3,0 dan guru 3,37. Hal ini menunjukkan bahwa model hipotetik yang

telah diuji cobakan adalah valid, reliabel dan praktis sehingga dapat dijadikan model final untuk instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* pada guru bahasa Inggris sekolah menengah di Kabupaten Purbalingga.

Simpulan dan Saran

Berdasarkan hasil tersebut, Desain instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* pada guru bahasa Inggris sekolah menengah di Kabupaten Purbalingga yang terdiri dari tujuh tahapan supervisi yaitu: (1) persiapan pembelajaran, (2) proses pembelajaran untuk keterampilan *listening*, (3) proses pembelajaran untuk keterampilan *speaking*, (4) proses pembelajaran untuk keterampilan *reading*, (5) proses pembelajaran untuk keterampilan *writing*, (6) penilaian dan (7) instrumen supervisi tindak lanjut dengan dilengkapi dengan panduan penggunaannya bisa digunakan sebagai model final instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* pada guru bahasa Inggris sekolah menengah di Kabupaten Purbalingga.

Selanjutnya disarankan kepada pengawas dan Kepala sekolah : (1) dapat menggunakan instrumen supervisi pembelajaran ini sesuai dengan panduan, (2) dapat menggunakan instrumen supervisi pembelajaran sebagai pijakan untuk memberikan saran dan masukan (*feedback*) kepada guru, dan kepada peneliti lain (3) untuk mengembangkan instrumen supervisi pembelajaran *scientific approach* pada guru bahasa Inggris dapat dirinci menurut kompetensi dasar atau elemen bahasa yang lain seperti *grammar* dan *vocabulary*.

Tyagi, Rajvir Singh. 2009. "School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers," *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40. No. 1. Hal. 111-125.

DAFTAR PUSTAKA

- Akbar, Sa'dun. 2013. *Instrumen Perangkat Pembelajaran*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Arif, Muhammad. 2011. Manajemen supervisi akademik pengawas SMK di kabupaten Rembang, *Tesis*. Program Studi Manajemen Pendidikan Program Pasca Sarjana, Universitas Negeri Semarang. Semarang : tidak diterbitkan.
- Borg R W dan Gall, M. 1989. *Educational research, an introduction*. New York: Longman.
- Holland, Patricia. 2005. "The case for expanding standards for teacher evaluation to include an instructional supervision perspective." *Journal of Personal Evaluation in Education*. Vol. 18. No. 1. Hal. 67-77.
- Masaong, Abd. Kadim. 2012. *Supervisi pembelajaran dan pengembangan kapasitas guru, memberdayakan pengawas sebagai gurunya guru*. Bandung: Alfabeta
- Pajak, Edward dan Arrington, Angelique. 2004. "Empowering a profession: rethinking the role of administrative evaluation and instructional supervision in improving teacher quality." *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol.103. No. 1. Hal. 228-252.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 81.a Tahun 2013 tentang Implementasi kurikulum.
- Prasojo, Lantip Diat dan Sudiyono. 2011. *Supervisi pendidikan*. Yogyakarta: Gave Media.
- Samsudi. 2009. *Desain penelitian pendidikan*. Semarang: Universitas Negeri Semarang Press.
- Slamet, Achmad. 2013. Implementasi kurikulum 2013. *Power Point*. Seminar nasional kurikulum 2013 di Universitas Negeri Semarang. Semarang, 19 November 2013.
- Wagiran., Soenarto., dan Soedarsono. 2013. Determinan kinerja guru SMK bidang keahlian teknik mesin *Jurnal Penelitian dan Evaluasi pendidikan*, tahun 17, nomor 1

**THE EVALUATION TOWARD IMPLEMENTATION OF QUALITY
ASSURANCE EDUCATION PROGRAM BASED ON SCHOOL SELF
EVALUATION OF BADUNG PRIMARY SCHOOL**

I KETUT SUARNAYA

**Quality Assurance Education Institution of Bali Province,
Jl. Letda Tantular, Denpasar, 80234
ketutsuarnaya@yahoo.com**

ABSTRACT

This study aimed is to find out the evaluation of quality assurance of education implementation program based on school self evaluation of primary school on Badung regency in terms of the components of context, input, process, product, and outcome (CIPPO). This study belongs to a qualitative evaluative research that shows the procedures of a program implementation. The evaluation of the effectiveness was carried out by analyzing the role of each of the factors in accordance with model CIPPO. The subjects in this study consist of: 6 Primary School of Badung. Data were collected by interview, observation and review of documents. The data were analyzed by a descriptive qualitative analysis. The result of analysis are verified into Glickman's prototype of quadrant. The results show that the effectiveness of the program falls into less effective category in terms of the component of context, input, process, product, and outcome (the results are + - + - -). The research recommend some of component's indicators should be improved in order to achieve the program more effective

**Keywords: quality assurance of education, self school evaluation, CIPPO
evaluation model**

EVALUASI TERHADAP IMPLEMENTASI PROGRAM PENJAMINAN MUTU PENDIDIKAN BERBASIS EDS DI SD KABUPATEN BADUNG

I KETUT SUARNAYA

Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan Provinsi Bali,
Jl. Letda Tantular Denpasar, 80234
ketutsuarnaya@yahoo.com

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui hasil evaluasi implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat sekolah dasar di kabupaten Badung dilihat dari komponen *context*, *input*, *process*, *product* dan *outcome* (CIPPO). Penelitian ini termasuk penelitian kualitatif evaluatif yang menunjukkan implementasi program. Evaluasi terhadap efektivitas dilaksanakan dengan menganalisis setiap komponen dengan model CIPPO. Subjek penelitian: 6 Sekolah Dasar di Kabupaten Badung. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara dan telaah dokumen selanjutnya hasilnya diverifikasi kedalam *prototype* Kuadran Glickman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa efektivitas implementasi program berada pada kategori kurang efektif dilihat dari komponen *context*, *input*, *process*, *product*, dan *outcome* (hasilnya adalah: + - + - -). Penelitian ini merekomendasikan beberapa indikator dan komponen yang dievaluasi perlu diperbaiki supaya program menjadi lebih efektif

Keywords: penjaminan mutu pendidikan, evaluasi diri sekolah, evaluasi model CIPPO

PENDAHULUAN

Pembinaan satuan pendidikan untuk mampu memenuhi Standar Nasional Pendidikan (SNP) terus dilakukan oleh pemerintah. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 63 Tahun 2009 tentang Sistem Penjaminan Mutu Pendidikan Pasal 3 ayat (2) memberi rambu-rambu bahwa dalam peningkatan mutu dilakukan atas dasar prinsip keberlanjutan, terencana, dan sistematis dengan kerangka waktu dan target capaian yang jelas. Penjaminan dan peningkatan mutu pendidikan pada pendidikan dasar dan menengah di Indonesia berkaitan dengan tiga aspek utama yaitu: (1) pengkajian mutu pendidikan, (2) analisis dan pelaporan mutu pendidikan, dan (3) peningkatan mutu dan penumbuhan budaya peningkatan mutu yang berkelanjutan. Khususnya pada aspek pertama, secara sederhana diartikan bahwa dalam aspek pengkajian mutu pendidikan didalamnya perlu ada pemetaan dan penetapan langkah yang perlu dilakukan untuk pencapaian mutu. Kegiatan penjaminan mutu yang utama adalah melalui Evaluasi Diri Sekolah (EDS) dan instrumen lain yang dapat menambah informasi tentang profil sekolah

Menurut Widiatmo (2013: 2) Evaluasi Diri Sekolah dikembangkan sejalan dengan sistem penjaminan mutu pendidikan, khususnya yang terkait dengan perencanaan pengembangan sekolah dan manajemen berbasis sekolah. Pelaksanaan EDS terkait dengan praktek dan peran kelembagaan yang memang sudah berjalan, seperti manajemen berbasis sekolah, perencanaan pengembangan sekolah, akreditasi sekolah, implementasi SPM dan SNP, peran LPMP, peran pengawas, serta manajemen pendidikan yang dilakukan oleh pemerintahan provinsi dan kabupaten/kota, dan Rencana Pembangunan Nasional Bidang Pendidikan, Renstra Kemdikbud, dan Renstra Kemenag.

Sampai saat ini program EDS yang sudah berlangsung selama tiga tahun belum dirasakan manfaatnya oleh sekolah dan masyarakat. Di satu sisi implementasi EDS secara nasional belum pernah dievaluasi secara komprehensif. Kegiatan evaluasi hanya dilaksanakan secara paralel melalui kegiatan monitoring dan evaluasi dengan sumber daya yang sangat terbatas. Selama kurun waktu ini pula peta mutu pendidikan yang dicita-citakan belum pernah terwujud. Peta mutu pendidikan sangat diperlukan untuk merencanakan program kegiatan peningkatan mutu pendidikan.

Implementasi program EDS memerlukan sumber daya terutama biaya yang cukup besar, Rantung (2011: 23), sehingga adalah merupakan keniscayaan jika dilakukan evaluasi implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah (EDS) dikaitkan dengan peningkatan mutu dan kinerja sekolah. Evaluasi Program adalah metode sistematis untuk mengumpulkan, menganalisis, dan memakai informasi untuk menjawab pertanyaan dasar mengenai program. Menurut Worthen (2007: 52) evaluasi program dapat

dikelompokkan menjadi evaluasi proses (*process evaluation*) evaluasi manfaat (*outcomes evaluation*) dan evaluasi akibat (*impact evaluation*). Evaluasi proses meneliti dan menilai apakah intervensi atau layanan program telah dilaksanakan seperti yang direncanakan dan apakah target populasi yang direncanakan telah dilayani. Evaluasi ini juga menilai mengenai strategi pelaksanaan program. Evaluasi manfaat meneliti, menilai dengan menentukan apakah program telah menghasilkan perubahan yang diharapkan. Menurut Wirawan (2008: 15), evaluasi akibat merupakan penilaian terhadap dampak yang terjadi setelah program dilaksanakan.

Program Penjaminan Mutu Pendidikan berbasis EDS adalah subsistem dari Sistem Penjaminan Mutu Pendidikan yang terintegrasi dengan Sistem Pendidikan Nasional, Kopeuw (2012: 47). Sebagai sebuah sistem maka program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah terdiri dari beberapa komponen *context*, *input*, *process*, *product* dan *outcome*. Hal yang terpenting dari program penjaminan mutu berbasis evaluasi diri sekolah ini adalah program yang berbasis proses, dengan demikian model evaluasi yang paling tepat diterapkan adalah CIPP dengan pengembangan evaluasi terhadap *outcome* atau CIPPO. Penjaminan mutu pendidikan merupakan sistem yang mempunyai beberapa komponen yang juga berkaitan dengan dampak (*outcomes*) atau hasil lanjutannya, seperti peningkatan kinerja sekolah dan prestasi belajar siswa, sehingga model ini dapat dikembangkan menjadi CIPPO, huruf "o" terakhir berasal dari kata *outcomes* atau dampak.

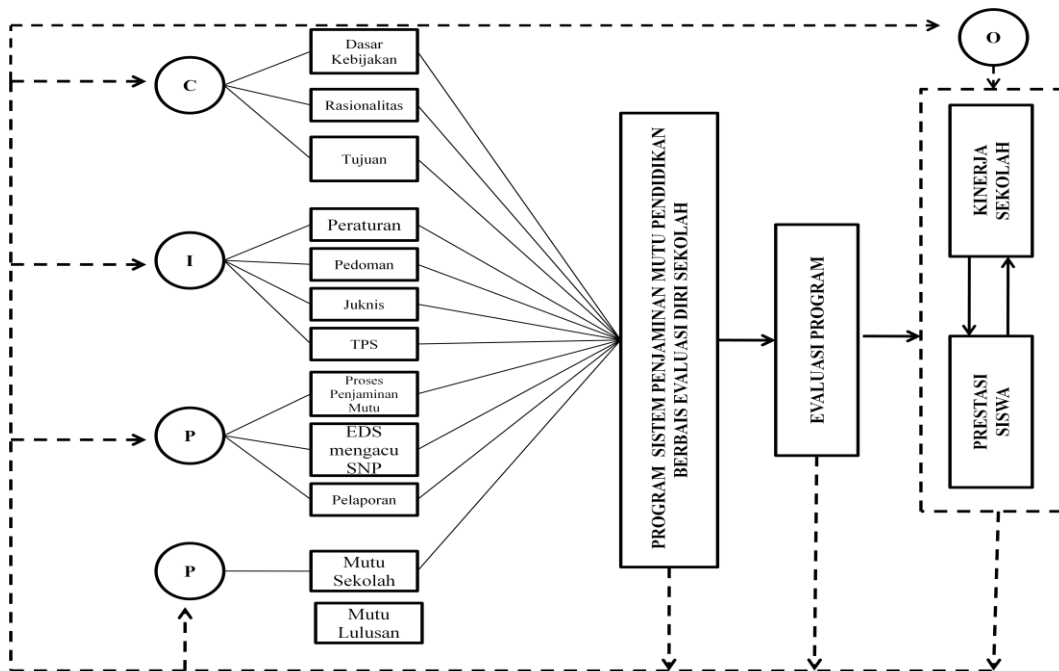
Tujuan penelitian ini adalah sebagai berikut: untuk mengevaluasi dan mengetahui efektivitas pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah pada tingkat sekolah dasar di kabupaten Badung ditinjau dari komponen *context*: dasar kebijakan program, rasionalitas program dan seberapa jauh tujuan program telah tercapai; komponen *input*: peraturan, pedoman dan petunjuk teknis pelaksanaan implementasi program dan team pengembang sekolah yang relevan dengan standar pendidik dan tenaga kependidikan, sarana dan prasarana, pengelolaan dan pembiayaan; komponen *proses*: proses pembelajaran, proses penilaian dan proses pengembangan *content*; komponen *product*: mutu sekolah dan mutu lulusan yang relevan dengan standar kompetensi lulusan; dan komponen *outcome*: kinerja (prestasi) siswa dan kinerja sekolah.

Evaluasi terhadap implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah secara umum menggunakan kriteria yang relevan dengan pemenuhan standar nasional pendidikan terhadap komponen *context*, *input*, *process*, *product* dan *outcome*

METODE

Evaluasi implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah (EDS) ini dilakukan berdasarkan pendekatan evaluasi program yang berorientasi pada ketercapaian, kesesuaian dan hasil evaluasi diri sekolah sebagai bentuk pelaksanaan penjaminan mutu pendidikan di sekolah. Peningkatan mutu sekolah dan mutu siswa yang relevan dengan pencapaian kompetensi lulusan menjadi cakupan fokus evaluasi pada komponen produk, dan peningkatan kinerja siswa dan kinerja sekolah menjadi cakupan fokus evaluasi komponen dampak (*outcome*).

Penelitian ini akan mengevaluasi dan mengkaji efektivitas pelaksanaan program dengan menganalisis peran masing-masing komponen sesuai dengan model pendekatan CIPP (*context, input, process, product*) yang diperluas menjadi CIPPO (*context, input, process, product, outcome*)



Gambar 1. Model yang Dikembangkan dalam Penelitian

Data pokok penelitian ini bersifat primer. Data yang bersifat primer adalah data yang langsung diperoleh dari sumbernya melalui observasi maupun wawancara. Subyek penelitian (populasi) adalah anggota Tim Pengembang Sekolah (TPS): kepala sekolah, guru, pengawas, komite sekolah, dan siswa. Struktur data meliputi data dalam komponen *context, input, process, product dan outcome*. Data yang didapat dianalisis secara kualitatif menggunakan model CIPPO dengan triangulasi terhadap semua data yang relevan pada pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah dengan mengacu pada

kriteria evaluasi implementasi program yang sudah dikembangkan. Analisis deskriptif kualitatif dilakukan pada semua komponen, indikator dan langkah pemenuhan kriteria evaluasi. Untuk mengetahui hasil dari masing-masing komponen, dengan mengacu pada kriteria dilakukan interpretasi dan konversi pada pencapaian indikator apakah sesuai atau tidak sesuai dengan kriteria evaluasi. Jika sesuai dengan kriteria maka diberi tanda + (positif) dan jika tidak sesuai dengan kriteria evaluasi diberi tanda – (negatif). Langkah selanjutnya adalah melaksanakan pemetaan kuadran sesuai dengan kriteria evaluasi yang sudah ditetapkan seperti dalam gambar prototype kuadran Glickman.

HASIL PENELITIAN

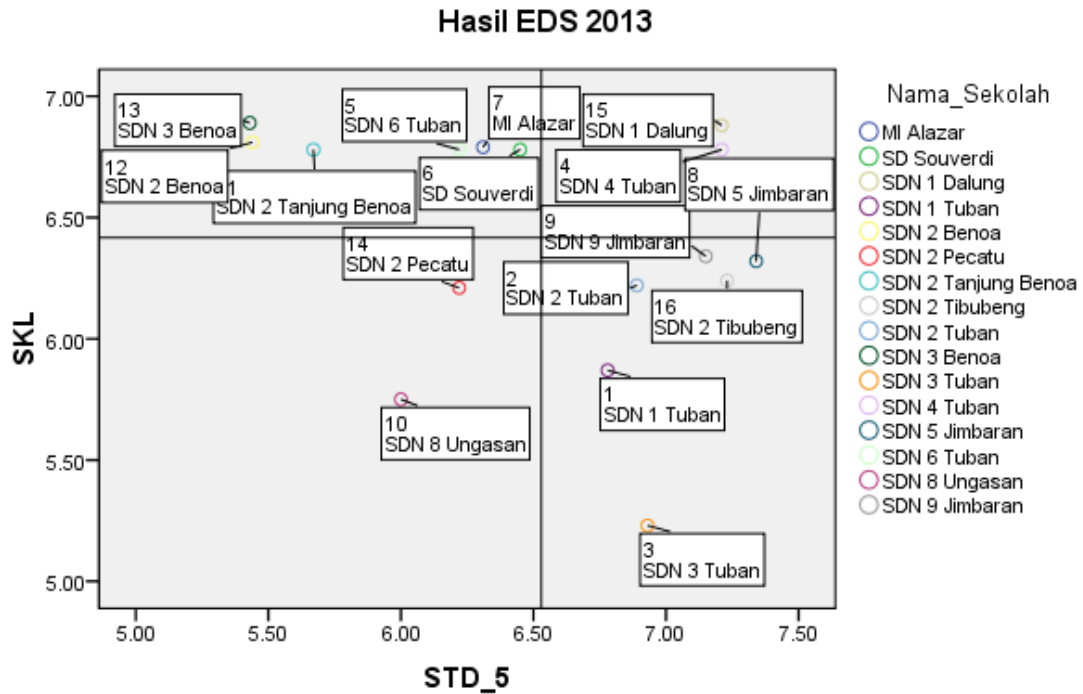
Studi kelayakan evaluasi ini dilakukan terhadap 15 Sekolah Dasar, yang dipilih dari tiga Gugus di Kabupaten Badung yaitu: Gugus 3 Kuta , Gugus 5 Kuta Selatan dan Gugus 1 Kuta Utara. Yang tersebar di tiga kecamatan: Kecamatan Kuta Selatan, Kecamatan Kuta dan Kecamatan Kuta Utara.

Tabel 1. Nama Sekolah Dasar Tempat Penelitian Evaluasi Program Penjaminan Mutu Berbasis Evaluasi Diri Sekolah.

No	Nama Sekolah	Gugus	Kecamatan	Kabupaten
1	SDN 1 Tuban	Gugus 3 Kuta	Kuta	Badung
2	SDN 2 Tuban	Gugus 3 Kuta	Kuta	Badung
3	SDN 4 Tuban	Gugus 3 Kuta	Kuta	Badung
4	SDN 6 Tuban	Gugus 3 Kuta	Kuta	Badung
5	SD Soverdi	Gugus 3 Kuta	Kuta	Badung
6	MI Alazar	Gugus 3 Kuta	Kuta	Badung
7	SDN 5 Jimbaran	Gugus 5 Kuta	Kuta Selatan	Badung
8	SDN 9 Jimbaran	Gugus 5 Kuta	Kuta Selatan	Badung
9	SD N 8 Ungasan	Gugus 5 Kuta	Kuta Selatan	Badung
10	SDN 2 Tanjung Bena	Gugus 5 Kuta	Kuta Selatan	Badung
11	SDN 2 Bena	Gugus 5 Kuta	Kuta Selatan	Badung
12	SDN 3 Bena	Gugus 5 Kuta	Kuta Selatan	Badung
13	SDN 2 Pecatu	Gugus 5 Kuta	Kuta Selatan	Badung
14	SDN 1 Dalung	Gugus 1 Kuta Utara	Kuta Utara	Badung
15	SDN 2 Tibubeneng	Gugus 1 Kuta Utara	Kuta Utara	Badung

Dari 15 sekolah yang semuanya telah melaksanakan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tersebut dilakukan analisis untuk pemetaan pencapaian standar nasional pendidikan dengan hasil seperti gambar 2. Pemetaan pencapaian SNP pada 15 Sekolah Dasar di Lokasi Penelitian

Pemetaan pencapaian SNP



Gambar 2. Pemetaan Pencapaian SNP pada 15 SD yang Melaksanakan Program Penjaminan Mutu Pendidikan Berbasis EDS di Kabupaten Badung.

Dengan melaksanakan analisis kuadran maka didapatkan pengelompokan katagori pencapaian SNP seperti dalam Tabel 2 sebagai berikut:

Tabel 2. Pencapaian Katagori SNP pada 15 Sekolah Dasar yang melaksanakan Program Penjaminan Mutu Pendidikan Berbasis Evaluasi Diri Sekolah di Kabupaten Badung

Menuju SNP 1	Menuju SNP 2	Menuju SNP 3	SNP
SDN 2 Pecatu SDN 8 Ungasan	SDN 2 Benoa SDN 3 Benoa SDN 2 Tanjung Benoa SDN 6 Tuban SD Souverdi MI Alazar	SDN 1 Tuban SDN 2 Tuban SDN 5 Jimbaran SDN 9 Jimbaran SDN 2 Tibubeneng	SDN 1 Dalung SDN 4 Tuban

Berdasarkan Tabel 2. dipilih 6 (enam) Sekolah Dasar yang memiliki pencapaian SNP yang terletak dalam katagori pencapaian SNP yang berbeda untuk dilaksanakan evaluasi

terhadap pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah dengan model CIPPO (*Context Input Process Product Outcome*). Keenam sekolah tersebut adalah: SDN 8 Ungasan di Kecamatan Kuta Selatan, SDN 3 Benua di Kecamatan Kuta Selatan, SD Soverdi di Kecamatan Kuta, SDN 1 Tuban di Kecamatan Kuta, SDN 2 Tibubeneng di Kecamatan Kuta Utara dan SDN 4 Tuban di Kecamatan Kuta. Pemilihan enam SD tersebut berdasarkan hasil studi kelayakan penelitian terhadap hasil evaluasi diri sekolah tahun 2013, distribusi proporsional terhadap katagori sekolah dalam pemenuhan standar nasional pendidikan dan distribusi kondisi geografis daerah dan wilayah penelitian secara proporsional.

Komponen konteks (*context*) terdiri atas: (1) dasar kebijakan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah, (2) rasionalitas program penjaminan mutu pendidikan, (3) tujuan program penjaminan mutu pendidikan. Komponen masukan (*input*) terdiri atas: (1) peraturan perundang-undangan, pedoman penjaminan mutu pendidikan dan petunjuk teknis, (2) Standar Nasional Pendidikan, dan (3) Team Pengembang Sekolah. Komponen proses (*process*) terdiri dari: (1) proses penjaminan mutu pendidikan, (2) proses evaluasi diri sekolah, dan (3) proses peningkatan mutu yang relevan: proses pembelajaran, proses penilaian dan proses pengembangan *content* pembelajaran. Komponen produk (*product*) adalah hasil program penjaminan mutu pendidikan yang terdiri dari: mutu sekolah dan mutu lulusan yang relevan dengan pencapaian standar kompetensi lulusan. Komponen *outcome* (dampak) adalah merupakan pengaruh yang ditimbulkan program penjaminan mutu yang terdiri dari: (1) Prestasi belajar siswa, dan (2) Kinerja sekolah.

Mengacu pada komponen yang telah dipaparkan di atas, ada lima masalah pokok (komponen) yang dievaluasi, berkenaan dengan evaluasi implementasi program penjaminan mutu berbasis evaluasi diri sekolah yakni: dasar kebijakan, rasionalitas dan tujuan atau komponen *context*, masalah daya dukung dan sumber daya atau komponen input, masalah pelaksanaan kegiatan-kegiatan yang mendukung atau komponen proses, masalah hasil yang dicapai atau komponen produk dan masalah tindak lanjut dari upaya yang berkelanjutan atau komponen dampak (*outcome*) berkaitan dengan efektivitas implementasi program penjaminan mutu berbasis evaluasi diri sekolah tersebut.

Identifikasi awal pencapaian standar nasional pendidikan terhadap keenam sekolah yang dipilih sebagai lokasi penelitian diperoleh melalui analisis hasil evaluasi diri sekolah dan pengkajian kesesuaian dokumen sesuai dengan pedoman penjaminan mutu pendidikan, dengan hasil sebagai berikut: SDN 8 Ungasan berada pada kuadran 3 pada penentuan pencapaian tahapan pemenuhan SNP dengan sebutan menuju SNP 1, hal ini berarti secara umum program penjaminan mutu belum berjalan optimal, dan data tersebut dikonfirmasi

pada hasil observasi dan wawancara awal bahwa program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah merupakan program yang relatif baru sehingga membutuhkan waktu dan sumber daya untuk pengembangannya. SDN 3 Benua dan SD Soverdi terletak di kuadran II dengan sebutan menuju SNP 2, hal ini berarti secara umum program penjaminan mutu pendidikan berlangsung kurang optimal dengan temuan ketidaksesuaian pada beberapa aspek pelaksanaan penjaminan mutu pendidikan. Secara paralel data tersebut dikonfirmasi melalui wawancara dan observasi dengan team pengembang sekolah di SD 3 Benua dan SD Soverdi yang menunjukkan perlu dilakukan evaluasi mendalam terhadap semua aspek pelaksanaan penjaminan mutu pendidikan. SDN 1 Tuban dan SDN 2 Tibubeneng merupakan dua sekolah yang terletak pada kuadran III dengan sebutan menuju SNP 3, hal ini berarti secara umum program penjaminan mutu pendidikan sudah berlangsung cukup optimal, akan tetapi kajian terhadap beberapa aspek yang dilaksanakan melalui evaluasi diri sekolah ini perlu dikonfirmasi dan dievaluasi melalui penelitian lanjutan untuk mendapatkan gambaran yang lebih komprehensif. SDN 4 Tuban terletak di kuadran I dengan sebutan SNP, hal ini berarti pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan di SDN 4 Tuban sudah berjalan dengan optimal. Data awal ini terkonfirmasi melalui wawancara dengan team pengembang sekolah SDN 4 Tuban dan observasi langsung yang menunjukkan beberapa indikator pencapaian SNP.

PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil penelitian dengan model evaluasi CIPP yang diperluas menjadi CIPPO ditemukan bahwa implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD di Kabupaten Badung tergolong kurang efektif (tidak sesuai dengan kriteria) dengan hasil komponen context positif (sesuai kriteria), komponen input negatif (tidak sesuai kriteria), komponen proses positif (sesuai kriteria), komponen product negatif (tidak sesuai kriteria) dan komponen outcome negatif (tidak sesuai kriteria) atau (+ - + - -), dan berada pada kuadran IV Prototype Glickman. Efektivitas implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD Kabupaten Badung tergolong kurang efektif (kurang sesuai dengan kriteria) disebabkan komponen *context* ditemukan pada kategori sesuai dengan kriteria (+), komponen input tidak sesuai dengan kriteria (-), komponen proses sesuai kriteria (+), komponen *product* tidak sesuai dengan kriteria (-) dan komponen *outcome* tidak sesuai dengan kriteria (-). Dalam kuadran Glickman digambarkan efektivitas pelaksanaan program merupakan kombinasi nilai dari lima komponen CIPPO yaitu: *context*, *input*, *process*, *product* dan *outcome*. Jika kelima komponen positif maka akan terletak pada kuadran I atau pelaksanaan program tersebut tergolong efektif. Jika hanya salah satu dari kelima komponen CIPPO: *context*, *input*, *process*, *product*

atau *outcome* ditemukan negatif, maka pelaksanaan program tersebut terletak pada kuadran II atau tergolong cukup efektif. Jika dari lima komponen (komponen) CIPPO: *context, input, process, product dan outcome*, semuanya bernilai negatif, maka pelaksanaan program terletak pada kuadran III dan tergolong tidak efektif. Jika dari lima komponen (komponen) CIPPO: *context, input, process, product dan outcome* mempunyai lebih dari satu komponen yang negatif sedangkan komponen lainnya positif, maka efektivitas pelaksanaan program terletak pada kuadran IV dan tergolong kurang efektif. Dari hasil analisis hasil evaluasi implementasi program penjaminan mutu berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD di Kabupaten Badung, ditemukan hanya dua komponen CIPPO, yaitu komponen *context* dan proses yang bernilai positif, sementara ketiga komponen lain: *input, product dan outcome* bernilai negatif, sehingga terletak pada kuadran IV atau tergolong kurang efektif. Kontribusi masing-masing komponen terhadap efektifitas dapat dijelaskan sebagai berikut:

Evaluasi terhadap *context* adalah upaya untuk menggambarkan dan merinci lingkungan kebutuhan yang tidak terpenuhi, kebijakan dan tujuan program. komponen *context* yang terdiri dari kegiatan sosialisasi kebijakan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah sangat relevan mendukung implementasi program tersebut, dari observasi dan wawancara dengan beberapa responden menunjukkan hasil yang mendukung karena kegiatan sosialisasi program penjaminan mutu sudah dilaksanakan secara optimal. Walaupun terdapat temuan minor yaitu: metode ceramah hanya konvensional, non-partisipatif, waktu sangat terbatas, dan cenderung seperti instruksi kebijakan. Secara keseluruhan hasil analisis komponen *context* secara umum menemukan implementasi program penjaminan mutu berbasis EDS Tingkat SD di Kabupaten Badung tergolong efektif. Bila dilihat pada masing-masing dimensi atau indikator, tampak bahwa kurangnya sosialisasi kebijakan program dan lemahnya pemahaman terhadap pedoman pelaksanaan penjaminan mutu berkontribusi negatif pada implementasi program. Sementara pemahaman tentang peraturan pemerintah tentang standar nasional pendidikan dan peraturan menteri tentang sistem penjaminan mutu pendidikan berkontribusi positif terhadap efektivitas implementasi program. Berdasarkan uraian di atas, tampak dengan jelas bahwa efektivitas implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah sangat ditentukan oleh kegiatan persiapan seperti sosialisasi kebijakan dan dukungan peraturan atau pedoman yang dipahami secara komprehensif oleh semua komponen sekolah sehingga komponen *context* ini dapat mendukung secara optimal implementasi program secara terintegrasi.

Pada komponen *input* evaluasi dilakukan untuk memberikan data yang berhubungan dengan hasil manajemen pengelolaan, anggaran pembiayaan, peralatan, administrasi, sumber daya manusia (team pengembang sekolah), SNP, pedoman dan petunjuk teknis, dan

sebagainya. Dari hasil analisis pada komponen input tampak bahwa efektivitas implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD di Kabupaten Badung tergolong kurang efektif. Ini berarti, pemahaman terhadap pemenuhan standar pendidik dan tenaga kependidikan, standar sarana dan prasarana, standar pengelolaan dan standar pembiayaan belum mendukung implementasi program secara keseluruhan. Dari empat dimensi yang relevan dengan input : standar pendidik dan tenaga kependidikan berkontribusi negatif disebabkan sekolah tidak secara langsung melaksanakan identifikasi kebutuhan atau rekrutmen pendidik dan tenaga kependidikan yang sesungguhnya menjadi domain pemerintah atau pemerintah kabupaten/kota. Pada dimensi pengelolaan juga ditemukan berkontribusi negatif yang disebabkan pemahaman penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah belum dikelola secara optimal, dan sebagian besar sekolah belum memenuhi pengembangan standar operasional prosedur penjaminan mutu di tingkat sekolah. Sementara pada standar sarana dan prasarana ditemukan berkontribusi positif terhadap pelaksanaan program mengingat hampir sebagian besar kondisi sarana dan prasarana sekolah dasar di kabupaten Badung sangat memadai untuk mendukung kegiatan inti dalam proses pembelajaran dan pengembangan kegiatan lain di sekolah. Pada standar pembiayaan ditemukan berkontribusi positif yang berarti mendukung pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis EDS tingkat SD di Kabupaten Badung. Dengan demikian secara kumulatif untuk komponen input ditemukan kurang efektif untuk mendukung implementasi program, sehingga penguatan pemahaman terutama pada pengelolaan dan keterlibatan penentuan pengembangan sumber daya manusia di sekolah perlu dilakukan supaya program penjaminan mutu pendidikan menjadi efektif.

Pada komponen proses, menurut Stufflebeam (2000: 18) bahwa proses menyangkut masalah fungsi manajerial, efisiensi administrasi, proses belajar mengajar dan model organisasi. Evaluasi proses berupaya mencari jawaban atas pertanyaan apakah program sedang dijalankan? Menurut Wirawan (2008: 48) evaluasi ini berupaya mengakses pelaksanaan dari rencana yang akan membantu aktifitas kegiatan dalam mencapai manfaat. Kedua hal tersebut menjadi referensi pengembangan dimensi pada komponen proses pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD di Kabupaten Badung. Hasil analisis pada komponen proses menunjukkan proses tergolong efektif. Beberapa aspek yang belum berjalan efektif pada komponen proses adalah: pemahaman pemenuhan standar proses dan pelaksanaan proses pembelajaran. Kedua komponen tersebut memberi kontribusi kurang efektif pada pelaksanaan program. Inovasi proses pembelajaran dan pemahaman terhadap pemenuhan standar proses perlu ditingkatkan melalui upaya yang sistematis agar kedua aspek tersebut berkontribusi positif

dalam penjaminan mutu pendidikan. Secara keseluruhan pada komponen proses ditemukan berkontribusi positif atau tergolong efektif dalam pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah.

Pada komponen *product* (hasil), evaluasi terhadap produk ditujukan untuk mengumpulkan keterangan dan keputusan-keputusan mengenai hasil-hasil program dan mengaitkannya dengan *context*, input dan proses. Berdasarkan hasil analisis terhadap komponen produk tersebut secara umum pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD di Kabupaten Badung tergolong tidak efektif (-). Hal ini dapat dilihat dari komponen produk: pencapaian kompetensi lulusan pada mata pelajaran memberi kontribusi negatif atau tidak efektif. Pencapaian kompetensi lulusan pada muatan pembelajaran dapat ditingkatkan melalui pendekatan tematik integrasi muatan mata pelajaran sehingga siswa memiliki pengetahuan yang lebih komprehensif. Namun demikian pada dimensi pencapaian kompetensi lulusan untuk satuan pendidikan berkontribusi positif terhadap pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan. Ini berarti pencapaian standar kompetensi lulusan dalam ranah sikap, pengetahuan dan ketrampilan memberikan sumbangan positif pada penjaminan mutu pendidikan.

Pada komponen *outcome (impact)* evaluasi implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah ini tergolong negatif. Kontribusi positif disumbangkan oleh aspek prestasi belajar siswa. Prestasi belajar ini merupakan salah satu proses pencapaian untuk memberikan umpan balik pada proses penjaminan mutu. Pada aspek kinerja sekolah perlu mendapat perhatian mengingat penilaian kinerja biasanya dilakukan oleh pihak eksternal dengan periode tertentu seperti dalam akreditasi sekolah sehingga proses keberlanjutan (*continuous development*) tidak menjadi prioritas. Hal ini bisa diperbaiki melalui evaluasi diri sekolah minimal sekali setiap tahun untuk memberi informasi terkini dan diperbaharui.

KESIMPULAN

Implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah merupakan program strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan dengan salah satu tujuannya adalah menciptakan budaya mutu di sekolah. Program ini merupakan perwujudan tiga pilar strategis kementerian: berbagi sumber daya, integrasi proses dan sentuhan penggunaan teknologi informasi. Program ini dilaksanakan secara nasional di seluruh satuan pendidikan sebagai amanat Peraturan Pemerintah tentang standar nasional pendidikan yang dijabarkan dalam peraturan menteri tentang sistem penjaminan mutu pendidikan. Evaluasi diri sekolah (EDS) merupakan salah satu langkah dalam identifikasi informasi, identifikasi kekuatan dan kelemahan untuk rekomendasi peningkatan mutu berkelanjutan. Evaluasi diri

sekolah yang dilaksanakan mulai tahun 2010 sampai 2013 telah menyentuh semua satuan pendidikan dan pada tahun 2013 EDS menjadi salah satu fitur sistem informasi on-line kemdikbud: <http://padamunegeri.kemdikbud.go.id>. Dengan demikian dapat disimpulkan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah ini memerlukan sumber daya yang besar dan sumber pembiayaan yang sangat besar, sehingga evaluasi program sangat perlu dilaksanakan untuk mengetahui sejauhmana efektivitas program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah .

Hasil evaluasi dan analisis menemukan bahwa pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD di Kabupaten Badung tergolong kurang memenuhi kriteria evaluasi (kurang sesuai dengan kriteria) dilihat dari komponen *context, input, process, product dan outcome* dengan hasil (+ - + - -). Artinya; pada komponen *context* sesuai dengan kriteria, pada komponen input tidak sesuai kriteria, pada komponen proses memenuhi (sesuai) dengan kriteria, pada komponen *product* tidak memenuhi kriteria, dan komponen outcome tidak memenuhi kriteria. Penyebab utama yang mengakibatkan ketidaksesuaian dengan kriteria pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat SD di Kabupaten Badung adalah komponen *input, product dan outcome*

Berdasarkan analisis data dan temuan penelitian, secara umum disimpulkan bahwa pemilihan model evaluasi CIPP yang dikembangkan menjadi CIPPO oleh Stufflebeam dapat diterapkan untuk mengevaluasi pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah. Kontribusi masing-masing komponen adalah sebagai berikut:

1. Pada komponen *context*, secara umum dan kumulatif kecenderungan semua aspek (dimensi) sudah mendukung pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah. Aspek-aspek tersebut diantaranya adalah: dasar kebijakan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah dan pemahaman terhadap rasionalitas dan tujuan penjaminan mutu pendidikan.
2. Pada komponen input secara umum kecenderungan seluruh dimensi tidak efektif mendukung efektivitas pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah. Aspek yang memberi kontribusi tidak efektif adalah: pemahaman terhadap pemenuhan standar pendidik dan tenaga kependidikan dan pemahaman terhadap standar pengelolaan.
3. Pada komponen proses secara umum sudah termasuk efektif, namun dari beberapa indikator ditemukan masih terdapat kontribusi minor tidak efektif. Aspek tersebut adalah: pemahaman terhadap proses pembelajaran dan pemahaman pemenuhan standar proses.

4. Pada komponen produk, secara umum tidak memenuhi kriteria. Kecenderungan yang mengakibatkan tidak efektifnya pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah adalah tidak tercapainya mutu sekolah yang relevan dengan standar kompetensi mata pelajaran.
5. Pada komponen *outcome*, secara umum tergolong tidak memenuhi kriteria. Walaupun beberapa indikator pencapaian dalam dimensi kinerja sekolah ditemukan tidak efektif mendukung implementasi program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah.

Dari pembahasan hasil penelitian dan simpulan, bahwa pelaksanaan program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tergolong tidak memenuhi kriteria (tidak sesuai). Hal ini disebabkan komponen input, produk dan dampak yang tidak memenuhi kriteria. Dengan demikian temuan evaluasi ini dapat memberikan kontribusi yang positif bagi pemangku kepentingan, khususnya bagi Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan Provinsi Bali selaku unit pelaksana teknis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan untuk melakukan langkah-langkah perbaikan dan penguatan pada semua komponen pada semua alur kegiatan, dari perencanaan, implementasi dan evaluasi agar pelaksanaan program dapat berjalan sesuai dengan pedoman dan ketentuan yang berlaku.

Implikasi praktis yang dapat dikembangkan dari hasil evaluasi ini tidak terbatas pada pelaksanaan penjaminan mutu pendidikan tingkat SD di Kabupaten Badung saja, melainkan sebagai bahan perbandingan dan referensi pelaksanaan program baik pada tingkat sekolah yang sama atau jenjang yang berbeda, di seluruh wilayah Indonesia. Sehubungan dengan temuan evaluasi ini yang tergolong kurang sesuai dengan kriteria maka menimbulkan implikasi praktis segenap komponen pendidikan khususnya di Tingkat SD Kabupaten Badung Provinsi Bali untuk menyempurnakan dan memperbaiki aspek dalam setiap komponen yang tidak mendukung agar implementasi program penjaminan mutu pendidikan pada tahun berikutnya menjadi efektif.

REKOMENDASI

Berdasarkan temuan yang diperoleh dalam evaluasi program ini, rekomendasi yang perlu dilakukan antara lain:

- a. Perlunya melaksanakan pengkajian kembali baik secara top-down maupun bottom-up terhadap program penjaminan mutu pendidikan berbasis evaluasi diri sekolah tingkat sekolah dasar di Kabupaten Badung sehingga aspek dari komponen yang sudah teridentifikasi kekurangan dan kelemahannya dapat diperbaiki dan disempurnakan, baik pada *context, input, process, product dan outcome*.

- b. Perlunya melaksanakan pengkajian terkait sumber daya, integrasi proses dan pemanfaatan teknologi informasi dalam pelaksanaan evaluasi diri sekolah agar program tersebut lebih dipercaya dan akuntabel.

DAFTAR PUSTAKA

- Stufflebeam, Daniel, George Madaus dan Thomas Kellaghan. *Evaluation Models, Viewpoint on Educational and Human Services Evaluation*. New York: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- Universitas Pendidikan Indonesia. "Random Article", *Portal Jurnal Universitas Pendidikan Indonesia*. <http://www.jurnal.upi.edu/invotec/view/285/> Pengaruh-Evaluasi-Diri-Sekolah-Terhadap-Reputasi Sekolah Dasar (diakses 11 Maret 2013).
- Universitas Pendidikan Indonesia."Abstracts", *Portal Jurnal Universitas Pendidikan Indonesia*. <http://www.jurnal.upi.edu/article/view.php/773/> pengaruh-penjaminan-mutu-dan-kepemimpinan-terhadap-layanan-umum-di-bagian-umum-dan-keuangan-politeknik-negeri-manado (diakses 15 Maret 2013).
- Universitas Negeri Yogyakarta. "Articles", *Journal Universitas Negeri Yogyakarta*. <http://www.journal.uny.ac.id/index.php/jpep/articles/view/1366> (diakses 22 Maret 2013).
- Wirawan. *Evaluasi, Teori, Model, Standar, Aplikasi, dan Profesi*. Jakarta: Raja Prasindo Persada, 2001.
- Worthen, Blaine R. , Jody Fitzpatrick dan Sanders. *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guideline* . New York: Addison Wesley Logman, 2007.

**EVALUASI PELAKSANAAN PEMBELAJARAN TEMATIK TERPADU
BERBASIS PENDEKATAN SAINTIFIK MENGGUNAKAN
*DISCREPANCY MODEL***

Oleh
I Wayan Surata
Widyaiswara LPMP Provinsi Bali

A. PENDAHULUAN

Pembelajaran tematik terpadu betul-betul berbeda dengan tematik biasa. Betapa tidak, guru dalam pembelajaran tematik terpadu tidak lagi menyebut nama mata pelajaran. Guru bukan mengajarkan mata pelajaran, melainkan membelajarkan kehidupan. Dalam pembelajaran tematik terpadu, para siswa tidak lagi terkotak-kotak dalam mata pelajaran. Para siswa tidak terasa kalau sedang belajar matematika, bahasa Indonesia, PPKn, Seni budaya dan prakarya dan lainnya, karena guru sama sekali tidak menyinggung nama mata pelajaran. Yang diajarkan guru adalah kehidupan. Melalui belajar kehidupan para siswa dapat memaknai pemanfaatan ilmu yang sedang dipelajari dalam penerapan kehidupan sehari-hari. Ibaratnya, pembelajaran tematik terpadu seperti es *juice*. Para siswa betul-betul tidak merasakan salah satu rasa buah. Yang dirasakan adalah es *juice* yang rasanya *cool*, segar, *maknyos*, *jos gandhos kotos-kotos* (<http://wildanrahmatullah.com/2013>). Dengan pendekatan saintifik (*scientific approach*), guru dapat melatih keterampilan mengamati (*observing*), menanya (*questioning*), menalar (*associating*), mencoba (*experimenting*), membentuk jejaring (*networking*) melalui sumber daya pendidikan yang ada. Tidak tergantung alat yang canggih, tidak tergantung sekolah kota/metropolitan. Yang penting bagaimana para siswa memiliki keterampilan-keterampilan saintifik tersebut.

Penerapan kurikulum tematik terpadu membutuhkan kesiapan pemangku kepentingan dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi. Venville (2009:4) mengidentifikasi hambatan dalam penerapan kurikulum tematik integratif yaitu: faktor guru yaitu pengetahuan dan kualifikasi materi pelajaran/*subject matter*, pengetahuan isi pedagogical, kepercayaan tentang dan pengalaman sekolah,

sebagaimana praktik pembelajaran selama ini; dan faktor kontekstual yaitu kebijakan administratif, panduan kurikulum, proses penilaian dan pelaporan, dan tradisi sekolah. Kesuksesan penerapan pembelajaran tematik terpadu ditentukan oleh kesiapan dalam mengeliminir hambatan tersebut.

Langkah dalam mengeliminir hambatan dari faktor guru secara umum dilakukan dengan menyusun program peningkatan kompetensi secara terstruktur. Pendidikan dan pelatihan bagi guru menjadi penting maknanya. Pelatihan implementasi kurikulum 2013 sudah dilakukan oleh Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP) Provinsi Bali selama 5 hari. Bagi guru kelas sekolah dasar dibekali pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik mulai dari filosofi, pembuatan rancangan pembelajaran, dan praktek pembelajaran. Kegiatan ini dimaksudkan memberikan pembekalan seoptimal mungkin pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik agar mampu mengimplementasi dan mengimbaskan pada sekolah masing-masing.

Dalam upaya menjamin bahwa implementasi kurikulum 2013 terutama terkait dengan implementasi pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik berjalan sesuai dengan pedoman, maka perlu dilakukan penjaminan mutu dalam implementasinya. Salah satu model penjaminan mutu yang dapat dilakukan adalah dengan menggunakan *discrepancy model*, yakni evaluasi terhadap tingkat kesesuaian antara standar yang sudah ditentukan dalam program dengan penampilan aktual dari program tersebut (Marhaeni, 2007: 58). Artinya, mencari kesenjangan antara kondisi ideal pelaksanaan pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik dengan kondisi nyata yang terjadi di lapangan. Melalui analisis kesenjangan ini dapat diketahui kelemahan dan kelebihan implemementasi pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik. Dengan diketahui kelemahan dan kelebihan Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP) Provinsi Bali dapat melakukan pendampingan/fasilitasi berbasis data.

B. PEMBAHASAN

1. Pembelajaran Tematik Terpadu di Sekolah Dasar

Proses pembelajaran untuk jenjang Sekolah Dasar atau yang sederajat menggunakan pendekatan pendekatan tematik terpadu. Pembelajaran tematik terpadu (PTP) atau *integrated thematic instruction (ITI)* dikembangkan pertama kali pada awal tahun 1970-an. Belakangan PTP diyakini sebagai salah satu model pembelajaran yang efektif (*highly effective teaching model*), karena mampu mewadahi dan menyentuh secara terpadu dimensi emosi, fisik, dan akademik di dalam kelas atau di lingkungan sekolah. Model PTP ini pun sudah terbukti secara empirik berhasil memacu percepatan dan meningkatkan kapasitas memori peserta didik (*enhance learning and increase long-term memory capabilities of learners*) untuk waktu yang panjang.

Pembelajaran tematik terpadu yang sering juga disebut sebagai pembelajaran tematik terintegrasi (*integrated thematic instruction, ITI*) **aslinya** dikonseptualisasikan tahun 1970-an. Pendekatan pembelajaran ini awalnya dikembangkan untuk anak-anak berbakat dan bertalenta (*gifted and talented*), anak-anak yang cerdas, program perluasan belajar, dan peserta didik yang belajar cepat. Premis utama PTP bahwa peserta didik memerlukan peluang-peluang tambahan (*additional opportunities*) untuk menggunakan talentanya, menyediakan waktu bersama yang lain untuk secara cepat mengkonseptualisasi dan mensintesis. Pada sisi lain, model PTP relevan untuk mengakomodasi perbedaan-perbedaan kualitatif lingkungan belajar. Model PTP diharapkan mampu menginspirasi peserta didik untuk memperoleh pengalaman belajar. Model PTP memiliki perbedaan kualitatif (*qualitatively different*) dengan model pembelajaran lain, karena sifatnya memandu peserta didik mencapai kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher levels of thinking*) atau keterampilan berpikir dengan mengoptimasi kecerdasan ganda (*multiple thinking skills*), sebuah proses inovatif bagi pengembangan dimensi sikap, keterampilan, dan pengetahuan.

2. Pendekatan *Scientific*

Pendekatan *scientific* dimaksudkan untuk memberikan pemahaman kepada peserta didik dalam mengenal, memahami berbagai materi menggunakan pendekatan ilmiah, bahwa informasi bisa berasal dari mana saja, kapan saja, tidak bergantung pada informasi searah dari guru. Oleh karena itu kondisi pembelajaran yang diharapkan tercipta diarahkan untuk mendorong peserta didik dalam mencari tahu dari berbagai sumber observasi, bukan diberi tahu. Kondisi pembelajaran diarahkan agar peserta didik mampu merumuskan masalah (dengan banyak menanya), bukan hanya menyelesaikan masalah dengan menjawab saja. Pembelajaran diharapkan diarahkan untuk melatih berpikir analitis (peserta didik diajarkan bagaimana mengambil keputusan) bukan berpikir mekanistik (rutin dengan hanya mendengarkan dan menghafal semata)

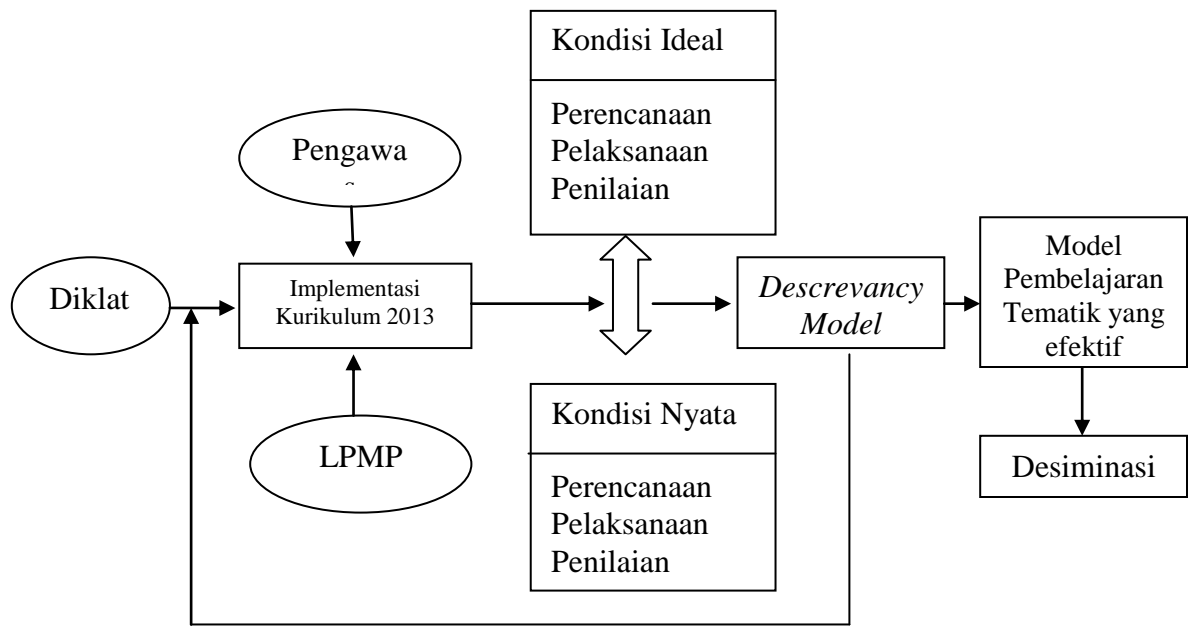
Menurut Sudarwan (2013) pendekatan *scientific* menonjolkan dimensi pengamatan, penalaran, penemuan, pengabsahan, dan penjelasan tentang suatu kebenaran. Dengan demikian, proses pembelajaran harus dilaksanakan dengan dipandu nilai-nilai, prinsip-prinsip, atau kriteria ilmiah. Proses pembelajaran disebut ilmiah jika memenuhi kriteria: (1) substansi atau materi pembelajaran berbasis pada fakta atau fenomena yang dapat dijelaskan dengan logika atau penalaran tertentu; bukan sebatas kira-kira, khayalan, legenda, atau dongeng semata, (2) penjelasan guru, respon peserta didik, dan interaksi edukatif guru-peserta didik terbebas dari prasangka yang serta-merta, pemikiran subjektif, atau penalaran yang menyimpang dari alur berpikir logis, (3) mendorong dan menginspirasi peserta didik berpikir secara kritis, analitis, dan tepat dalam mengidentifikasi, memahami, memecahkan masalah, dan mengaplikasikan substansi atau materi pembelajaran., (4) mendorong dan menginspirasi peserta didik mampu berpikir hipotetik dalam melihat perbedaan, kesamaan, dan tautan satu sama lain dari substansi atau materi pembelajaran, (5) mendorong dan menginspirasi peserta didik mampu memahami, menerapkan, dan mengembangkan pola berpikir yang rasional dan objektif dalam merespon substansi atau materi pembelajaran, (6) berbasis pada konsep, teori, dan fakta empiris yang

dapat dipertanggung jawabkan, dan (7) tujuan pembelajaran dirumuskan secara sederhana dan jelas, namun menarik sistem penyajiannya.

Pembelajaran yang menekankan pada pentingnya kolaborasi dan kerjasama diantara peserta didik dalam menyelesaikan setiap permasalahan dalam pembelajaran. Oleh karena itu guru sedapat mungkin menciptakan pembelajaran selain dengan tetap mengacu pada Standar Proses dimana pembelajarannya diciptakan suasana yang memuat eksplorasi, elaborasi dan konfirmasi, juga dengan mengedepankan kondisi peserta didik yang berperilaku ilmiah dengan bersama-sama diajak mengamati, menanya, menalar, merumuskan, menyimpulkan dan mengkomunikasi. Sehingga peserta didik akan dapat dengan benar menguasai materi yang dipelajari dengan baik.

3. *Discrepancy Model*

Pengukuran efektivitas program dapat dilakukan dengan cara membandingkan dua hal yang terletak pada ujung program, yakni pada permulaan dan akhir pelaksanaan program, atau sebelum dan sesudah program dilaksanakan. Penilaian tentang kesenjangan dapat dilakukan terhadap berbagai elemen program. Ada enam kategori kesenjangan yang dapat dinilai dalam program pendidikan, yakni: (1) kesenjangan antara rencana dan pelaksanaan program, (2) kesenjangan antara yang diduga atau diramalkan dengan hasil yang diperoleh, (3) kesenjangan antara status kemampuan siswa yang ada dengan standar kemampuan yang sudah ditentukan (*needs assessment*), (4) kesenjangan tujuan, (5) kesenjangan mengenai bagian program yang dapat diubah, dan (6) kesenjangan dalam sistem yang tidak konsisten. Evaluasi terhadap kesenjangan dimaksudkan untuk mengetahui tingkat kesesuaian antara standar yang sudah ditentukan dalam program dengan penampilan aktual dari program tersebut (Marhaeni, 2007:58). Berdasarkan uraian di atas dapat dibuat model evaluasi pelaksanaan pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik seperti gambar berikut.



Dilakukan secara berulang

Gambar 1. Evaluasi Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Terpadu Berbasis Pendekatan Saintifik dengan *Discrepancy Model*

Berdasarkan gambar di atas dapat dijelaskan bahwa setelah diklat peserta mengimplementasikan pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik didampingi oleh pengawas dan Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan Provinsi Bali. Dalam proses pendampingan LPMP mengadakan evaluasi secara mendalam tentang perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian pembelajaran tematik dengan membandingkan antara kondisi ideal dan kondisi nyata (*discrepancy model*). Hasil evaluasi ini kemudian dianalisis, hasil analisis dipakai acuan dalam pendampingan selanjutnya. Proses tersebut dilakukan secara terus menerus sehingga akhirnya diperoleh model pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik yang efektif. Model ini kemudian didesiminasikan kepada semua sekolah yang ada di provinsi Bali. Dengan adanya model penjaminan mutu seperti di atas diharapkan dapat dijadikan model bagi LPMP lain dalam melaksanakan penjaminan mutu pelaksanaan pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik di sekolah dasar.

C. PENUTUP

Discrepancy model pada intinya adalah proses yang dilakukan oleh Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan Provinsi Bali dalam upaya menjamin bahwa pelaksanaan pembelajaran tematik terpadu berbasis pendekatan saintifik berjalan sesuai dengan kaidah yang telah ditetapkan melalui analisis secara mendalam dan rinci antara kondisi ideal dengan kondisi nyata yang terjadi di lapangan. Berdasarkan analisis ini akan diperoleh data yang sangat penting dalam rangka melaksanakan pendampingan sehingga akhirnya diperoleh model pembelajaran yang efektif. Untuk menyakinkan model seperti yang digambarkan di atas efektif, perlu dilakukan ujicoba model tersebut dengan melibatkan LPMP, Dinas Pendidikan Provinsi/Kabupaten/Kota/Guru inti, dan Perguruan Tinggi (LPTK).

DAFTAR RUJUKAN

- <http://wildanrahmatullah.com/2013/07/14/pembelajaran-tematik-terpadu-seperti-es-juice/>
- Marhaeni, A.A.I.N. 2007. *Evaluasi Program Pendidikan*. Singaraja: Undiksha.
- Shelly Frei. 2008. *Teaching Mathematics Today*. Huntington Beach, CA 92649-1030: Shell Education
- Sudarwan, 2013. "Pendekatan-pendekatan Ilmiah dalam Pembelajaran". *Makalah pada Workshop Kurikulum*. Jakarta.

**PENGUNAAN *ITEM RESPONS THEORY* (IRT) pada
ANALISIS TES HASIL BELAJAR**
Nonoh Siti Aminah, Dyah Fitriana Masitoh, Nur Rochmah Ary Indartik
Program Studi Fisika PMIPA FKIP UNS
Jl. Ir Sutami 36 A Surakarta
nonoh_nst@yahoo.com, dfm.ana@gmail.com

Abstrak

Tujuan penelitian yang dilakukan yaitu, mengetahui penggunaan analisis item berbasis IRT. Penelitian yang dilakukan merupakan penelitian psikometri dan rancangan penelitian bersifat *ex post facto*. Populasi penelitian yaitu seluruh pola respon siswa kelas X yang mengikuti Ujian Akhir Semester Ganjil Tahun Ajaran 2013/2014 di SMA Negeri Mojoagung Kabupaten Jombang. Metode pengambilan sampel menggunakan *non probability sampling* dengan teknik *purposive sampling*. Sampel yang digunakan penelitian yaitu pola respon siswa kelas X yang mengikuti Ujian Akhir Semester Ganjil mata pelajaran Fisika Tahun Ajaran 2013/2014 dari program peminatan IPA. Sumber data penelitian ini adalah lembar tes dan pola respon siswa pada Ujian Akhir Semester ganjil mata pelajaran Fisika kelas X SMA Negeri Mojoagung Tahun Ajaran 2013/2014. Metode pengumpulan data menggunakan tes. Analisis data menggunakan analisis kuantitatif untuk mengidentifikasi parameter item dan kemampuan *testee*. Program olah data komputer yang digunakan, program *QUEST*.

Hasil analisis item berbasis IRT pada tes Akhir Semester ganjil mata pelajaran Fisika Kelas X di SMA Negeri Mojoagung Tahun Ajaran 2013/2014 bentuk pilihan ganda, untuk parameter tingkat kesukaran item diidentifikasi 2 soal (7,41 %) hanya mampu dijawab oleh mereka yang memiliki kemampuan tinggi, 18 soal (66,67 %) mampu dijawab oleh *testee* yang berkemampuan sedang, dan 2 soal (7,41 %) mampu dijawab oleh *testee* yang berkemampuan dibawah rata-rata, dan 3 soal (11,1 %) mampu dijawab oleh *testee* yang berkemampuan rendah. Estimasi kemampuan siswa dapat diketahui bahwa 37 siswa (23,56 %) memiliki kemampuan tinggi, 113 siswa (75,80 %) memiliki kemampuan sedang dan 7 siswa (4,46 %) memiliki kemampuan rendah.

Key words : *Item Respons Theory* (IRT), Parameter Item, Kemampuan *Testee*

1. PENDAHULUAN

a. Latar Belakang Masalah

Pengukuran dalam pendidikan meliputi pengukuran kemampuan *testee* dan pengukuran karakteristik alat ukur yang digunakan. Karakteristik alat ukur ditunjukkan oleh hasil analisis dari skor hasil pengukuran. Ada dua teori pengukuran yang saat ini masih dikembangkan, yaitu teori tes klasik disebut juga *classical test theory* (CTT) dan teori tes modern disebut juga disebut teori respons item atau *item response theory* (IRT). Pada penelitian yang dilakukan analisis tes dilakukan berbasis IRT dan program analisis data komputer yang digunakan yaitu program QUEST.

Secara konseptual, proses pengukuran adalah proses penentuan tempat seseorang pada suatu garis dari variabel yang diukur. Sebelah kiri menunjukkan nilai kurang dan ke kanan menunjukkan nilai lebih. Garis bersifat abstrak, dikonstruksi oleh sejumlah item dalam tes. Item yang mudah terletak pada bagian sebelah kiri garis, sebaliknya item yang sulit terletak pada sebelah kanan garis.

Syarat yang harus dipenuhi pengukuran yaitu: a) Objek yang diukur satu dimensi, hal ini juga berlaku pada pengukuran sikap. b) Karakteristik suatu objek yang diukur merupakan karakteristik yang dapat dideskripsikan. c) Karakteristik yang akan diukur dapat dideskripsikan oleh pengukuran sebagai besaran *linear*. d) Satuan ukuran ditentukan oleh suatu proses yang dapat diulang tanpa modifikasi rentang variabel. Esensi dari proses yang dapat diulang tanpa modifikasi adalah model yang menggambarkan bagaimana objek yang diukur dan item berinteraksi untuk menghasilkan observasi yang bermakna.

IRT merupakan salah satu cara untuk menguji kelayakan butir dengan membandingkan rerata penampilan butir terhadap tampilan bukti kemampuan yang diramalkan oleh model (Hambleton & Swaminathan 1985: 15). Tujuan utama IRT untuk mengatasi kelemahan teori tes klasik (CTT). Parameter item dengan parameter kemampuan *testee* dalam IRT dihubungkan oleh model yang membentuk lengkungan grafik. Parameter item pada IRT terdiri dari indeks

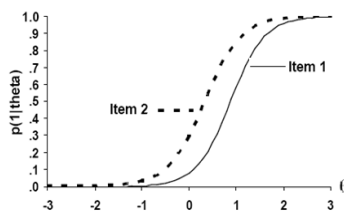
kesulitan item (*item difficulty*), daya beda item (*item discrimination*), dan terkaan (*guessing*). Parameter kemampuan *testee* (*ability*). IRT memiliki tiga model yaitu, model logistik satu parameter atau juga disebut model *Rasch*, model logistik 2 parameter dan model logistik 3 parameter. Model menunjukkan banyaknya parameter item yang terkandung didalamnya. Model logistik satu parameter memiliki 1 parameter item yaitu indeks kesulitan item (b_i), model logistik dua parameter memiliki dua parameter item yaitu indeks kesulitan item (b_i) dan indeks daya beda item (a_i), model logistik tiga parameter memiliki tiga parameter item, yaitu indeks kesulitan item (b_i), indeks daya beda item (a_i) dan terkaan (c_i). Pengujian asumsi dilakukan menggunakan peluang dari pola jawaban setiap *testee*. Besar peluang sama dengan hasil kali peluang jawaban *testee* pada setiap item. Hambleton dan Swaminathan (1991), menyatakan bahwa independensi lokal dinyatakan secara matematis pada persamaan 1.

$$p(u_1, u_2, u_3 \dots u_n | \theta) = p(u_1 | \theta) \cdot p(u_2 | \theta) \dots \dots p(u_n | \theta)$$

$$p(u_1, u_2, u_3 \dots u_n | \theta) = \prod_{i=1}^n p(u_i | \theta) = \prod_{i=1}^n P_i(\theta)^{X_i} Q_i(\theta)^{1-X_i}$$

(1)

Persamaan 1, menghubungkan item ($i : 1, 2, \dots, n$) dengan probabilitas *testee* yang memiliki kemampuan θ yang dipilih secara acak, dapat menjawab item tertentu dengan benar ($p(u_i | \theta)$)



Gambar 1
Dua Item dengan Indeks Kesulitan Berbeda

Invariance parameter yaitu kemampuan *testee* tidak berubah karena mengerjakan item yang berbeda tingkat kesulitannya. Demikian juga, parameter item tidak berubah karena diujikan pada kelompok *testee* yang berbeda tingkat kemampuannya. Hambleton dan Swaminathan (1991) menyatakan bahwa

invariance dari parameter kemampuan dapat diselidiki dengan menggunakan dua tes atau lebih yang memiliki tingkat kesulitan berbeda pada sekelompok testee, seperti ditunjukkan pada Gambar 2.

Hambleton dan Swaminathan (1991) serta Hulin dkk (1983) menyatakan bahwa IRT bertujuan untuk memberikan: 1) Statistik item yang tidak tergantung pada subjek. 2) Skor item yang menggambarkan kemampuan subjek dan tidak tergantung pada indeks kesulitan item. 3) Model tes dapat memberikan dasar pencocokan antara item dan tingkat kemampuan. 4) Model tes yang asumsi-asumsinya mempunyai dukungan kuat. 5) Model tes tidak memerlukan asumsi paralel dalam pengujian reliabilitas. Kurva karakteristik item menyatakan bahwa semakin meningkat level kemampuan seseorang, semakin meningkat pula peluang menjawab benar suatu item tertentu. Kurva karakteristik item menyatakan hubungan sebenarnya antara parameter kemampuan peserta dengan parameter item (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991: 9). Asumsi yang mendasari IRT, yaitu unidimensionalitas dan independensi lokal. Asumsi unidimensionalitas menyatakan bahwa hanya satu kemampuan yang diukur suatu tes. Asumsi tersebut dalam praktek sulit dipenuhi, sebab banyak faktor yang mempengaruhi hasil suatu tes. Faktor tersebut antara lain, motivasi, kecemasan, kemampuan untuk bekerja cepat, ketrampilan kognitif di luar kemampuan yang diukur oleh tes.

QUEST merupakan program olah data komputer yang digunakan untuk analisis item. Data yang digunakan dapat berbentuk data dikotomos dan politomos. Kelebihan program *QUEST* dari program olah data komputer lainnya yaitu, dapat digunakan untuk analisis item menggunakan teori tes klasik (CTT) dan teori tes modern (IRT), dan dapat menampilkan hubungan antara estimasi kemampuan *testee* dengan karakteristik butir.

b. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang masalah yang telah diuraikan, masalah penelitian yang diajukan yaitu, apakah analisis item berbasis IRT dapat digunakan pada analisis tes hasil belajar ?

c. Tujuan Penelitian

Tujuan dari penelitian yang dilakukan yaitu, mengetahui penggunaan analisis item berbasis IRT.

d. Manfaat Penelitian

Manfaat dari penelitian yang dilakukan yaitu mensosialisasikan model analisis item berbasis IRT.

2 METODE PENELITIAN

a. Tempat dan Waktu Penelitian

Penelitian dilakukan di SMA Negeri Mojoagung Jalan Janti 18 Mojoagung Jombang Provinsi Jawa Timur, waktu penelitian bulan Desember 2013 sampai dengan Mei 2014.

b. Populasi dan Sampel

Populasi penelitian yaitu seluruh pola respon siswa kelas X yang mengikuti Ujian Akhir Semester Ganjil Tahun Ajaran 2013/2014 di SMA Negeri Mojoagung Kabupaten Jombang. Metode pengambilan sampel yang digunakan dalam penelitian adalah *non probability sampling* dengan teknik *purposive sampling*. Sampel yang digunakan penelitian yaitu pola respon siswa kelas X yang mengikuti Ujian Akhir Semester Ganjil mata pelajaran Fisika Tahun Ajaran 2013/2014 dari program peminatan IPA.

c. Sumber Data Penelitian

Sumber data , lembar tes dan pola respon siswa pada Ujian Akhir Semester ganjil mata pelajaran Fisika kelas X SMA Negeri Mojoagung Tahun Ajaran 2013/2014.

d. Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data menggunakan metode tes.

e. Rancangan Penelitian

Penelitian yang dilakukan merupakan penelitian psikometri dan rancangan penelitian bersifat *ex post facto*.

f. Teknik Analisis Data

Analisis data yang digunakan analisis kuantitatif berbasis IRT untuk identifikasi parameter item dan kemampuan *testee*. Program olah data komputer yang digunakan, program *QUEST*.

3 HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

a. Hasil Penelitian

Pada lampiran 1, dapat dicermati hasil analisis tiap item dan efektifitas *distractor* dari tiap item. Hasil yang diperoleh dapat dikembangkan antara lain untuk mencermati miskonsepsi, materi yang belum dikuasai oleh *testee*. Hasil analisis menunjukkan bahwa,

1. item nomor 18, semua *testee* memilih pilihan jawaban A, A menyatakan pilihan jawaban yang salah, sehingga karakteristik item tidak terdeteksi.
2. item nomor 19, semua *testee* memilih pilihan jawaban A, padahal pilihan jawaban A merupakan item yang salah, sehingga karakteristik item nomor 19 tidak terdeteksi.

3. Item nomor 30, kunci jawaban tidak ada, sehingga karakter item tidak terdeteksi.

Pada lampiran 2 tentang peta item tes

1. Item yang tidak memiliki karakteristik (item nomor 18,19 dan 30) tidak dapat dipetakan
2. Mengacu pada nilai estimasi kemampuan (θ) antara -4 sampai dengan ≥ -4 , sampai dengan 4 , dibawah 0 , menunjukkan estimasi kemampuan rendah dan diatas 0 menunjukkan estimasi kemampuan tinggi dan di titik 0 estimasi kemampuan sedang, maka:
 - a. Estimasi kemampuan(θ) sangat rendah (-4) dan sangat tinggi (4), tidak ada.
 - b. Estimasi kemampuan siswa sedang, berkisar antara -1 sampai dengan 1 , ada 120
 - c. Estimasi kemampuan siswa pandai, berkisar antara > 1 sampai dengan 3 , ada 34 siswa.
 - d. Estimasi kemampuan siswa kurang, berkisar antara < -1 sampai dengan -3 , 1 orang.
3. Soal yang mampu dijawab oleh mereka yang memiliki kemampuan sangat tinggi (3 sampai dengan 4), tidak ada.
4. Soal yang mampu dijawab oleh mereka yang memiliki kemampuan tinggi (antara 2 sampai dengan 3), 2 soal yaitu soal nomor 3 dan nomor 14.
2. Soal yang mampu dijawab oleh mereka yang memiliki kemampuan sedang (antara -1 sampai dengan 1), 20 soal yaitu soal nomor 21, 24, 22, 27, 29, 20, 1, 9, 15, 23, 11, 17, 28, 26, 7, 25, 16, 12, 10, 13
3. Soal yang mampu dijawab oleh mereka yang memiliki kemampuan rendah (antara < -1 sampai dengan $< -$), ada 5 soal yaitu, soal nomor 6, 8, 4, 5, dan 2.

Summary of item Estimates

=====
Mean 0.00
SD 1.19
SD (adjusted) 1.17
Reliability of estimate 0.97

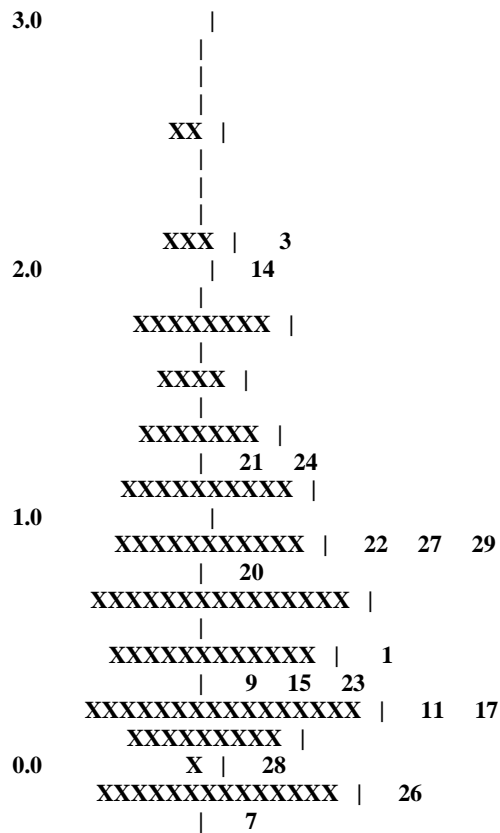
3 items with zero scores
0 items with perfect scores

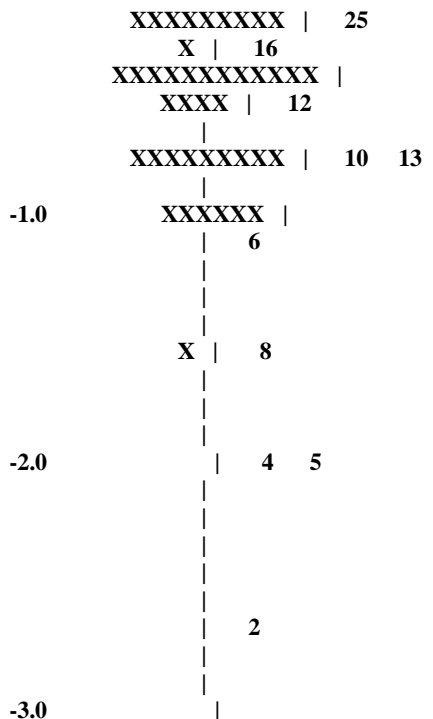
Summary of case Estimates

=====
Mean 0.44
SD 0.91
SD (adjusted) 0.78
Reliability of estimate 0.73

0 cases with zero scores
16 cases with perfect scores

PRESTASI





Each X represents 1 students
PRESTASI

Item Fit 15/ 2/2014 17:14
 all on all (N = 173 L = 30 Probability Level=0.50)

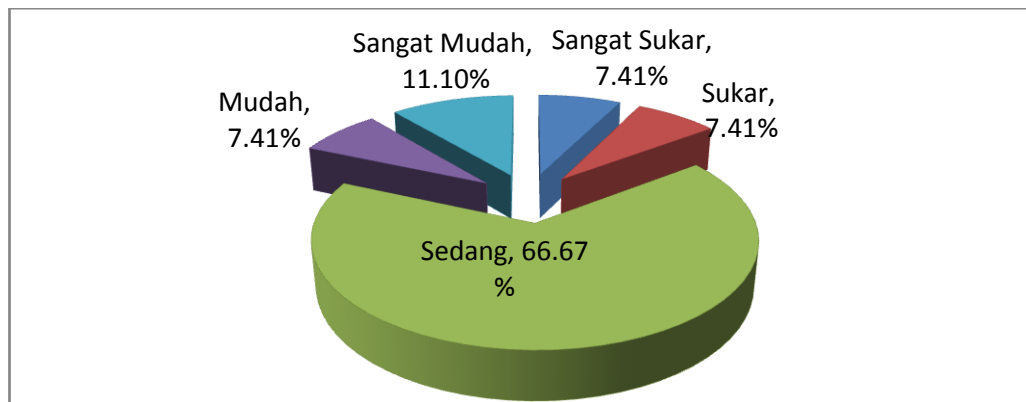
INFIT	0.56	0.63	0.71	0.83	1.00	1.20	1.40	1.60	1.80
item 1			1						
item 2			2						
item 3					3				
item 4			4						
item 5			5						
item 6				6					
item 7			7						
item 8				8					
item 9				9					
item 10			10						
item 11			11						
item 12			12						
item 13				13					
item 14			14						
item 15				15					
item 16				16					
item 17					17				
item 20				20					
item 21					21				
item 22					22				
item 23			23						
item 24								24	

item 25	25	
item 26	26	
item 27		27
item 28	28	
item 29	29	

b. Pembahasan

Diagram 1

Tingkat Kesukaran Soal Berbasis IRT



Tingkat kesukaran soal pada IRT tidak tergantung pada kelompok *testee*. Parameter tingkat kesukaran soal merupakan suatu titik pada skala kemampuan (*ability*), probabilitas untuk menjawab benar sebesar 0.5. Berdasarkan hasil penelitian dapat diketahui bahwa soal-soal yang tergolong sukar cenderung menuntut kemampuan yang tinggi. Hal ini sesuai dengan pendapat Azwar (2013: 89) yakni semakin besar nilai parameter tingkat kesukaran soal semakin besar pula kemampuan yang dituntut dari *testee* untuk memperoleh peluang 0,5.

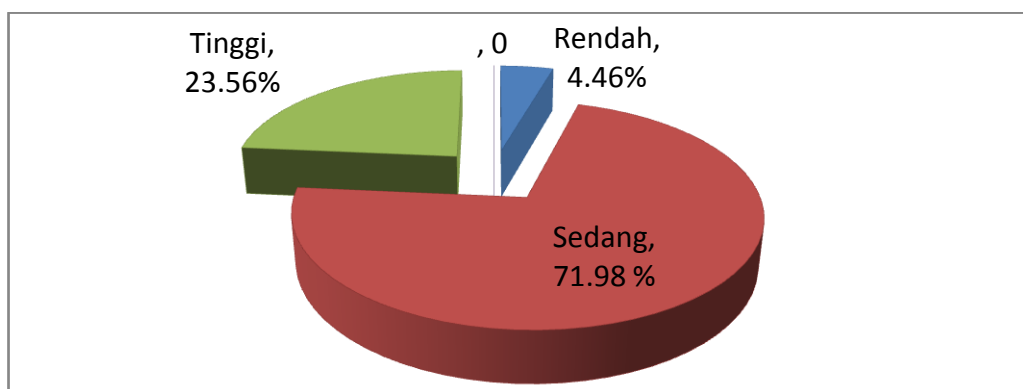
Hasil analisis menunjukkan bahwa dari 157 siswa program IPA, 37 siswa memiliki *ability estimate*, $\theta \leq +1,00$ (artinya 37 siswa ini memiliki kemampuan tinggi), 113 siswa memiliki *ability estimate*, $1,00 \leq \theta < 1,00$ (artinya 113 siswa memiliki kemampuan sedang) dan 7 siswa memiliki *ability estimate*, $\theta < -1,00$ (artinya 7 orang siswa memiliki kemampuan rendah).

Tabel 1
Estimasi Kemampuan Siswa

Nilai <i>Estimate</i>	Jumlah siswa
$\theta \leq +1,00$	37 (23,56 %)
$-1,00 \leq \theta < 1,00$	113 (71,98 %)
$\theta < -1,00$	7 (4,46%)

Diagram kemampuan siswa dari hasil analisis analisis data.

Diagram 2
Kemampuan Siswa Berdasarkan *ability estimate*



4. SIMPULAN DAN REKOMENDASI

a. Simpulan

Hasil analisis item berbasis IRT pada tes Akhir Semester ganjil mata pelajaran Fisika Kelas X di SMA Negeri Mojoagung Tahun Ajaran 2013/2014 bentuk pilihan ganda, untuk parameter tingkat kesukaran item diidentifikasi 2 soal (7,41 %) hanya mampu dijawab oleh mereka yang memiliki kemampuan tinggi, 18 soal (66,67 %) mampu dijawab oleh testee yang berkemampuan sedang, dan 2 soal (7,41 %) mampu dijawab oleh testee yang berkemampuan dibawah rata-rata, dan 3 soal (11,1 %) mampu dijawab oleh testee yang berkemampuan rendah. Estimasi kemampuan siswa dapat diketahui bahwa 37

siswa (23,56 %) memiliki kemampuan tinggi, 113 siswa (75,80 %) memiliki kemampuan sedang dan 7 siswa (4.46 %) memiliki kemampuan rendah.

b. Rekomendasi

Mencermati hasil analisis data berbasis IRT yang menunjukkan parameter item dan kemampuan *testee*, penggunaan analisis item berbasis IRT relatif efektif digunakan pada analisis tes hasil belajar, oleh sebab itu perlu disosialisasikan pada masyarakat pendidikan, sehingga tes yang disusun dan digunakan mampu menunjukkan karakteristik parameter tesnya dan kemampuan *testee* yang diuji.

DAFTAR PUSTAKA

- Allen, M.J. & Yen, W.M. (1979). *Introduction to measurement theory*. Monterey, CA: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Crocker & Algina. (1986), *Introduction to classical and modern test theory*. New York: United State of America: CBS College Publishing.
- Djemari Mardapi. (2008). *Teknik penyusunan instrumen tes dan non tes*. Yogyakarta: Mitra Cendikia Press.
- Embretson & Reise. (2000), *Item response theory for psychologists*. London : Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Hambleton, R.K. & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory principles and applications*. Boston, MA: Kluwer Inc.
- Lord, F.M.(1980). *Application of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Nitko, J. & Susan, B.M. (2007). *Educational assesment of student*. Ohio: Pearson.
- Saifuddin Azwar . (1999). *Dasar-dasar psikometri*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

MEMBANDINGKAN KEMAMPUAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI DAN LITERASI SAINS PADA SOAL IPA UN, TIMSS, DAN PISA¹⁾

Wasis²⁾, Sukarmin³⁾, dan Muji Sri Prastiwi⁴⁾

FMIPA Universitas Negeri Surabaya

wasisfaa@yahoo.com

Telah dilakukan penelitian untuk membandingkan soal-soal IPA/sains pada Ujian Nasional (UN), *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS), dan *Programme for International Student Assessment* (PISA) berdasarkan kemampuan berpikir tingkat tinggi dan literasi sains. Perbandingan dan analisis dilakukan pada soal UN tahun 2012/2013, TIMSS 2007, dan PISA 2006.

Hasil penelitian menunjukkan: 1) Soal PISA dan TIMSS mengukur domain dan level kognitif lebih tinggi. Level berpikir soal TIMSS dan PISA berada di atas C3 (menerapkan), lebih banyak pada level menganalisis dan mengevaluasi. Domain kognitif yang diukur soal TIMSS dan PISA juga lebih tinggi, tidak hanya pengetahuan faktual, konseptual, dan prosedural, tetapi juga mencakup pengetahuan metakognitif. 2) Ditinjau dari aspek-aspek literasi sains, soal PISA mengukur literasi sains paling kompleks, hingga menggunakan bukti ilmiah untuk memecahkan masalah dunia nyata, sedangkan literasi sains pada soal UN paling sederhana lebih dominan mengukur kemampuan mengidentifikasi masalah ilmiah.

Kata-kata kunci : berpikir tingkat tinggi, literasi sains, UN, TIMSS, PISA

Keterangan:

- 1) Hasil penelitian Fundamental tahun ke-2 dibiayai melalui DIPA Universitas Negeri Surabaya sesuai Surat Perjanjian Penelitian Nomor: 022.55/UN38.11-P/LT/2014 tgl 7 Maret 2014.
- 2) Staf Pengajar Jurusan Fisika FMIPA Universitas Negeri Surabaya
- 3) Staf Pengajar Jurusan Kimia FMIPA Universitas Negeri Surabaya
- 4) Staf Pengajar Jurusan Biologi FMIPA Universitas Negeri Surabaya

PENDAHULUAN

Capaian siswa Indonesia pada studi PISA mulai tahun 2000-2009 selalu di bawah rata-rata internasional, dengan skor kurang dari 400. Dengan capaian tersebut siswa Indonesia umumnya hanya mampu mengingat fakta sederhana, terminologi, dan hukum sains, tetapi belum mampu menggunakan pengetahuannya untuk menjelaskan fenomena di sekitarnya. (Hayat, 2003 dan Nuryani, 2011). Laporan penelitian

Puspendik (2009) menunjukkan bahwa estimasi kemampuan rata-rata siswa Indonesia berdasarkan data TIMSS 2007, paling tinggi adalah kemampuan pada level pengetahuan (*knowing*), sedangkan kemampuan pada level penalaran (*reasoning*) dan penerapan (*applying*) lebih rendah.

Berdasarkan data di atas, terlihat bahwa literasi sains siswa Indonesia belum berkembang dan level berpikirnya lebih dominan berada pada *low level order thinking*. Sementara bila dilihat dari data UN, tingkat kelulusan siswa SMA/MA secara nasional sekitar 99,04%, bahkan untuk tingkat daerah banyak yang lulus 100% (Puspendik, 2010). Hal ini tentu menarik untuk ditelusuri lebih lanjut, mengapa capaian siswa Indonesia rendah pada TIMSS dan PISA, tetapi sangat tinggi pada UN. Perlu dilakukan analisis yang mendalam terhadap soal-soal yang digunakan pada UN, TIMSS, dan PISA, khususnya dilihat dari aspek level berpikir tingkat tinggi dan literasi sains.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian deskriptif-eksploratif yang menggali informasi dan menganalisis secara mendalam, kemudian mendeskripsikan informasi yang ditemukan secara komprehensif berkaitan dengan level berpikir tingkat tinggi dan literasi sains pada soal IPA UN, TIMSS, dan PISA. Langkah-langkah penelitian secara garis besar ditunjukkan tabel di bawah ini.

No	Kegiatan	Hasil/Produk
1	Penelusuran bahan dan referensi	<ul style="list-style-type: none"> • Diperoleh soal UN SMP tahun 2012/2013, soal TIMSS tahun 2007, dan soal PISA tahun 2006 • Kajian komprehensif tentang level berpikir menurut Bloom dan literasi sains beserta indikatornya
2	Identifikasi aspek level berpikir tingkat tinggi dan literasi sains pada soal UN, TIMSS, dan PISA	Hasil identifikasi level berpikir tingkat tinggi dan literasi sains pada soal: <ul style="list-style-type: none"> • UN • TIMSS • PISA bidang Fisika, Biologi, dan Kimia
3	Validasi hasil identifikasi	Hasil identifikasi level berpikir tingkat tinggi dan literasi sains pada soal: UN, TIMSS, dan PISA sudah divalidasi ahli
4	Komparasi hasil identifikasi	Perbandingan hasil identifikasi level berpikir tingkat tinggi dan literasi sains pada soal: UN, TIMSS, dan PISA. Hasil perbandingan disajikan dalam bentuk diagram/grafik

5	FGD (<i>focused group discussion</i>)	Mengundang pakar sains dan asesmen, guru, dan instansi lain yang terkait (Diknas, LPMP, dll) untuk melakukan FGD, sehingga dihasilkan karakteristik instrumen penilaian level berpikir tingkat tinggi dan literasi sains untuk siswa Indonesia
6	Perumusan temuan penelitian, saran, dan rekomendasi	Dihasilkan rumusan kesimpulan hasil penelitian, saran untuk penelitian lebih lanjut, dan rekomendasi untuk pembuat kebijakan.

HASIL DAN DISKUSI

Kemampuan berpikir tingkat tinggi dikarakterisasi berdasarkan Taksonomi Bloom yang direvisi Anderson dan Krathwohl (2001), sebagaimana ditunjukkan gambar di bawah ini.

		THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION					
		REMEMBER Mengingat	UNDERSTAND Memahami	APPLY Menerapkan	ANALYZE Menganalisis	EVALUATE Mengevaluasi	CREATE Mencipta
THE KNOWLEDGE DIMENSION	FACTUAL Faktual						
	CONCEPTUAL Konseptual						KETERAMPILAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI
	PROCEDURAL Prosedural						
	METACOGNITIVE Metakognitif						

Sedangkan literasi sains mencakup kemampuan: a) mengidentifikasi isu-isu sains; b) menjelaskan atau memprediksi fenomena berdasarkan pengetahuan ilmiah; dan c) menggunakan bukti ilmiah untuk membuat keputusan dan berkomunikasi (OECD, 2006).

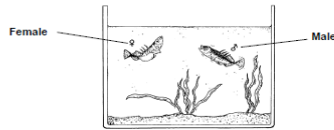
Di bawah ini disajikan beberapa contoh soal UN, TIMSS, dan PISA.

Topic: Behaviour (Biologi)

Contoh soal PISA 2006

S433: Stickleback Behaviour

The stickleback is a fish that is easy to keep in an aquarium.

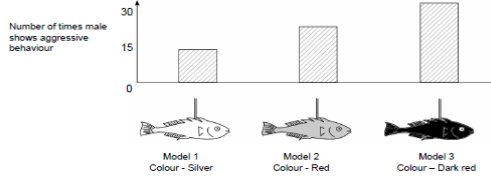


- During the breeding season the male stickleback's belly turns from silver-coloured to red.
- The male stickleback will attack any competing male that comes into his territory, and try to chase it away.
- If a silver-coloured female approaches, he will try to guide her to his nest so she will lay her eggs there.

In an experiment a student wants to investigate what will make the male stickleback show aggressive behaviour.

A male stickleback is alone in the student's aquarium. The student has made three wax models attached to pieces of wire. He hangs them separately in the aquarium for the same amount of time. Then the student counts the number of times the male stickleback reacts aggressively by pushing against the wax figure.

The results of this experiment are shown below.



Question 1: STICKLEBACK BEHAVIOUR

S433Q01 - 0 1 5

What is the question that this experiment is attempting to answer?

.....

.....

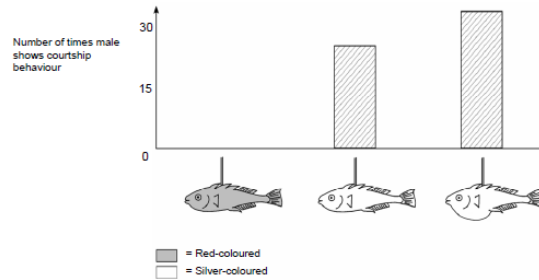
Question 2: STICKLEBACK BEHAVIOUR

S433Q02

During breeding time, if the male stickleback sees a female he will try to attract the female with courtship behaviour that looks like a little dance. In a second experiment, this courtship behaviour is investigated.

Again, three wax models on a piece of wire are used. One is red-coloured; two are silver-coloured with one having a flat belly and the other a round belly. The student counts the number of times (in a given amount of time) that the male stickleback reacts to each model by showing courtship behaviour.

The results of this experiment are shown below.



Three students each draw a conclusion based on the results of this second experiment.

Are their conclusions correct according to the information given in the graph? Circle "Yes" or "No" for each conclusion.

Is this conclusion correct according to the information in the graph?	Yes or No?
The red colour causes courtship behaviour by the male stickleback.	Yes / No
A flat-bellied female stickleback causes most courtship behaviour from a stickleback male.	Yes / No
The male stickleback shows courtship behaviour more often to a round-bellied female than to a flat-bellied female.	Yes / No

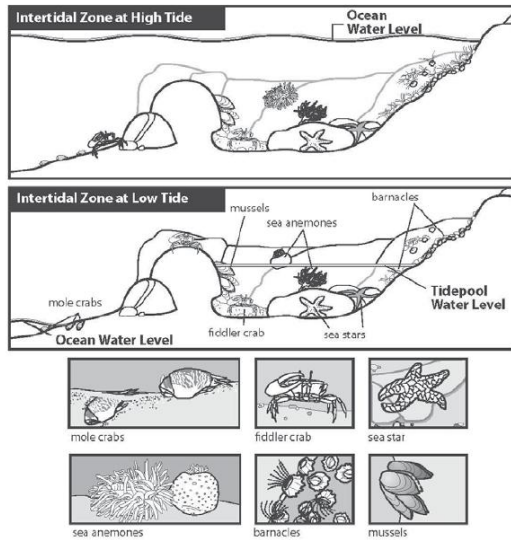
Contoh soal UN 2012/2013

Cara adaptasi tingkah laku hewan mamalia air yang hidup di air laut adalah

- bergerak dengan menggunakan sirip
- bernapas dengan menggunakan paru-paru
- secara periodik muncul ke permukaan air
- banyak minum dan sedikit mengeluarkan urin

Contoh soal TIMSS 2007

The intertidal zone is found along the ocean shore between the low-tide and high-tide lines. The diagrams below show a cross-section of an intertidal zone at high tide and at low tide and some of the organisms living there.



The organisms that live in the intertidal zone have special adaptations that allow them to survive the effects of tides.

Select an organism from the intertidal zone. Identify a physical feature or behavior of this organism. Explain how this feature or behavior helps the organism to survive low tide.

Name of organism: _____

Feature or behavior: _____

Explanation: _____

Topic: Temperature and Heat (Fisika)

Contoh soal TIMSS 2007

How does the average body temperature of people living in hot climates compare to the average body temperature of people living in cold climates?

(Check one box.)

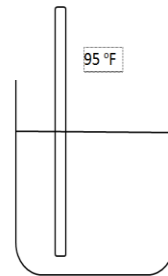
- Higher in hot climates
- Lower in hot climates
- The same in both climates

Explain your answer.

Contoh soal UN 2013

Perhatikan gambar pengukuran suhu zat cair dengan thermometer berskala Fahrenheit berikut! Jika suhu zat cair tersebut diukur dengan menggunakan thermometer berskala Celcius, maka besar suhu zat cair tersebut adalah

- a. 28 °C
- b. 35 °C
- c. 63 °C
- d. 95 °C



Contoh soal PISA 2006

GREENHOUSE

Read the texts and answer the questions that follow.

THE GREENHOUSE EFFECT: FACT OR FICTION?

Living things need energy to survive. The energy that sustains life on the Earth comes from the Sun, which radiates energy into space because it is so hot. A tiny proportion of this energy reaches the Earth.

The Earth's atmosphere acts like a protective blanket over the surface of our planet, preventing the variations in temperature that would exist in an airless world.

Most of the radiated energy coming from the Sun passes through the Earth's atmosphere. The Earth absorbs some of this energy, and some is reflected back from the Earth's surface. Part of this reflected energy is absorbed by the atmosphere.

As a result of this the average temperature above the Earth's surface is higher than it would be if there were no atmosphere. The Earth's atmosphere has the same effect as a greenhouse, hence the term *greenhouse effect*.

The greenhouse effect is said to have become more pronounced during the twentieth century.

It is a fact that the average temperature of the Earth's atmosphere has increased. In newspapers and periodicals the increased carbon dioxide emission is often stated as the main source of the temperature rise in the twentieth century.

What is it about the graphs that supports André's conclusion?

.....

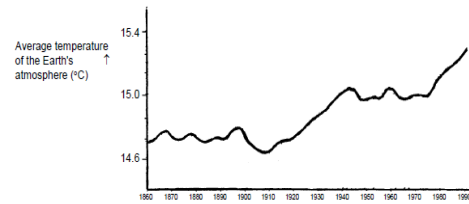
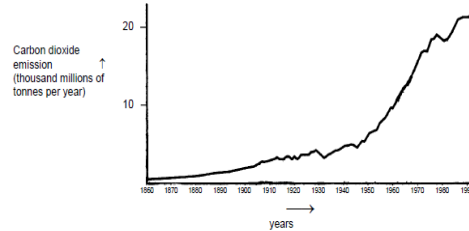
Another student, Jeanne, disagrees with André's conclusion. She compares the two graphs and says that some parts of the graphs do not support his conclusion.

Give an example of a part of the graphs that does not support André's conclusion. Explain your answer.

.....

A student named André becomes interested in the possible relationship between the average temperature of the Earth's atmosphere and the carbon dioxide emission on the Earth.

In a library he comes across the following two graphs.



André persists in his conclusion that the average temperature rise of the Earth's atmosphere is caused by the increase in the carbon dioxide emission. But Jeanne thinks that his conclusion is premature. She says: "Before accepting this conclusion you must be sure that other factors that could influence the greenhouse effect are constant".

Name one of the factors that Jeanne means.

.....

Hasil Analisis

a. TIMSS (dipilih soal TIMSS tahun 2007)

Soal TIMSS berjumlah 227 item, terdiri atas 107 item (47,1%) pilihan ganda dan 120 item (52,9%) uraian, materi Fisika-Bumi Antariksa 103 soal, Kimia 42 soal, dan Biologi 82 soal. Hasil analisis berdasarkan proses berpikir Bloom yang baru terhadap soal TIMSS (*released items*), ditunjukkan Tabel 1-3.

Tabel 1
 Komposisi Soal Fisika TIMSS 2007

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	<i>Knowing</i> (mengetahui)	2	2	-	-	4	17
2	<i>Applying</i> (menerapkan; menganalisis)	(2;0)	(4;8)	-	-	14	(25; 33)
3	<i>Reasoning</i> (menalar)	-	6	-	-	6	25
	Jumlah soal	4	20			24	

Tabel 2
Komposisi Soal Kimia TIMSS 2007

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	<i>Knowing</i> (mengetahui)	5	2			7	43,75
2	<i>Applying</i> (menerapkan; menganalisis)	2	1			3	18,75
3	<i>Reasoning</i> (menalar)	1		2	3	6	37,5
	Jumlah soal	8	3	2	3	16	

Tabel 3
Komposisi Soal Biologi TIMSS 2007

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	<i>Knowing</i> (mengetahui)	6	9	-	1	16	55.2
2	<i>Applying</i> (menerapkan; menganalisis)		3	-	2	5	17.2
3	<i>Reasoning</i> (menalar)	1	4	-	3	8	27.6
	Jumlah	7	16	-	6	29	

Keterangan:

- F = pengetahuan faktual
- K = pengetahuan konseptual
- P = pengetahuan prosedural
- M = pengetahuan metakognitif

b. **PISA** (dipilih soal PISA 2006)

Dari seluruh 103 soal PISA 2006 setelah dianalisis berdasarkan domain proses berpikir dan domain kognitif Bloom yang baru diperoleh hasil sebagaimana ditunjukkan Tabel 4-6.

Tabel 4
Komposisi Soal Fisika PISA 2006

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	Mengingat	-	-	-	-	-	-
2	Memahami	-	6	-	-	6	35
3	Menerapkan	1	1	-	-	2	12
4	Menganalisis	-	6	-	-	6	35
5	Mengevaluasi	-	3	-	-	3	18

6	Mengkreasi	-	-	-	-	-	
	Jumlah	1	16			17	

Tabel 5
komposisi Soal Kimia PISA 2006

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	Mengingat					-	-
2	Memahami	3	1			4	28,6
3	Menerapkan	1	2	4		7	50,0
4	Menganalisis	2				2	14,3
5	Mengevaluasi				1	1	7,1
6	Mengkreasi					-	-
	Jumlah	6	3	4	1	14	

Tabel 6
Komposisi Soal Biologi PISA 2006

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	Mengingat	-	-	-	-	-	-
2	Memahami	-	3	2	8	13	13
3	Menerapkan	-	-	1	1	2	2
4	Menganalisis	-	-	1	11	12	12
5	Mengevaluasi	-	5	-	12	17	17
6	Mengkreasi	-	-	-	1	1	1
		-	8	4	33	45	

c. **Ujian Nasional (UN)** (UN SMP Mapel IPA Th 2012/2013)

Soal UN SMP Mapel IPA Tahun 2012/2013 terdiri dari 40 soal pilihan ganda, komposisi soal IPA-Sains Fisika, Kimia, dan Biologi dalam soal UN berdasarkan Taksonomi Bloom yang baru ditunjukkan Tabel 7-9.

Tabel 7
Komposisi Soal Fisika UN 2012/2013

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	Mengingat	-	1	-	-	1	6
2	Memahami	1	2	-	-	3	18
3	Menerapkan	-	7	-	-	7	41

4	Menganalisis	1	5	-	-	6	35
5	Mengevaluasi	-	-	-	-	-	-
6	Mengkreasi	-	-	-	-	-	-
	Jumlah	2	15			17	

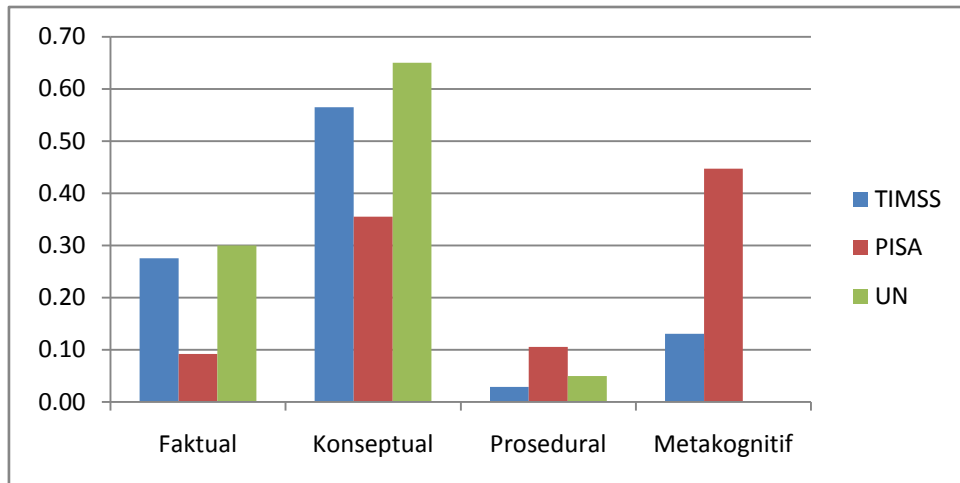
Tabel 8
Karakteristik Soal Kimia UN 2012/2013

No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	Mengingat	1				1	16,7
2	Memahami	2	1			3	50,0
3	Menerapkan	1				1	16,7
4	Menganalisis	1				1	16,7
5	Mengevaluasi					-	-
6	Mengkreasi					-	-
	Jumlah	5	1			6	

Tabel 9
Karakteristik Soal Biologi UN 2012/2013

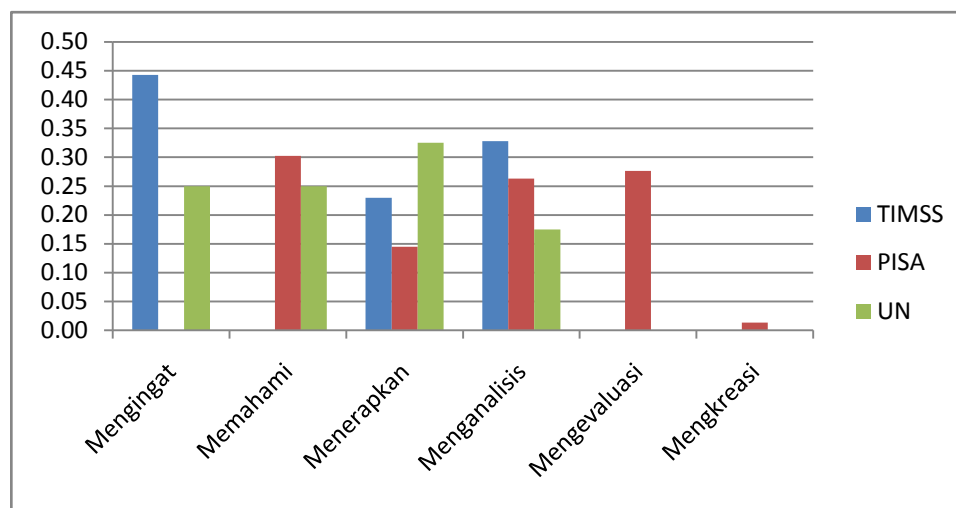
No	Proses Berpikir	Dimensi pengetahuan					%
		F	K	P	M	Jml	
1	Mengingat	4	4	-	-	8	61.5
2	Memahami	1	2	1	-	4	30.8
3	Menerapkan	-	-	1	-	1	7.7
4	Menganalisis	-	-	-	-	-	-
5	Mengevaluasi	-	-	-	-	-	-
6	Mengkreasi	-	-	-	-	-	-
	Jumlah	5	6	2	-	13	

Berdasarkan hasil analisis di atas jika dikomparasikan untuk seluruh soal sains TIMSS, PISA, dan UN, berdasarkan domain kognitifnya diperoleh grafik di bawah ini.



Gambar 1. Komparasi domain kognitif soal sains pada TIMSS, PISA, dan UN

Sedangkan bila dikomparasikan berdasarkan proses berpikirnya diperoleh grafik sebagaimana ditunjukkan Gambar 2.



Gambar 2. Komparasi proses berpikir soal sains pada TIMSS, PISA, dan UN

Berdasarkan Gambar 1 terlihat bahwa soal TIMSS dan UN lebih dominan mengukur pengetahuan konseptual, tetapi soal TIMSS mengukur hingga pengetahuan metakognitif, sedangkan soal UN paling tinggi hanya mengukur pengetahuan prosedural. Soal PISA paling tinggi mengukur pengetahuan metakognitif. Berdasarkan Gambar 2 terlihat bahwa soal TIMSS dan UN mengukur level proses berpikir C1 (mengingat) hingga C4 (menganalisis). Soal TIMSS dominan pada C1, tetapi persentase level C4-nya tetap lebih tinggi dibandingkan pada soal UN. Soal PISA

mengukur level proses berpikir C2 (memahami) hingga C6 (mengkreasikan). Soal PISA tidak mengukur kemampuan C1 (mengingat).

Berdasarkan hasil komparasi di atas dapat disimpulkan bahwa soal PISA mengukur level proses berpikir dan level domain kognitif paling tinggi dibandingkan soal TIMSS dan UN. Soal UN mengukur level proses berpikir dan level domain kognitif paling rendah, dominan pada level menerapkan pengetahuan konseptual.

Bila dilihat dari aspek literasi sains meliputi mengidentifikasi isu-isu sains, menjelaskan atau memprediksi fenomena berdasarkan pengetahuan ilmiah, dan menggunakan bukti ilmiah untuk membuat keputusan dan berkomunikasi, terlihat bahwa soal UN baru mengukur apakah pengetahuan tentang sesuatu sudah dikuasai oleh siswa, sementara implementasi pengetahuan tersebut untuk menjelaskan atau memprediksi fenomena masih kurang. Soal PISA paling bagus mengukur literasi sains siswa dengan indikator mengukur kemampuan siswa menggunakan pengetahuan untuk menjelaskan fenomena dan membuat keputusan.

Bila dikaitkan dengan konteks kehidupan sehari-hari atau kehidupan nyata, soal PISA juga memiliki bobot kontekstual paling tinggi, paling kompleks, dan paling riil. Konteks kehidupan nyata sebagaimana pada soal-soal PISA sangat penting bagi pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi sebagaimana dinyatakan oleh Wheeler & Haertel dalam Forster (2004) bahwa keterampilan berpikir tingkat tinggi membutuhkan dua jenis konteks, yang pertama: konteks pemecahan masalah dan pengambilan keputusan dalam kehidupan sehari-hari dan kedua: konteks proses mental tinggi misalnya membandingkan, mengevaluasi, melakukan inferensi, dan mengambil keputusan.

Penggunaan soal yang dikaitkan dengan kehidupan nyata diperlukan agar pembelajaran tidak hanya menghafal, sebagaimana disinyalir oleh Sumarna (2004) bahwa kebanyakan siswa kita mengalami kesulitan dalam mengaplikasikan pengetahuan dalam kehidupan nyata (*real world*). Zamroni (2000) menyatakan, hal tersebut disebabkan adanya kecenderungan pembelajaran di kelas yang tidak berusaha mengaitkan konten pelajaran dengan kehidupan sehari-hari. Pernyataan senada disampaikan Conny Semiawan (2000) bahwa pembelajaran kita lebih banyak memaparkan fakta, pengetahuan, dan hukum, kemudian biasa dihafalkan, bukan mengaitkannya dengan pengalaman empiris dalam kehidupan nyata. Proses pembelajaran seperti di atas akan menjadi semakin tidak bermakna bila soal-soal ulangan atau ujian yang digunakan guru bersifat artifisial, tidak bersifat otentik yang mampu mengukur kemampuan/kompetensi yang sebenarnya.

KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil dan analisis di atas dapat disimpulkan bahwa: 1) soal PISA dan TIMSS mengukur domain dan level kognitif lebih tinggi, dibandingkan soal UN. Level kognitif soal TIMSS dan PISA berada di atas C3 (menerapkan), lebih banyak pada level menganalisis dan mengevaluasi. Domain kognitif yang diukur soal TIMSS dan PISA juga lebih tinggi, tidak hanya pengetahuan faktual, konseptual, dan prosedural, tetapi juga mencakup pengetahuan metakognitif. Berdasarkan taksonomi

Bloom, soal PISA dan TIMSS mengukur keterampilan berpikir lebih tinggi dibandingkan soal UN; 2) Ditinjau dari aspek-aspek literasi sains, soal PISA mengukur literasi sains paling kompleks, tidak hanya mengidentifikasi isu dan masalah ilmiah, tetapi hingga menggunakan bukti-bukti ilmiah untuk berkomunikasi dan memecahkan masalah dalam konteks dunia nyata. Literasi sains pada soal TIMSS lebih sederhana dan pada UN paling sederhana lebih dominan mengukur kemampuan mengidentifikasi masalah ilmiah.

Secara nasional (dengan dimotori oleh Pusat Penilaian Pendidikan dan Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP) perlu dikondisikan pengembangan soal-soal yang mampu mengukur keterampilan berpikir tingkat tinggi (menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta) dan literasi sains. Tentu saja perbaikan format penilaian harus dibarengi peningkatan kualitas pembelajaran yang memberikan ruang yang luas bagi peserta didik untuk mengembangkan berpikir tingkat tinggi. Tanpa upaya perbaikan pembelajaran yang sungguh-sungguh tentu kita tidak bisa berharap akan terjadi kenaikan peringkat pada hasil TIMSS dan PISA, karena soal tersebut secara empiris mengukur kemampuan berpikir tingkat tinggi.

DAFTAR PUSTAKA

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Conny Semiawan. 2000. Relevansi Kurikulum Pendidikan Masa Depan dalam Sindhunata (Ed) *Membuka masa depan anak-anak kita*. pp:19-31. Jogjakarta:Penerbit Kanisius.
- Hayat, B. (2003). *Kemampuan dasar hidup, Prestasi literasi membaca, Matematika, dan Sains Anak Indonesia usia 15 tahun di dunia internasional*. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan.
- Nuryani, R. (2011). Pembahasan terhadap penyajian "Trend" Literasi Sains Siswa Indonesia dalam Studi PISA 2000-2009 oleh Wasis dkk. ppt. Disampaikan dalam Seminar Nasional yang diselenggarakan oleh Puspendik, Balitbang Diknas pada tanggal 3-4 Desember 2011 di Hotel Pasundan Bandung.
- OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Puspendik. 2009. *Analisis Kemampuan Sains Domain Konten dan Kognitif Siswa Indonesia Kelas VIII SMP/MTs Berdasarkan Data TIMSS 2007*. Laporan penelitian didanai oleh Balitbang, Pusat penilaian Pendidikan, Depdiknas.
- Puspendik.(2010). Pergeseran paradigma pendidikan.*Buletin Puspendik, Jendela informasi Pusat Penilaian Pendidikan*, 7(2), 27-28.
- Sumarna. S. 2004. Peningkatan pendidikan MIPA dalam master plan pendidikan Indonesia 2005-2009. Makalah disampaikan dalam Seminar Nasional Penelitian, Pendidikan, dan *Applying MIPA* tanggal 2 Agustus 2004, kerjasama FMIPA UNY, Ditjen Dikti Depdiknas, dan IMSTEP-JICA.
- Zamroni. (2000). *Paradigma pendidikan masa depan*. Yogyakarta: Bigraf Publisi.

ANALISIS KEMAMPUAN LITERASI SAINS SISWA SMP KOTA MALANG

Oleh

Yuni Pantiwati¹ & Husamah²

Dosen Pendidikan Biologi FKIP Universitas Muhammadiyah Malang

e-mail: ¹yuni_pantiwati@yahoo.co.id & ²usya_bio@yahoo.com

ABSTRAK

Memasuki era globalisasi dunia pendidikan Indonesia ternyata masih mengalami masalah serius yaitu rendahnya kemampuan literasi sains siswa. Literasi sains adalah tindakan memahami sains dan mengaplikasikannya bagi kebutuhan masyarakat. Penelitian atau analisis ini bertujuan mengungkap dimensi kognitif literasi sains yang terdiri dari pengetahuan konsep, penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel, menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna, menganalisis dan mengevaluasi data atau peristiwa, serta memecahkan masalah. Jenis penelitian ini adalah deskriptif kualitatif. Subjek penelitian ini adalah 90 orang siswa kelas VII yang berasal dari 3 SMP/MTs kategori tinggi, sedang, dan rendah. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini, yaitu soal literasi sains yang terdiri dari 14 butir soal standar PISA. Berdasarkan hasil dan pembahasan dapat disimpulkan bahwa aspek pengetahuan konsep siswa relatif tinggi karena kecenderungan pembelajaran sains selama ini di sekolah mendorong siswa untuk menghafal. Aspek menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna termasuk dalam kategori sedang. Aspek penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel dan aspek memecahkan masalah termasuk dalam kategori rendah. Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan berpikir (kritis dan kreatif) siswa cenderung tidak berkembang dalam pembelajaran sains di Kota Malang.

Kata Kunci: literasi sains, siswa, kemampuan berpikir, SMP

PENDAHULUAN

UNESCO Science Report 2010 secara tegas menyatakan bahwa kunci kejayaan suatu bangsa atau negara dalam era globalisasi terletak pada kualitas sumber daya manusia yang menguasai sains dan teknologi. Ada hubungan kesebandingan antara jumlah pakar yang berkualitas (saintis dan insinyur) dan pengembangan atau pembangunan bangsa. Negara-negara maju yang telah lama menginsafi perlunya sains dan teknologi dalam pengembangan industrinya dan bagi dukungan ekonominya, karena hubungan itu tampak amat jelas (Sari, 2012).

Menurut Sumartati (2009) kehidupan masyarakat yang saat ini telah berkembang pesat menuntut manusia untuk semakin bekerja keras menyesuaikan diri dalam segala aspek kehidupan. Salah satunya adalah aspek pendidikan yang sangat menentukan maju mundurnya suatu kehidupan yang semakin kuat persaingannya. Proses pendidikan diharapkan mampu membentuk manusia yang melek sains seutuhnya. Pendidikan diharapkan berperan sebagai jembatan yang akan menghubungkan individu dengan lingkungannya ditengah-tengah era globalisasi yang semakin berkembang, sehingga individu mampu berperan sebagai sumber daya manusia yang berkualitas (Sumartati, 2009). Tampak jelas bahwa sains (IPA) merupakan hal yang harus dikuasai secara menyeluruh oleh generasi bangsa karena memiliki peran nyata dan strategis (Hernani *et al.*, 2009).

Pembelajaran sains berupaya meningkatkan minat siswa untuk mengembangkan pengetahuan, keterampilan dan kemampuan berpikir tentang alam seisinya yang penuh dengan rahasia yang tiada habisnya. Sains tidak hanya terdiri dari fakta, konsep, dan teori yang dapat dihafalkan, tetapi juga terdiri atas kegiatan atau proses aktif menggunakan pikiran dan sikap ilmiah dalam mempelajari gejala alam yang belum diterangkan (literasi sains). Secara garis besar sains dapat didefinisikan atas 3 komponen, yaitu (1) sikap ilmiah, (2) proses ilmiah, dan (3) produk ilmiah. Mengajarkan bidang studi sains harus menyeluruh karena jika hanya berupa produk atau fakta, konsep dan teori saja belum lengkap, karena baru mengajarkan salah satu komponennya. Bentuk proses pembelajaran sains yang bersipat parsial dan setengah-setengah seperti itulah yang banyak ditemukan di lapangan. Inilah yang menjadi salah satu hambatan tercapainya literasi sains sebagai tujuan pembelajaran sains. Padahal, berhasilnya atau tidaknya pencapaian tujuan pembelajaran sains banyak tergantung pada proses pembelajaran yang dialami oleh siswa.

Pentingnya literasi sains bagi setiap siswa yang akan berperan sebagai masyarakat, warga negara, dan warga dunia sudah disadari orang-orang di negara maju. Setiap warga negara harus memiliki tingkat literasi sains agar dapat bertahan hidup dalam kondisi persaingan dunia yang bergerak dinamis dan cepat (globalisasi).

Literasi sains akan mendukung seseorang untuk hidup di lingkungan maupun di tempatnya bekerja berbekal pengetahuan, pemahaman, keterampilan, dan nilai-nilai yang terdapat di dalamnya.

Memasuki era globalisasi, perdagangan bebas, dan tren kemajuan dunia dalam berbagai sektor, dunia pendidikan Indonesia ternyata masih mengalami masalah serius yaitu rendahnya kualitas pendidikan, salah satunya dalam hal literasi sains. Meskipun beberapa siswa dan sekolah telah memperoleh prestasi yang mendunia, namun hal ini hanya kasuistik saja, dan menunjukkan bahwa kualitas pendidikan belum merata. Kondisi ini dikhawatirkan akan membuat Indonesia gagal atau kalah bersaing dengan negara-negara lain di dunia, bahkan dengan negara-negara di kawasan Asia Tenggara.

Indikasi nyata rendahnya kualitas pendidikan, lemahnya siswa, dan kurang bermutunya sistem yang dijalankan sekolah telah nampak pada beberapa kompetisi akademik kelas dunia dan kenyataan di masyarakat. Menurut Ali (*dalam* Isnaniah, 2011) pada tahun 2003, studi PISA (*Programme for International Student Assessment*) menunjukkan bahwa Indonesia hanya berada pada peringkat ke-38 dari 41 negara peserta pada bidang literasi sains. Studi TIMSS (*Trends Internasional in Mathematics and Science Study*) menunjukkan hasil yang tidak jauh beda dimana Indonesia menduduki urutan ke-34 dari 45 negara peserta.

PISA merupakan survei yang pelaksanaannya membutuhkan banyak sumber daya, secara metodologi sangat kompleks dan membutuhkan kerjasama yang intensif dengan *stakeholders*. Data PISA memberi banyak informasi yang berharga, oleh karena itu sangat disayangkan jika data yang diperoleh dari PISA tidak dianalisis dan dimanfaatkan untuk instropeksi dan koreksi terhadap sistem pendidikan di Indonesia (Hadi, 2009). Berdasarkan hal tersebut, dalam skala lokal sangat penting kiranya pemetaan atau analisis kemampuan literasi sains siswa SMP Kota Malang sebagai gambaran awal kemampuan literasi sains siswa dan sebagai gambaran kualitas pembelajaran sains di SMP Kota Malang. Analisis ini juga sangat penting mengingat Kota Malang telah memproklamirkan diri sebagai kota pendidikan, sehingga hasil yang diperoleh dapat dijadikan refleksi dan bahan pertimbangan pengambilan

kebijakan yang akan diterapkan. Penelitian atau analisis ini bertujuan mengungkap dimensi kognitif literasi sains yang terdiri dari pengetahuan konsep, penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel, menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna, menganalisis dan mengevaluasi data atau peristiwa, serta memecahkan masalah.

KAJIAN PUSTAKA

Literasi Sains

Istilah literasi sains atau *literacy* pertama kali diperkenalkan oleh Paul de Hurt dari Stanford University. Hurt mendefinisikan literasi sains sebagai tindakan memahami sains dan mengaplikasikannya bagi kebutuhan masyarakat (Fitriyanti, 2007). Secara harfiah literasi berasal dari kata *literacy* yang berarti melek huruf atau gerakan pemberantasan buta huruf (Nurkhоти'ah & Kamari, 2005). Bukhori (2005) menyatakan bahwa literasi berarti kemampuan membaca dan menulis atau melek aksara. Dalam konteks sekarang, literasi memiliki arti yang sangat luas yaitu melek teknologi, politik, berpikir kritis, dan peka terhadap lingkungan sekitar.

Literasi sains didefinisikan sebagai kemampuan menggunakan pengetahuan sains, mengidentifikasi pertanyaan, dan menarik kesimpulan berdasarkan bukti-bukti, dalam rangka memahami serta membuat keputusan berkenaan dengan alam dan perubahan yang dilakukan terhadap alam melalui aktivitas manusia (Firman, 2007). Lebih lanjut Firman menyatakan bahwa seseorang yang literat sains memiliki pengetahuan dan pemahaman konsep fundamental sains, keterampilan melakukan proses penyelidikan sains, menerapkan pengetahuan, pemahaman serta keterampilan tersebut dalam berbagai konteks secara luas.

Literasi sains juga menuntut kemampuan menggunakan proses penyelidikan sains, seperti mengidentifikasi bukti-bukti yang diperlukan untuk menjawab pertanyaan ilmiah, mengenal permasalahan yang dapat dipecahkan melalui penyelidikan ilmiah (Rustaman *et al.*, 2004). Literasi sains dianggap suatu hasil

belajar kunci dalam pendidikan pada usia 15 tahun bagi semua siswa, apakah meneruskan mempelajari sains atau tidak setelah itu.

Dimensi literasi meliputi konten, proses, dan konteks. Konten, Literasi Sains, merujuk pada konsep-konsep kunci yang diperlukan untuk memahami fenomena alam dan perubahan yang dilakukan terhadap alam melalui aktivitas manusia. Dalam kaitan ini PISA tidak secara khusus membatasi cakupan konten sains hanya pada pengetahuan yang menjadi materi kurikulum sains sekolah, namun termasuk pula pengetahuan yang dapat diperoleh melalui sumber-sumber lain. Konsep-konsep tersebut diambil dari bidang-bidang studi biologi, fisika, kimia, serta ilmu pengetahuan bumi dan antariksa, yang terkait pada tema-tema utama.

Dalam proses Literasi Sains mengases kemampuan untuk menggunakan pengetahuan dan pemahaman ilmiah, seperti kemampuan siswa untuk mencari, menafsirkan dan memperlakukan bukti-bukti. PISA menguji lima proses semacam itu, yakni: mengenali pertanyaan ilmiah (i), mengidentifikasi bukti (ii), menarik kesimpulan (iii), mengkomunikasikan kesimpulan (iv), dan menunjukkan pemahaman konsep ilmiah.. Proses sains merujuk pada proses mental yang terlibat ketika menjawab suatu pertanyaan atau memecahkan masalah, seperti mengidentifikasi dan menginterpretasi bukti serta menerangkan kesimpulan.

PISA (2000) menetapkan lima komponen proses sains dalam penilaian literasi sains, yaitu 1) Mengenal pertanyaan ilmiah, yaitu pertanyaan yang dapat diselidiki secara ilmiah, seperti mengidentifikasi pertanyaan yang dapat dijawab oleh sains. 2) Mengidentifikasi bukti yang diperlukan dalam penyelidikan ilmiah. Proses ini melibatkan identifikasi atau pengajuan bukti yang diperlukan untuk menjawab pertanyaan dalam suatu penyelidikan sains, atau prosedur yang diperlukan untuk memperoleh bukti itu. 3) Menarik dan mengevaluasi kesimpulan. Proses ini melibatkan kemampuan menghubungkan kesimpulan dengan bukti yang mendasari atau seharusnya mendasari kesimpulan itu. 4) Mengkomunikasikan kesimpulan yang valid, yakni mengungkapkan secara tepat kesimpulan yang dapat ditarik dari bukti yang tersedia. 5) Mendemonstrasikan pemahaman terhadap konsep-konsep sains,

yakni kemampuan menggunakan konsep-konsep dalam situasi yang berbeda dari apa yang telah dipelajarinya.

Asesmen Literasi Sains

Asesmen literasi sains menilai pemahaman peserta didik terhadap hakekat sains sebagai produk (prinsip, teori, hukum-hukum sains) dan proses (penyelidikan ilmiah) serta penerapannya dalam kehidupan sehari-hari (Wulan, 2009). Sesuai dengan pandangan tersebut, penilaian literasi sains tidak semata-mata berupa pengukuran tingkat pemahaman terhadap pengetahuan sains, tetapi juga pemahaman terhadap berbagai aspek proses sains serta kemampuan mengaplikasikan pengetahuan dan proses sains dalam situasi nyata yang dihadapi peserta didik, baik sebagai individu, anggota masyarakat serta warga dunia (Firman, 2007). Asesmen literasi sains tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi sains, akan tetapi juga pada penguasaan kecakapan hidup, kemampuan berpikir, dan kemampuan dalam melakukan proses-proses sains pada kehidupan nyata (Wulan, 2009).

Asesmen literasi sains dapat difokuskan pada dua dimensi yaitu dimensi konten dan dimensi kognitif. Dimensi konten dalam literasi sains meliputi materi yang terdapat dalam kurikulum dan materi yang bersifat lintas kurikulum dengan penekanan pada pemahaman konsep dan kemampuan untuk menggunakannya dalam kehidupan. Dimensi kognitif meliputi beberapa kemampuan dalam: 1) menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna, 2) mengidentifikasi masalah, 3) menganalisis dan mengevaluasi data atau peristiwa, 4) merancang penyelidikan, 5) menggunakan dan memanipulasi alat, bahan atau prosedur; serta 6) memecahkan masalah dalam rangka memahami fakta-fakta tentang alam dan perubahan yang terjadi dalam kehidupan (Wulan, 2009:2).

Firman (2007) menjelaskan bahwa penilaian literasi sains dalam PISA tidak semata-mata berupa pengukuran tingkat pemahaman terhadap pengetahuan sains (aspek konten), tetapi juga pemahaman terhadap berbagai aspek proses sains, serta kemampuan mengaplikasikan pengetahuan dan proses sains dalam situasi nyata yang

dihadapi peserta didik. Sementara menurut Swartz *et al.* (2006) menyatakan bahwa perbedaan filosofi, kerangka teoritis, dan juga pengembangan agenda penelitian menjadikan berbagai alat penelitian yang mencoba menilai aspek literasi sains, biasanya memfokuskan salah satunya pada 1) Pengukuran pengetahuan sains di sekolah. Pengetahuan konten biasanya dianggap penting dalam literasi sains. Oleh karena itu, aspek ini kebanyakan dinilai oleh guru dan para pendidik sains. 2) Pengukuran kemampuan mengaplikasikan prinsip-prinsip ilmiah dalam konteks non akademik. 3) Pengukuran kemampuan literasi dalam konteks ilmiah, yaitu untuk mengevaluasi kemampuan seseorang dalam membaca, menulis, mengemukakan alasan, dan bertanya dalam menggali informasi lebih lanjut. 4) Pengukuran pemahaman siswa tentang ilmu pengetahuan alam, ilmu pengetahuan sosial, serta sikap.

Shwartz *et al.* (2006) mengajukan 3 tingkatan literasi sains, yakni: 1) *Functional literacy*, merujuk pada kemampuan seseorang untuk menggunakan konsep dalam kehidupan sehari-hari yang berhubungan dengan kebutuhan dasar manusia seperti pangan, kesehatan, dan perlindungan, 2) *Civic literacy*, merujuk pada kemampuan seseorang untuk berpartisipasi sains secara bijak dalam bidang sosial mengenai isu yang berkenaan dengan sains dan teknologi, dan 3) *Cultural literacy*, mencakup kesadaran pada usaha ilmiah dan persepsi bahwa sains merupakan aktivitas intelektual yang utama.

Holbrook (1998) mengemukakan beberapa tingkatan dalam literasi sains yang lebih cocok dinilai dan diterapkan selama pembelajaran di sekolah karena kemudahannya untuk diterapkan pada tujuan instruksional. Beberapa tingkatan yang dimaksud adalah sebagai berikut:

1. *Scientific illiteracy*: siswa tidak dapat merelasikan atau merespon berbagai pertanyaan sains yang memerlukan alasan yang masuk akal dikarenakan siswa tidak mempunyai pembendaharaan kata, konsep, konteks, dan kemampuan kognitif untuk mengidentifikasi pertanyaan secara ilmiah.

2. *Nominal scientific literacy*: siswa dapat mengenali dan merelasikan konsep yang berhubungan dengan sains, namun masih memungkinkan terjadinya miskonsepsi.
3. *Functional scientific literacy*: siswa dapat menerangkan sebuah konsep dengan benar, tetapi dengan keterbatasan pengetahuan mereka.
4. *Conceptual scientific literacy*: siswa mengembangkan pengetahuan dari skema konseptual mereka dan merelasikannya pada pengetahuan umum dari sains. Kemampuan prosedur dan pemahaman tentang proses penemuan sains dan teknologi termasuk juga kedalamnya
5. *Multidimensional scientific literacy*: siswa memahami sains lebih dari sekedar konsep sains dan prosedur penelitian sains. Dengan kata lain siswa mengetahui dimensi lain – yang mencakup filosofi, sejarah, sosial – dari sains.

Shwartz, *et al* (2006) lebih lanjut menyarankan bahwa jenis penilaian yang harus dikembangkan dalam penilaian literasi sains adalah mampu mengukur kemampuan siswa dalam hal (a) pengetahuan konsep-konsep sains, (b) definisi beberapa konsep utama, (c) penggunaan konsep yang dimiliki dalam menjelaskan berbagai fenomena, dan (d) penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel. Ada dua hal yang perlu diperhatikan dalam menilai tingkat literasi sains siswa. Pertama, penilaian literasi sains siswa tidak ditujukan untuk membedakan seseorang literat atau tidak. Kedua, pencapaian literasi sains merupakan proses yang kontinu dan terus menerus berkembang sepanjang hidup manusia. Penilaian literasi sains selama pembelajaran di sekolah tidak dilakukan untuk mengukur tingkat literasi sains dan teknologi siswa. Ini hanya bertujuan untuk mengukur efektifitas pendidikan sains dalam membentuk sikap, nilai, kemampuan dasar, pengetahuan dan pemahaman sains. Jadi, penilaian literasi sains di sekolah tak lain hanya menunjukkan apakah “benih-benih literasi” ditemukan pada diri siswa atau tidak.

METODE

Jenis penelitian ini adalah deskriptif kualitatif. Subjek penelitian ini adalah 90 orang siswa kelas VII, berumur 13-15 tahun yang berasal dari 3 SMP/MTs (masing-

masing 30 siswa). Siswa-siswa dipilih secara acak. Sekolah tersebut masing-masing mewakili sekolah tipe atas (grade tinggi/favorit), sekolah tipe sedang (grade tengah/sedang), dan sekolah tipe bawah (grade rendah) di Kota Malang.

Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini, yaitu soal literasi sains yang terdiri dari 14 butir soal standar PISA. Adapun perincian butir soal, yaitu 1) nomor 3 dan 4 untuk pengetahuan konsep nomor, 2) nomor 2 dan 5 untuk penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel, 3) nomor 1 dan 8 untuk menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna, 4) nomor 10, 11, dan 14 untuk menganalisis dan mengevaluasi data atau peristiwa, dan 5) nomor 6, 9, 12, dan 13. Setiap jawaban siswa dikelompokkan dan dipersentase untuk melihat tingkat literasi sains berdasarkan kelima indikator yang ada. Dalam mengerjakan soal, siswa dikondisikan oleh guru di masing-masing sekolah agar tidak saling berkomunikasi.

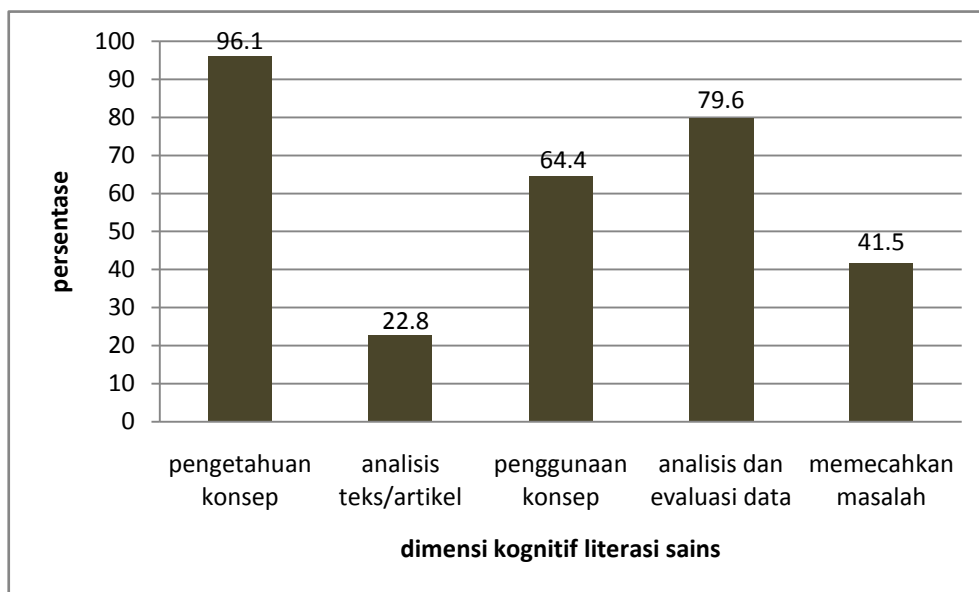
HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil analisis terhadap jawaban 90 orang siswa yang menjadi subjek penelitian ini, maka dapat dikelompokkan dan dipersentasekan seperti pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Hasil Pengelompokan Jawaban Siswa SMP Kota Malang

No	Dimensi Kognitif Literasi Sains	Nomor Soal	Jumlah siswa yang menjawab benar	Persentase (%)
1	pengetahuan konsep	3	87	96,1
		4	86	
2	penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel	5	29	22,8
		2	12	
3	menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna	1	60	64,4
		8	56	
4	menganalisis dan mengevaluasi data atau peristiwa	10	79	79,6
		11	74	
		14	62	
5	memecahkan masalah	6	41	41,5
		9	35	
		12	46	
		13	44	

Adapun persentase rerata siswa yang menjawab soal dengan benar berdasarkan Tabel 1 dapat digambar dengan diagram batang, seperti pada Gambar 1 berikut ini.



Gambar 1. Diagram Batang Persentase Dimensi Kognitif Literasi Sains Siswa SMP Kota Malang

Berdasarkan Tabel 1 di atas, terlihat bahwa aspek pengetahuan konsep siswa di Kota Malang relatif tinggi yaitu 96,1%. Demikian pula pada aspek menganalisis dan mengevaluasi data atau peristiwa yang mencapai 79,6%. Sementara aspek menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna termasuk dalam kategori sedang/cukup yaitu 64,4%. Namun pada aspek memecahkan masalah termasuk dalam kategori rendah yaitu 41,5%. Bahkan untuk aspek penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel tergolong sangat rendah karena hanya 22,8%.

Aspek pengetahuan konsep siswa di Kota Malang relatif tinggi yaitu 96,1%. Temuan penelitian ini sejalan dengan hasil penelitian PISA tahun 2000 dan tahun 2003 menunjukkan bahwa literasi siswa-siswa Indonesia diduga baru mampu mengingat

pengetahuan ilmiah berdasarkan fakta sederhana (Rustaman, 2006). Kondisi ini memang telah banyak disoroti oleh para pakar.

Menurut Mujib & Suparingga (2013) apabila kita melihat fakta di lapangan para siswa di Indonesia cenderung sangat pandai menghafal tetapi kurang terampil dalam mengaplikasikan pengetahuan yang dimilikinya. Hal ini juga karena dibiasakan oleh guru. Darliana (2011) menegaskan bahwa hal ini mungkin terkait dengan kecenderungan menggunakan hafalan sebagai wahana untuk menguasai ilmu pengetahuan, bukan kemampuan berpikir. Tampaknya pendidikan sains di Indonesia lebih menekankan pada *abstract conceptualization* dan kurang mengembangkan *active experimentation*, padahal seharusnya keduanya seimbang secara proporsional.

Kenyataan yang terjadi saat ini adalah bahwa pendidikan masih didominasi oleh pandangan bahwa pengetahuan merupakan seperangkat fakta-fakta yang harus dihafal. Sebagian besar siswa hanya menghafal konsep dan kurang mampu menghubungkan apa yang telah mereka pelajari dengan aplikasinya pada situasi baru (Depdiknas, 2003). Siswa umumnya menganggap materi pelajaran yang penuh dengan prosedural dan peraturan harus dihafal sehingga memudahkan dalam menjawab ujian (Hasenbank, 2006). Menurut Saefut (2010) beban psikologis yang dimunculkan dalam pendidikan formal adalah bahwa mereka harus “hafal/menghafal” dan ini telah mendatangkan kejenuhan yang justru akibatnya bertolak belakang antara apa yang dituntut/diharapkan dengan upaya yang mereka lakukan. Anak lebih terfokus pada bagaimana mendapat nilai yang bagus (sering dengan menghalalkan segala cara) dari pada menguasai ilmunya.

Teknik hafalan merupakan pendekatan utama dan dianggap sebagai strategi terpenting dalam menghadapi ujian (Zawawi, 2005). Zawawi mendapati banyak siswa yang menghafal sesuatu konsep yang mereka tidak mengerti dan mereka tidak pahami sebenarnya. Mahayon (2005) juga menemukan banyak siswa yang tidak mampu memberikan penjelasan terhadap langkah-langkah yang dilakukan karena mereka lebih cenderung menggunakan hafalan dan tidak yakin dengan upaya “*reasoning*” mereka.

Menurut Sujarwanta (2012) pembelajaran sains yang dilakukan oleh para guru seharusnya seperti layaknya ilmuwan. Para ilmuwan bekerja secara sistematis, tekun, teliti, dan disiplin dengan metode ilmiah seperti dikembangkan Bacon. Cara mempelajari ilmu pengetahuan dengan menggunakan keterampilan proses akan mendekati siswa memiliki pengalaman belajar yang lebih lengkap dan tidak terjebak dalam belajar hafalan. Secara operasional pendekatan saintifik dalam pembelajaran yang menekankan pada keterampilan proses, meliputi kegiatan: observasi, menggolongkan, menafsirkan, memperkirakan, mengajukan pertanyaan, dan mengidentifikasi variabel. Dengan mekanisme pembelajaran tersebut siswa dalam belajar akan “menemukan” pengetahuan itu dengan sendirinya.

Fakta bahwa aspek pengetahuan konsep siswa di Kota Malang tinggi karena mereka cenderung menghafal atau karena sistem pembelajaran yang dilakukan oleh para guru lebih menuntut mereka menghafal didukung oleh rendahnya persentase siswa yang mampu menggunakan pengetahuan sains dalam menganalisis. Persentase siswa yang menjawab benar untuk aspek penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel tergolong sangat rendah karena hanya 22,8%, berarti ada 73,2% siswa yang tidak mampu menganalisis (dalam hal ini menganalisis teks atau artikel).

Ketidakmampuan siswa dalam menganalisis teks atau artikel merupakan gambaran bahwa kemampuan berpikir siswa Indonesia sangat lemah. Menurut Johnson (2010) kemampuan berpikir kritis didasari oleh proses berpikir untuk menganalisis argumen dan memunculkan wawasan terhadap tiap-tiap makna suatu masalah. Berpikir kritis adalah sebuah proses sistematis yang memungkinkan siswa untuk merumuskan dan mengevaluasi keyakinan dan pendapat mereka sendiri. Berpikir kritis adalah sebuah proses terorganisasi yang memungkinkan siswa mengevaluasi bukti, asumsi, logika, dan bahasa yang mendasari pernyataan orang lain. Kemampuan berpikir tingkat tinggi sangat penting dikembangkan dalam pembelajaran sains, karena dengan dimilikinya kemampuan tersebut akan memungkinkan seseorang mampu memecahkan masalah yang dihadapi dalam kehidupannya.

Bersandar pada alasan yang dikemukakan di atas, jelaslah bahwa kemampuan berpikir (tinggi dan kritis) siswa sangat penting untuk dikembangkan dalam pembelajaran sains. Oleh karena itu guru hendaknya mengkaji dan memperbaiki kembali praktik-praktik pembelajaran yang selama ini dilaksanakan, yang mungkin hanya sekadar rutinitas belaka. Sementara itu Cabrera (1992) mengungkapkan bahwa berpikir kritis merupakan proses dasar dalam suatu keadaan dinamis yang memungkinkan siswa untuk menanggulangi dan mereduksi ketidakpastian masa mendatang. Oleh karena itu menurut Husamah & Pantiwati (2014) sangat naif apabila mengajarkan keterampilan berpikir dalam pembelajaran sains diabaikan oleh guru.

Berpikir dianggap sebagai suatu proses kognitif, yaitu suatu aktivitas mental untuk memperoleh pengetahuan. Proses berpikir mengandung kegiatan kompleks, reflektif, dan kreatif. Keterampilan berpikir dapat dikembangkan dengan memperkaya pengalaman-pengalaman bermakna (Husamah & Pantiwati, 2014). Berpikir merupakan bagian dari penalaran. Oleh karena itu, pemberdayaan penalaran akan berhubungan dengan pemberdayaan keterampilan berpikir juga. Secara umum di Indonesia, penalaran tidak dikelola secara langsung, terencana, atau sengaja. Padahal semua guru mungkin sudah mengetahui pentingnya penalaran terhadap proses pembelajaran dan terutama pada pembentukan sumberdaya manusia (Corebima, 2011).

Selain aspek penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel yang rendah, aspek memecahkan masalah para siswa di kota Malang juga termasuk dalam kategori rendah (hanya 41,5%). Artinya ada 58,5% siswa yang lemah dalam aspek pemecahan masalah. Rendahnya kemampuan memecahkan masalah juga menunjukkan rendahnya kemampuan berpikir siswa, hampir sama dengan rendahnya menganalisis teks/artikel, namun dalam hal ini adalah kemampuan berpikir kreatif.

Menurut Islami (2013) kemampuan untuk menemukan dan menghasilkan solusi-solusi yang tepat atas masalah-masalah yang dihadapi sangat terkait dengan kemampuan untuk berpikir kreatif (*creative thinking*). Semakin tinggi tingkat kesulitan dari suatu masalah maka akan semakin membutuhkan kemampuan untuk berpikir

secara kreatif dalam menyelesaikannya. Permasalahan yang sederhana akan mudah untuk diselesaikan dengan cara berpikir yang biasa atau konvensional. Namun demikian, untuk permasalahan yang sulit, rumit, atau pun baru maka cara berpikir yang biasa tidak memadai lagi untuk digunakan. Untuk permasalahan tersebut untuk mendapatkan solusi yang tepat maka kita harus menggunakan cara berpikir kreatif.

Senada dengan itu, Siswono (2009) mengartikan berpikir sebagai suatu aktivitas mental untuk membantu memformulasikan atau memecahkan suatu masalah, membuat suatu keputusan, atau memenuhi hasrat keingintahuan (*fulfill a desire to understand*). Pendapat ini menegaskan bahwa ketika seseorang merumuskan suatu masalah, memecahkan masalah, ataupun ingin memahami sesuatu, maka ia melakukan suatu aktivitas berpikir. Proses berpikir kreatif adalah suatu kegiatan mental yang digunakan untuk menemukan banyak kemungkinan jawaban pada suatu masalah, dan membangkitkan ide atau gagasan yang baru. Kemampuan berpikir kreatif seseorang makin tinggi, jika ia mampu menunjukkan banyak kemungkinan jawaban pada suatu masalah. Tetapi semua jawaban itu harus sesuai dengan masalah dan tepat, selain itu jawabannya harus bervariasi.

Munandar (dalam Siswono, 2009) menunjukkan indikasi berpikir kreatif dalam definisinya bahwa “kreativitas (berpikir kreatif atau berpikir divergen) adalah kemampuan menemukan banyak kemungkinan jawaban terhadap suatu masalah, dimana penekanannya pada kuantitas, ketepatan, dan keberagaman jawaban”. Pengertian ini menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kreatif seseorang makin tinggi, jika ia mampu menunjukkan banyak kemungkinan jawaban pada suatu masalah. Tetapi semua jawaban itu harus sesuai dengan masalah dan tepat, selain itu jawabannya harus bervariasi.

Aspek pemecahan masalah penting diperhatikan guru dan diterapkan dalam kegiatan pembelajaran sains, karena pembelajaran pada prinsipnya suatu proses interaksi siswa dengan lingkungannya. Proses tersebut berlangsung secara bertahap mulai dari menerima stimulus dari lingkungan sampai pada memberikan respon yang tepat (Fitriyanti, 2009). Menurut Sanjaya (2006) interaksi stimulus dengan respon

dalam pemecahan masalah merupakan hubungan dua kutub antara belajar dan lingkungan. Lingkungan memberi masalah untuk diselidiki, dinilai dan dianalisis.

PENUTUP

Berdasarkan hasil dan pembahasan dapat disimpulkan bahwa aspek pengetahuan konsep siswa relatif tinggi karena kecenderungan pembelajaran sains selama ini di sekolah mendorong siswa untuk menghafal. Aspek menggunakan pengetahuan atau konsep-konsep secara bermakna termasuk dalam kategori sedang/cukup. Aspek penggunaan pengetahuan sains dalam menganalisis teks atau artikel dan aspek memecahkan masalah termasuk dalam kategori rendah. Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan berpikir (kritis dan kreatif) siswa cenderung tidak berkembang dalam pembelajaran sains di Kota Malang.

Berdasarkan temuan tersebut maka perlu kiranya guru mengimplementasikan proses pembelajaran sains yang efektif meningkatkan literasi sains siswa. Proses pembelajaran selama ini masih terlalu berorientasi terhadap penguasaan teori dan hafalan dalam pembelajaran sains yang menyebabkan kemampuan belajar siswa terhambat harus direduksi. Metode pembelajaran sains yang terlalu berorientasi kepada guru dan cenderung mengabaikan hak-hak dan kebutuhan, serta pertumbuhan dan perkembangan anak harus diganti dengan proses pembelajaran sains yang menyenangkan, mengasyikkan, mencerdaskan, mendorong kemampuan berpikir siswa.

DAFTAR RUJUKAN

- ARG (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. University of Cambridge: Assessment Reform Group.
- Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*. Teaching Education: New Trends and Innovations. University of Avpiro, 13-17 April 2003.
- Brown, Janet. H. S. & Richard, J. (1996). *Assessing Hands-On Science*. California: Corwin Press, Inc.
- Cabrera, G.A. (1992). A Framework for Evaluating the Teaching of Critical Thinking. In R.N. Cassel (ed). *Education*, 113(1): 59-63.

- Corebima, A. D. (2004). Pemahaman Tentang Asesmen Autentik. Makalah disijikan pada *Pelatihan PBMP pada Pembelajaran Bagi Para Guru Sains Biologi dalam Rangka RUKK VA, 9-10 Juli 2004*.
- Corebima, A. D. (2011). *Berdayakan kemampuan berpikir dan kemampuan metakognitif selama pembelajaran*. Makalah Seminar. Malang, Indonesia: State University of Malang.
- Darlina. (2011). *Pendekatan Fenomena Mengatasi Kelemahan Pembelajaran IPA*. (Online). (<http://www.p4tkipa.org/>. Diakses tanggal 28 Agustus 2014).
- Depdiknas. (2003). *Kurikulum 2004*. Jakarta: Depdiknas.
- Dietel, R.J., J.L. Herman, and R.A. Knuth. (1991). *What Does Research Say About Assessment?*. <http://www.ncrl.org/sdrs/areas/stw-esys/4ussess.htm>
- DSEA. (1991). *Fair Test Examiner, the National Center for Fair & Open Testing*.
- Firman, H. (2007). *Laporan Analisis Literasi Sains Berdasarkan Hasil PISA Nasional Tahun 2006*. Jakarta: Pusat Penilaian Balitbang Depdiknas.
- Fitriyanti. 2009. Pengaruh Penggunaan Metode Pemecahan Masalah terhadap Kemampuan Berpikir Rasional Siswa. *Jurnal Pendidikan*, 10 (1): 38-47.
- Gay, R.L. (2000). *Educational Evaluation and Measurement: Competencies for Analysis and Application*. Columbus: Charles & Merrill Publishing Company.
- Gronlund, G. (1998). *Portfolios as an Assessment Tool: is Collection of Work Enough?* *Young Children*, 53(3), 4-10.
- Gronlund, N.E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: MacMilan Publishing CO. Inc.
- Hadi, S. (2009). *Ringkasan Laporan Penelitian Model Trend Prestasi Siswa Berdasarkan Data PISA Tahun 2000, 2003 dan 2006*. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan Departemen Pendidikan Nasional.
- Hart, D. (1994). *Authentic Assessment A handbook for Educators*. California, New York: Addison Wesley Publishing Company.
- Hasenbank, J. F. (2006). *The Effects Of A Framework For Procedural Understanding On College Algebra Students' Procedural Skill And Understanding*. Disertasi Ph.D. Montana State University, Bozeman.
- Husamah & Pantiwati, Y. 2014. *Cooperative Learning STAD-PJBL: Motivation, Thinking Skills, and Learning Outcomes of Biology Department Students*. *International Journal of Education Learning and Development*, 2(1): 77-94.
- Islami, A. 2013. *Berfikir Kreatif dalam Pemecahan dan Analisis Masalah*. Jakarta: Pusdiklat PPSDM.
- Isnaniah. (2011). Literasi sains. (Online) (<http://isnaniah2.wordpress.com/2011/03/23/literasi-sains/>, Diakses 28 Agustus 2014).
- Johnson, D.W & Johnson, R.T. (2002). *Meaningful Assessment*. Arlington Street Boston: Allyn & Daxon A Pearson Education Company
- Linn, Robert L. and Norman E Gronlund. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. Englewood Cliffs, New jersey: Prentice-Hall, Inc
- Mahayon, A. (2005). *Kefahaman ungkapan algebra pelajar tingkatan empat*. Tesis Sarjana. Universiti Pendidikan Sultan Idris Malaysia.

- Marry, J.S., & Issac, B. (2006). Observation of Assessment Effects and Student Perception in Higher Education. Makalah disajikan pada *International Conference on Measurement and Evaluation in Education* tanggal 13-15 Pebruari 2006 di *School of Educational Studies Universiti Sains Malaysia Penang-Malaysia*
- Marzano, R. J. (1993). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mujib, A. & Suparringga, E. (2013). *Upaya Mengatasi Kesulitan Siswa dalam Operasi Perkalian dengan Metode Latis*. Makalah Dipresentasikan dalam Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika pada tanggal 9 November 2013 di Jurusan Pendidikan Matematika FMIPA UNY.
- PISA (2000). *The PISA 2000 Assesment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. [Online]. (<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/63/33692793.pdf>., Diakses 26 Agustus 2012).
- Saefur, A. 2010. *Mengahafal, Masih Perlukah?* (Online). (<http://www.kompasiana.com/asepsaefur>, Diakses 28 Agustus 2014).
- Sanjaya, W. (2006). *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar dan Proses Pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Sari, M. (2012). *Peran Literasi Sains dalam Ekonomi Global*. (Online) (<http://kajianipa.wordpress.com/2012/03/26/literasi-sains/>, Diakses 28 Agustus 2012).
- Shwartz, Y. (2005). *The Importance of Involving High-School Chemistry Teacher in the Process of Defining the Operational Meaning of Chemical Literacy*. *International Journal of Science Education*. 27 (3): 323-344.
- Siswono, T.Y.E. (2009), *Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kreatif Siswa Melalui Pemecahan Masalah Tipe "What's Another Way"*. (Online) (http://tatagyes.files.wordpress.com/2009/11/paper07_jurnalpgriyogja.pdf, Diakses 28 Agustus 2014).
- Stiggins, R. J. (1994). *Student Centered Classroom Assessment*. New York: Maxwell Macmillan International Simon & Schuster Company.
- Sujarwanta, A. 2012. Mengkondisikan Pembelajaran IPA dengan Pendekatan Saintifik. *Jurnal Nuansa Kependidikan*, 16 (1): 75-83.
- Sumartati, L. (2009). *Pembelajaran IPA Terpadu Pada Tema Makanan dan Pengaruhnya Terhadap Kerja Ginjal untuk Meningkatkan Literasi Sains Siswa MTs*. Tesis. Sekolah Pascasarjana UPI.
- Zawawi, T. (2005). *Pengetahuan Pedagogi Isi Kandungan Bagi Tajuk Pecahan di Kalangan Guru Matematik Sekolah Rendah*. Tesis Dr. Fal, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi Malaysia.

EVALUASI PROGRAM PENDIDIKAN KARAKTER DI FAKULTAS ILMU SOSIAL UNY

Oleh: Aman

(Dosen Universitas Negeri Yogyakarta)

Email: aman@uny.ac.id

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui bagaimana implementasi pendidikan karakter di Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Yogyakarta, hambatan-hambatan apa yang berpengaruh dalam implementasi pendidikan karakter di FIS UNY, dan upaya-upaya yang dilakukan fakultas dan dosen dalam implementasi pendidikan karakter di FIS UNY. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan desain evaluasi riset. Subjek penelitian tim pengembang, ketua program studi, dosen pengampu mata kuliah pendidikan karakter, dosen-dosen dan mahasiswa. Validitas data menggunakan teknik triangulasi sumber, teori, dan metode. Teknik analisis data menggunakan analisis data kualitatif dengan model interaktif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Implementasi pendidikan karakter di FIS UNY dirancang sejak tahun 2009, dan mulai dilaksanakan pada tahun 2010. Mata kuliah ini dimasukkan dalam kurikulum 2009 yang diberikan pada mahasiswa semua program studi yang diberikan pada mahasiswa semester 3. Pengembangan mata kuliah ini dilakukan oleh tim pengembang, dan didukung oleh penyiapan dosen-dosen pengajar karakter. Desain pembelajaran yang menyangkur RPP, media, dan skenario pembelajaran disusun oleh tim pengembang sehingga dosen-dosen pengajar diberikan workshop sehingga semua dosen memberikan skenario metodologi dan materi yang sama dalam pembelajaran mata kuliah karakter. Ada beberapa kelemahan yakni kurangnya dukungan dari berbagai pihak baik dosen maupun karyawan. Hal ini berdampak kurang baik bagi optimalisasi penyelenggaraan program pendidikan karakter. Sementara hambatan-hambatan yang ditemui adalah: 1) sistem perkuliahan dalam kurikulum masih didominasi oleh kegiatan formal di kelas sehingga kurang menyentuh secara substantif tujuan penyelenggaraan mata kuliah ini; 2) prasarana belum lengkap terbatas pada 2 ruang pendidikan karakter sementara kelompok belajarnya cukup banyak, 3) kurangnya kemampuan IT dosen dalam mengoperasikan peralatan komputer untuk menampilkan video-video bernuansa karakter, 4) media dan peralatan yang kurang terawat sehingga pelaksanaan pendidikan karakter di kelas kurang optimal. Adapun upaya-upaya yang dilakukan fakultas adalah: 1) dibentuk tim pengembang pendidikan karakter yang terdiri atas ketua dan anggota sebagai tim yang bertanggungjawab dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi program; 2) ditunjuknya teknisi yang menyiapkan peralatan dan media untuk mendukung perkuliahan pendidikan karakter di dalam kelas; 3) dibentuknya tim evaluasi program untuk mengevaluasi keberhasilan implementasi pendidikan karakter yang

merekomendasikan apakah pendidikan karakter diteruskan, diperbaiki, dan atau bahkan dihentikan.

Kata Kunci: evaluasi, program pendidikan karakter.

A. Pendahuluan

Pendidikan karakter dewasa ini menjadi tema pokok dalam penyelenggaraan pendidikan di tanah air baik jenjang sekolah dasar sampai pada jenjang perguruan tinggi. Kementerian Pendidikan Nasional telah menetapkan implementasi pendidikan karakter dimulai pada tahun 2011. Implementasi pendidikan karakter tidak hanya dilakukan oleh lembaga pendidikan saja melainkan oleh semua jajaran pendidikan di pusat dan daerah sehingga menjadi “gerakan nasional pendidikan karakter”. Kementerian Pendidikan Nasional menyanggupi untuk menjadi contoh teladan dalam memberikan pelayanan dan pelaksanaan pendidikan karakter. Gerakan nasional pendidikan karakter ini sudah mulai disosialisasikan di semua lembaga pendidikan. Perangkat pendukung implementasi pendidikan karakter telah disiapkan oleh Badan Penelitian dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan Nasional yang antara lain berupa “Desain Induk Pendidikan Karakter”, bahan pelatihan penguatan metodologi pembelajaran berdasarkan nilai-nilai budaya untuk membentuk daya saing dan karakter bangsa serta panduan-panduan pelaksanaan pendidikan karakter.

Pendidikan karakter telah menjadi salah satu prioritas program pembangunan nasional sebagaimana tertulis dalam visi Rencana Strategis Departemen Pendidikan Nasional tahun 2010-2014, yaitu mewujudkan insan Indonesia yang cerdas komprehensif, kompetitif, dan bermartabat. Cerdas komprehensif meliputi cerdas spiritual, emosional, sosial, intelektual, dan kinestetis. Rencana strategis disusun berlandaskan pada Undang-undang nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Pada pasal 1 (satu) dalam undang-undang tersebut antara lain tertulis bahwa pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat,

bangsa dan negara. Setelah itu, pendidikan karakter juga banyak ditulis dalam visi dan misi lembaga pendidikan lainnya. Pada umumnya, lembaga pendidikan menyusun visi yang tidak hanya bermuatan untuk menjadikan lulusannya cerdas tetapi juga berakhlak mulia.

Pendidikan karakter merupakan keseluruhan dinamika relasional antar pribadi dengan berbagai macam dimensi, baik dari dalam maupun dari luar dirinya, agar pribadi itu semakin dapat menghayati kebebasannya sehingga ia dapat semakin bertanggung jawab atas pertumbuhan dirinya sendiri sebagai pribadi dan perkembangan orang lain dalam hidup mereka. Pendidikan karakter sebagai sebuah pedagogi memberikan perhatian pada tiga hal penting bagi pertumbuhan manusia, yaitu perkembangan kemampuan kodrati manusia sebagaimana dimiliki secara berbeda oleh tiap individu (*naturalis*). Dalam mengembangkan kemampuan kodrati ini manusia tidak dapat mengabaikan relasi negatifnya dengan lingkungan sosial (Rosseau), dan dalam relasi antara individu dan masyarakat ini, manusia mengarahkan diri pada nilai-nilai (diantaranya adalah Foerster, Marx, Kohlberg, dan Dithrey). Mempunyai ahlak mulia adalah tidak secara otomatis dimiliki oleh setiap manusia begitu ia dilahirkan, tetapi memerlukan proses panjang melalui pengasuhan dan pendidikan (proses pengukiran). Dalam istilah bahasa arab karakter itu mirip dengan ahlak (akar kata khuluk), yaitu tabiat atau kebiasaan melakukan hal yang baik. Alghazali (2010: 25) menggambarkan bahwa ahlak adalah tingkah laku seseorang yang berasal dari hati yang baik.

Pendidikan karakter menjadi tanggung jawab bersama bagi semua pendidik, baik di rumah maupun di sekolah. Pendidikan karakter harus dimulai dari pendidik itu sendiri. Namun demikian, pada saat ini banyak ditemukan karakter negatif yang justru berasal dari pendidik itu sendiri. Meski tidak berbasis data penelitian yang akurat, namun pernah ditemukan kasus atau kejadian yang mencoreng nama pendidik seperti: (1) pendidik tidak jujur dalam membuat karya ilmiah; (2) pendidik yang sedang studi lanjut tidak jujur dalam mengerjakan soal ujian yaitu cara menyalin jawaban temannya; (3) pendidik membantu siswa supaya lulus ujian nasional; (4) pendidik kurang disiplin; (5) pendidik berbuat curang dalam menyiapkan berkas kenaikan

pangkat dan penilaian portofolio, dan lain sebagainya yang merupakan asumsi-asumsi yang perlu dibuktikan kebenarannya.

Jika kalangan pendidik saja sudah menunjukkan banyak karakter negatif terus bagaimana dengan karakter peserta didiknya kelak. Fenomena karakter negatif remaja yang sering menjadi sumber berita di media masa antara lain adalah tindak kekerasan, tawuran, kenakalan, nyontek pada saat ujian dan lain sebagainya. Mazzola (2003) melakukan survei tentang *bullying* (tindak kekerasan) di sekolah, memperoleh temuan sebagai berikut: (1) setiap hari sekitar 160.000 siswa mendapatkan tindakan *bullying* di sekolah, 1 dari 3 usia responden yang diteliti (siswa pada usia 18 tahun) pernah mendapat tindakan kekerasan, 75-80% siswa pernah mengamati tindak kekerasan, 15-35% siswa adalah korban kekerasan dari tindak kekerasan maya (*cyber-bullying*).

Karakter negatif pada orang dewasa sering dilakukan secara tersembunyi sehingga hanya kalangan tertentu saja yang mengetahuinya. Dengan kemutakhiran teknologi informasi dan komputer sekarang ini, banyak terjadi karakter negatif di kalangan mahasiswa, antara lain: (1) menulis tugas makalah hanya mengunduh dari internet; (2) mereplikasi skripsi hasil karya orang lain; (3) menjawab soal ujian dengan bantuan handphone yang dapat tersambung dengan internet. Jika karakter negatif ini dibiarkan, mahasiswa dikhawatirkan akan menurun kreativitasnya. Mahasiswa yang seperti ini akan menjadi pemalas, suka menempuh jalan pintas, tidak suka tantangan dan senang mencari sesuatu yang sifatnya instan. Padahal di sisi lain, mahasiswa dituntut memiliki pribadi yang tangguh karena persaingan kerja semakin ketat.

Pembinaan karakter harus terus menerus dilakukan secara holistik dari semua lingkungan pendidikan yaitu keluarga, sekolah, dan masyarakat. Menurut Miftahudin (2010) pendidikan karakter pada usia dini di keluarga bertujuan untuk pembentukan, pada usia remaja di sekolah bertujuan untuk pengembangan, sedangkan pada usia dewasa di bangku kuliah bertujuan untuk pemantapan. Tugas-tugas pendidik adalah menyediakan lingkungan belajar yang baik untuk membentuk, mengembangkan, dan memantapkan karakter peserta didiknya.

Pelaksanaan pendidikan budaya dan karakter bangsa memerlukan berbagai perubahan yaitu perubahan kurikulum yang berlaku dan perubahan pola pikir, sikap baru dan keterampilan baru dari para guru, kepala sekolah, dan konselor sekolah. Pola pikir, sikap dan keterampilan baru tersebut merupakan persyaratan yang harus dipenuhi untuk keberhasilan implementasi pendidikan budaya dan karakter bangsa. Penelitian ini secara terfokus akan mengkaji mengenai implementasi pendidikan karakter di Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Yogyakarta, untuk melihat sejauh mana sebuah program fakultas diterapkan dalam bentuk perkuliahan yang menjadi satu-satunya fakultas yang menyelenggarakan secara terstruktur dalam kurikulum fakulter.

B. Kerangka Teoritik

Karakter merupakan watak, tabiat, akhlak, atau kepribadian seseorang yang terbentuk dari hasil internalisasi berbagai kebajikan (*virtues*) yang diyakini dan digunakan sebagai landasan untuk cara pandang, berpikir, bersikap, dan bertindak. Kebajikan terdiri atas sejumlah nilai, moral, dan norma, seperti jujur, berani bertindak, dapat dipercaya, dan hormat kepada orang lain. Interaksi seseorang dengan orang lain menumbuhkan karakter masyarakat dan karakter bangsa. Oleh karena itu, pengembangan karakter bangsa hanya dapat dilakukan melalui pengembangan karakter individu seseorang. Akan tetapi, karena manusia hidup dalam lingkungan sosial dan budaya tertentu, maka pengembangan karakter individu seseorang hanya dapat dilakukan dalam lingkungan sosial dan budaya yang bersangkutan (Puskur, 2010).

Berdasarkan penelitian di Harvard University Amerika Serikat dalam (Ali Ibrahim Akbar, 2009: 87), ternyata kesuksesan seseorang tidak ditentukan semata-mata oleh pengetahuan dan kemampuan teknis (*hard skill*) saja, tetapi lebih oleh kemampuan mengelola diri dan orang lain (*soft skill*). Penelitian ini mengungkapkan, kesuksesan hanya ditentukan sekitar 20 persen oleh *hard skill* dan sisanya 80 persen oleh *soft skill*. Bahkan orang-orang tersukses di dunia bisa berhasil dikarenakan lebih banyak didukung kemampuan *soft skill* daripada *hard skill*. Hal ini mengisyaratkan

bahwa mutu pendidikan karakter peserta didik sangat penting untuk ditingkatkan. Praktik pendidikan di Indonesia cenderung lebih berorientasi pada pendidikan berbasis *hard skill* (keterampilan teknis) yang lebih bersifat mengembangkan intelligence quotient (IQ), namun kurang mengembangkan kemampuan *soft skill* yang tertuang dalam *emotional intelligence* (EQ), dan *spiritual intelligence* (SQ). Pembelajaran lebih menekankan pada perolehan nilai hasil ulangan maupun nilai hasil ujian. Banyak guru yang memiliki persepsi bahwa peserta didik yang memiliki kompetensi yang baik adalah memiliki nilai hasil ulangan atau ujian yang tinggi, tanpa melihat indikator lain yang lebih penting.

David Elkind & Freddy Sweet (2004: 127), pendidikan karakter dimaknai sebagai berikut: *“character education is the deliberate effort to help people understand, care about, and act upon core ethical values. When we think about the kind of character we want for our children, it is clear that we want them to be able to judge what is right, care deeply about what is right, and then do what they believe to be right, even in the face of pressure from without and temptation from within”*. Pendidikan karakter merupakan segala sesuatu yang dilakukan guru, yang mampu mempengaruhi karakter peserta didik. Guru membantu membentuk watak peserta didik menyangkut keteladanan bagaimana perilaku guru, cara guru berbicara atau menyampaikan materi, bagaimana guru bertoleransi, dan berbagai hal terkait lainnya.

Menurut T. Ramli (2003: 89), pendidikan karakter memiliki esensi dan makna yang sama dengan pendidikan moral dan pendidikan akhlak. Tujuannya adalah membentuk pribadi anak, supaya menjadi manusia yang baik, warga masyarakat, dan warga negara yang baik. Adapun kriteria manusia yang baik, warga masyarakat yang baik, dan warga negara yang baik bagi suatu masyarakat atau bangsa, secara umum adalah nilai-nilai sosial tertentu, yang banyak dipengaruhi oleh budaya masyarakat dan bangsanya. Oleh karena itu, hakikat dari pendidikan karakter dalam konteks pendidikan di Indonesia adalah pendidikan nilai, yakni pendidikan nilai-nilai luhur yang bersumber dari budaya bangsa Indonesia sendiri, dalam rangka membina kepribadian generasi muda.

Secara akademis, pendidikan karakter dimaknai sebagai pendidikan nilai, pendidikan budi pekerti, pendidikan moral, pendidikan watak, atau pendidikan akhlak

yang tujuannya mengembangkan kemampuan peserta didik untuk memberikan keputusan baik-buruk, memelihara apa yang baik itu, dan mewujudkan kebaikan itu dalam kehidupan sehari-hari dengan sepenuh hati. Karena itu, muatan pendidikan karakter secara psikologis mencakup dimensi *moral reasoning*, *moral feeling*, dan *moral behaviour* (Lickona, 1991). Secara pedagogis, pendidikan karakter seyogyanya dikembangkan dengan menerapkan *holistic approach*, dengan pengertian bahwa “*Effective character education is not adding a program or set of programs. Rather it is a transformation of the culture and life of the school*” (Berkowitz, dalam *goodcharacter.com*, 2010).

Karakter terpuji merupakan hasil internalisasi nilai-nilai moral pada diri seseorang yang ditandai oleh sikap dan perilaku positif. Oleh karena itu, ia sangat terkait dengan daya kalbu. Ilmu pengetahuan tidak sepenuhnya mampu menciptakan akhlak atau iman, ia hanya mampu mengukuhkannya, dan karena itu pula mengasuh kalbu sambil mengasah nalar akan memperkuat karakter seseorang. Berdasarkan *grand design* yang dikembangkan Kemendiknas (2010), secara psikologis dan sosial kultural pembentukan karakter dalam diri individu merupakan fungsi dari seluruh potensi individu manusia (kognitif, afektif, konatif, dan psikomotorik) dalam konteks interaksi sosial kultural (dalam keluarga, sekolah, dan masyarakat) dan berlangsung sepanjang hayat. Konfigurasi karakter dalam konteks totalitas proses psikologis dan sosial-kultural tersebut dapat dikelompokkan dalam: Olah Hati (*Spiritual and emotional development*), Olah Pikir (*intellectual development*), Olah Raga dan Kinestetik (*Physical and kinesthetic development*), dan Olah Rasa dan Karsa (*Affective and Creativity development*).

Serupa dengan ciri-ciri karakter yang telah disebutkan di atas, *Indonesian Heritage Foundation* (IHF) mengembangkan model “Pendidikan Holistik Berbasis Karakter” (*Character-based Holistic Education*). Kurikulum yang digunakan adalah “Kurikulum Holistik Berbasis Karakter” (*Character-based Integrated Curriculum*). Kurikulum tersebut bertujuan untuk mengembangkan seluruh dimensi manusia. Terdapat sembilan pilar karakter dalam kurikulum tersebut, yaitu: (1) cinta Tuhan dan segenap ciptaan-Nya; (2) kemandirian dan tanggungjawab; (3) kejujuran/amanah; (4) hormat dan santun; (5) dermawan, suka tolong-menolong dan

gotong royong/kerjasama; (6) percaya diri dan pekerja keras; (7) kepemimpinan dan keadilan; (6) baik dan rendah hati, dan; (9) toleransi, kedamaian, dan kesatuan (Ratna Megawangi, 2010).

Dalam buku “Pengembangan Budaya dan Karakter Bangsa” yang merupakan bahan pelatihan penguatan metodologi pembelajaran berdasarkan nilai-nilai budaya untuk membentuk daya saing bangsa dirinci muatan karakter yang diharapkan dapat dilakukan di sekolah dan diintegrasikan dalam kurikulum seperti tertera pada table sebagai berikut.

Tabel 1. Nilai dan Deskripsi Nilai Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa

No	Nilai-nilai	Deskripsi
1	Religius	Sikap dan perilaku yang patuh dalam melaksanakan ajaran agama yang dianutnya, toleran terhadap pelaksanaan ibadah agama lain, dan hidup rukun dengan pemeluk agama lain
2	Jujur	Perilaku yang didasarkan pada upaya menjadikan dirinya sebagai orang yang selalu dapat dipercaya dalam perkataan, tindakan, dan pekerjaan
3	Toleransi	Sikap dan tindakan yang menghargai perbedaan agama, suku, etnis, pendapat, sikap, dan tindakan orang lain yang berbeda dari dirinya
4	Disiplin	Tindakan yang menunjukkan perilaku tertib dan patuh pada berbagai ketentuan dan peraturan
5	Kerja Keras	Perilaku yang menunjukkan upaya sungguh-sungguh dalam mengatasi berbagai hambatan belajar dan tugas, serta menyelesaikan tugas dengan sebaik-baiknya
6	Kreatif	Berpikir dan melakukan sesuatu untuk menghasilkan cara atau hasil baru dari sesuatu yang telah dimiliki
7	Mandiri	Sikap dan perilaku yang tidak mudah tergantung pada orang lain dalam menyelesaikan tugas-tugas
8	Demokratis	Cara berfikir, bersikap, dan bertindak yang menilai sama hak dan kewajiban dirinya dan orang lain
9	Rasa Ingin Tahu	Sikap dan tindakan yang selalu berupaya untuk mengetahui lebih mendalam dan meluas dari sesuatu yang dipelajarinya, dilihat, dan didengar
10	Semangat	Cara berfikir, bertindak, dan berwawasan yang

No	Nilai-nilai	Deskripsi
	Kebangsaan	menempatkan kepentingan bangsa dan negara di atas kepentingan diri dan kelompoknya
11	Cinta Tanah Air	Cara berfikir, bersikap, dan berbuat yang menunjukkan kesetiaan, kepedulian, dan penghargaan yang tinggi terhadap bahasa, lingkungan fisik, sosial, budaya, ekonomi, dan politik bangsa
12	Menghargai Prestasi	Sikap dan tindakan yang mendorong dirinya untuk menghasilkan sesuatu yang berguna bagi masyarakat, dan mengakui, serta menghormati keberhasilan orang lain
13	Bersahabat/Komunikatif	Tindakan yang memperlihatkan rasa senang berbicara, bergaul, dan bekerja sama dengan orang lain
14	Cinta Damai	Sikap, perkataan, dan tindakan yang menyebabkan orang lain merasa senang dan aman atas kehadiran dirinya
15	Gemar Membaca	Kebiasaan menyediakan waktu untuk membaca berbagai bacaan yang memberikan kebajikan bagi dirinya
16	Peduli Lingkungan	Sikap dan tindakan yang selalu berupaya mencegah kerusakan pada lingkungan alam di sekitarnya, dan mengembangkan upaya-upaya untuk memperbaiki kerusakan alam yang sudah terjadi
17	Peduli Sosial	Sikap dan tindakan yang selalu ingin memberi bantuan pada orang lain dan masyarakat yang membutuhkan
18	Tanggung-jawab	Sikap dan perilaku seseorang untuk melaksanakan tugas dan kewajibannya, yang seharusnya dia lakukan, terhadap diri sendiri, masyarakat, lingkungan (alam, sosial dan budaya), negara dan Tuhan Yang Maha Esa

(Sumber: Puskur, 2011)

Teori ciri-ciri kepribadian yang berkarakter positif tersebut bukan untuk dihafalkan oleh peserta didik tetapi harus dihayati dan diwujudkan dalam perilaku hidup sehari-hari. Membentuk dan membina karakter positif tentu saja membutuhkan waktu yang panjang dan perlu proses pembiasaan. Jika semua manusia berkarakter

positif, diharapkan kehidupan manusia di dunia akan menjadi damai dan jauh dari tindakan-tindakan amoral yang merugikan bagi diri sendiri dan lingkungannya.

C. Metode Penelitian

Metodologi merupakan konsep teoritik yang membahas mengenai berbagai metode atau ilmu metode-metode, yang dipakai dalam penelitian. Sedangkan metode merupakan bagian dari metodologi, yang diinterpretasikan sebagai teknik dan cara dalam penelitian, misalnya teknik observasi, metode pengumpulan sumber (heuristik), teknik wawancara, teknik angket, analisis isi, dan lain sebagainya. Dalam penelitian ini, mengingat jenis penelitiannya merupakan penelitian evaluasi, maka metodologi yang digunakan juga merupakan cara-cara yang memperkuat kualitas hasil penelitian evaluasi. Berbagai hal yang berkaitan dengan metodologi penelitian yang akan digunakan dalam penelitian ini dapat dijelaskan sebagai berikut. Bidang yang akan dikaji dalam penelitian ini adalah masalah pendidikan yang difokuskan pada kajian sistem implementasi pendidikan karakter Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Yogyakarta.

Penelitian ini merupakan penelitian pendidikan dengan pendekatan kualitatif dalam metodologinya. Studi ini menggunakan desain yang longgar untuk menghadapi kemungkinan-kemungkinan yang bisa muncul, tetapi kondisi yang tepat dari kemungkinan-kemungkinan tersebut tidak bisa diramalkan sebelumnya. Desain di sini merupakan rencana antisipasi terhadap kemungkinan, dan bila kemungkinan itu muncul, desain bisa disesuaikan secara tepat dalam pelaksanaannya. Penampilan studi selanjutnya dibentuk oleh sejumlah interaksi yang selalu tetap terbuka sepanjang waktu.

Ada beberapa unsur yang dijadikan perhatian pada saat merumuskan desain adalah: 1) penentuan fokus studi, 2) penentuan ketepatan paradigma pada fokusnya, 3) penentuan penerapan paradigma studi pada teori substantif yang dipilih, 4) penentuan tentang di mana dan dari siapa data akan dikumpulkan, 5) penentuan fase-fase suksesif penelitian, 6) penggunaan "*human instrumentation*", 7) pengumpulan dan pencatatan

data, 8) penggarapan analisis, 9) perencanaan logistik, dan 10) perencanaan derajat kepercayaan. Lokasi penelitian ini adalah Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Yogyakarta. Sumber datanya adalah informan atau nara sumber yang terdiri atas tim pengembang, ketua program studi, dosen pengampu mata kuliah pendidikan karakter, dan dosen-dosen lain yang dipilih secara purposive, tempat aktivitas mahasiswa itu sendiri, dan dokumen-dokumen seputar manajemen pendidikan karakter di FIS UNY.

Teknik pengumpulan data menggunakan teknik wawancara, teknik observasi, dan teknik dokumentasi. Teknik cuplikan atau sampling menggunakan *purposive sampling*, yakni sampling dengan tujuan-tujuan tertentu. Dalam penelitian ini yang dijadikan sampel adalah tim pengembang, ketua program studi, dosen pengampu mata kuliah pendidikan karakter, mahasiswa, dan dosen-dosen lain yang dipilih berdasarkan pertimbangan tertentu. Validitas data menggunakan teknik triangulasi yakni teknik triangulasi sumber, teori, dan metode. Tujuan triangulasi ini adalah agar informasi yang diperoleh melalui berbagai teknik ini dapat dikumpulkan secara utuh. Di samping itu, digunakan juga validitas *informant review* atau umpan balik informan agar tidak terjadi kesalahan komunikasi dan informasi antara peneliti dengan yang diteliti. Teknik analisis data menggunakan analisis data kualitatif dengan model interaktif.

D. Pembahasan dan Analisis

1. Deskripsi Data

Universitas Negeri Yogyakarta (UNY) adalah Perguruan tinggi negeri di bawah Departemen Pendidikan Nasional berkedudukan di Yogyakarta. UNY merupakan konversi atau pengembangan dari IKIP Yogyakarta, yakni suatu lembaga pendidikan tenaga kependidikan yang telah berdiri sejak 21 Mei 1964. IKIP Yogyakarta merupakan penggabungan dari dua institusi pendidikan tinggikeguruan yang ada pada saat itu, yakni Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) Universitas Gadjah Mada dan Institut Pendidikan Guru (IPG). Penggabungannya ditetapkan dengan Keputusan Presiden (Kepres) RI Nomor 1 Tahun 1963. Sebagai

tindak lanjut dari Kepres tersebut ,dikeluarkanlah surat Keputusan Menteri Perguruan Tinggi dan Ilmu Pengetahuan (PTIP) No.55 Tahun 1963 tanggal 22 Mei 1963, yakni menetapkan berdirinya IKIP Jakarta, IKIP Bandung, IKIP Yogyakarta, dan IKIP Malang.

Perubahan IKIP Yogyakarta menjadi Universitas didasari atas berbagai pertimbangan, diantaranya bahwa struktur kelembagaan IKIP dirasakan terlalu sempit untuk pengembangan dan srawung keilmuan. Sementara itu, semakin banyaknya lulusan atau alumni IKIP Yogyakarta yang mampu menembus pasar kerja non guru serta tuntutan akan kebutuhan tenaga kerja yang memiliki skill yang mantap, semakin mendorong tuntutan perubahan IKIP Yogyakarta menjadi Universitas.

Adapun tahap awal perubahan IKIP Yogyakarta menjadi Universitas dimulai ketika Direktur Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan dan Kebudayaan (Departemen Pendidikan Nasional) mengeluarkan Surat Keputusan No. 1449/D/T/1996 tertanggal 20 Juni 1996 yang menetapkan IKIP Yogyakarta beserta tiga IKIP lainnya, yakni IKIP Medan, IKIP Padang dan IKIP Malang, diberi perluasan mandat (*wider mandate*) ke arah perubahan kelembagaan menjadi Universitas.

Dengan terbitnya surat Dirjen Dikti No.1499/D/T/1996 yang menetapkan bahwa IKIP Yogyakarta, Ujung Pandang, Malang, dan Padang diberi perluasan mandat kearah perubahan kelembagaan menjadi universitas, merupakan tantangan baru bagi LPTK untuk memperkuat kelembagaan kependidikannya. Sejak adanya surat penetapan itu maka keempat LPTK tersebut mulai dan terus menyusun Rencana Pengembangan menjadi universitas. Selanjutnya, berdasarkan surat Dirjen Dikti No. 1259/D/T/97 tertanggal 29 Mei 1997 tentang perluasan mandat (*wider mandate*), ternyata ada peluang bahwa program studi dalam rangka perluasan mandat dijajagi kemungkinannya untuk membuka program studi non kependidikan yang relevan.

Perluasan mandat tersebut selanjutnya dikukuhkan melalui Keputusan Presiden Republik Indonesia Nomor 93 Tahun 1999 tentang Perubahan Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP) Yogyakarta menjadi Universitas Negeri Yogyakarta (UNY), dimana mengamanatkan lima tugas kepada UNY, yaitu (1)

menyelenggarakan program pendidikan akademik dan atau pendidikan profesional dalam sejumlah disiplin ilmu pengetahuan, teknologi, dan atau kesenian tertentu; dan (2) mengembangkan ilmu pendidikan, ilmu keguruan, serta mendidik tenaga akademik dan profesional dalam bidang pendidikan.

Untuk memantapkan pelaksanaan dan penyelenggaraan pendidikan di dalam wadah Universitas Negeri Yogyakarta, Menteri Pendidikan dan Kebudayaan RI dengan SK No.274/0/1999 tanggal 1 Oktober 1999 menetapkan Organisasi dan Tata Kerja Universitas Negeri Yogyakarta atau UNY memiliki enam fakultas yakni sebagai berikut yakni: Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Fakultas Teknik, Fakultas Ilmu Pendidikan, Fakultas Bahasa dan Seni, Fakultas Ilmu Sosial, dan Fakultas Ilmu Keolahragaan. Berdasarkan statuta terbaru, maka UNY memiliki 7 fakultas yakni ditambah Fakultas Ekonomi yang merupakan pecahan dari Fakultas Ilmu Sosial.

Setelah IKIP Yogyakarta berkembang menjadi Universitas Negeri Yogyakarta (UNY), maka UNY menerima perluasan mandat (*wider mandate*) untuk menyelenggarakan program studi non kependidikan. Hal ini diikuti dengan perubahan nama fakultas di lingkungan UNY, FPIPS berubah menjadi FIS, yang disahkan berdasarkan Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 274/0/1999 tentang Organisasi dan Tata Kerja UNY. Dengan perubahan nama tersebut, FIS berwenang menyelenggarakan program studi bidang keguruan dan non keguruan. Upaya perubahan dan pengembangan terus dilakukan untuk memenuhi tuntutan masyarakat. Oleh karena itu diusulkan perubahan nama FIS menjadi Fakultas Ilmu Sosial dan Ekonomi (FISE). Berdasarkan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI Nomor 12 Tahun 2006 Tentang Organisasi dan Tata Kerja (OTK) Universitas Negeri Yogyakarta, FIS berubah menjadi Fakultas Ilmu Sosial dan Ekonomi (FISE). Selanjutnya melalui OTK UNY Tahun 2011, maka secara resmi FISE meluaskan diri menjadi dua fakultas yakni Fakultas Ilmu Sosial (FISE) dan Fakultas Ekonomi (FE).

Untuk mencapai tujuan penyelenggaraan pendidikan yang memenuhi tuntutan masyarakat, maka FIS memiliki visi yakni: Menciptakan lulusan yang memiliki

kecerdasan dan kearifan sosial yang berdimensi moralitas religius dalam menghadapi tuntutan dunia global. Sedangkan misi FIS UNY adalah sebagai berikut.

1. Menyelenggarakan pendidikan akademik dan atau profesional dalam bidang keguruan.
2. Menumbuhkembangkan kemampuan meneliti bagi dosen untuk mengembangkan IPTEKS.
3. Menyelenggarakan pengabdian kepada masyarakat untuk mengamalkan ilmu pengetahuan dan ketrampilan bagi kehidupan masyarakat.

Sementara tujuan yang dicanangkan oleh FIS UNY ini terdiri dari empat tujuan yaitu berikut ini.

1. Menghasilkan tenaga guru yang kompeten dan profesional dalam bidang sosial dan ekonomi.
2. Menghasilkan tenaga ahli yang profesional di bidang ilmu sosial dan ekonomi.
3. Menghasilkan tenaga ahli madya yang profesional.
4. Menumbuhkembangkan kemampuan melaksanakan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat.

Adapun jurusan yang ada di FIS sejak berubah dari FPIPS yakni: Jurusan Pendidikan Dunia Usaha (Program Studi Pendidikan Administrasi Perkantoran, Program Studi Pendidikan Ekonomi, Program Studi Pendidikan Akuntansi), Pendidikan Sejarah, Pendidikan Geografi, dan PPKN. Dalam perkembangannya, dengan adanya perluasan mandat tersebut, maka beberapa program studi menjadi jurusan yakni: Jurusan Pendidikan Administrasi Perkantoran, Pendidikan Ekonomi, dan Pendidikan Akuntansi.

Pembukaan program studi non kependidikan diawali dengan pembukaan program studi manajemen pada tahun 1999, program studi ilmu sejarah pada tahun 2000, manajemen pemasaran, sekretaris, D3 Akuntansi tahun 2001, Pendidikan Sosiologi 2004, Prodi Akuntansi 2001, dan program studi pendidikan IPS tahun 2008. Dengan demikian, program studi di FIS ketika masih menjadi FISE terdiri atas: prodi studi pendidikan administrasi perkantoran, manajemen, pendidikan ekonomi,

administrasi negara, IPS, pendidikan sejarah, ilmu sejarah, pendidikan sosiologi, pendidikan geografi, pendidikan akuntansi, akuntansi, D3 akuntansi, D3 manajemen pemasaran, D3 sekretaris, dan PKnH. Setelah berdiri Fakultas Ekonomi, maka FISE berubah menjadi FIS yang jurusannya terdiri atas: Jurusan Pendidikan Sejarah, Jurusan Pendidikan Geografi, Jurusan PKnH, Jurusan Pendidikan Sosiologi, Jurusan Administrasi Negara, dan Jurusan Pendidikan IPS. Khusus untuk Jurusan Pendidikan Sejarah, terdiri atas dua program studi yakni: Program Studi Pendidikan Sejarah dan Program Studi Ilmu Sejarah.

Selanjutnya, untuk mewujudkan karakter yang terpuji di kalangan mahasiswa, diperlukan pula lingkungan yang sehat dan kondusif, sehingga mahasiswa dapat meresepsi pengalaman hidup. Oleh karena itu, selain diperlukan usaha yang kuat dari fakultas atau kampus dalam menciptakan suasana kepemimpinan, pelayanan, dan pembelajaran yang mendukung kultur kampus yang berkarakter terpuji, lingkungan masyarakat hendaknya dapat memberikan dukungan dan melakukan kontrol terhadap usaha ini. Karakter terpuji memang harus senantiasa terus diasah dan diasuh melalui tiga komponen di atas, yaitu keluarga, kampus, dan masyarakat, karena ia merupakan proses pendakian tanpa akhir. Ketiga komponen ini akan mendukung terwujudnya visi Universitas Negeri Yogyakarta (UNY), yaitu terwujudnya insan yang taqwa, cendikia dan mandiri.

Tim pengembang pendidikan karakter UNY(2010) merumuskan tujuan, sasaran, dan strategi pendidikan karakter yang diselenggarakan di FIS UNY yakni sebagai berikut. Tujuan dari pelaksanaan kuliah Pendidikan Karakter di UNY, khususnya di Fakultas Ilmu Sosial (FIS) adalah sebagai berikut.

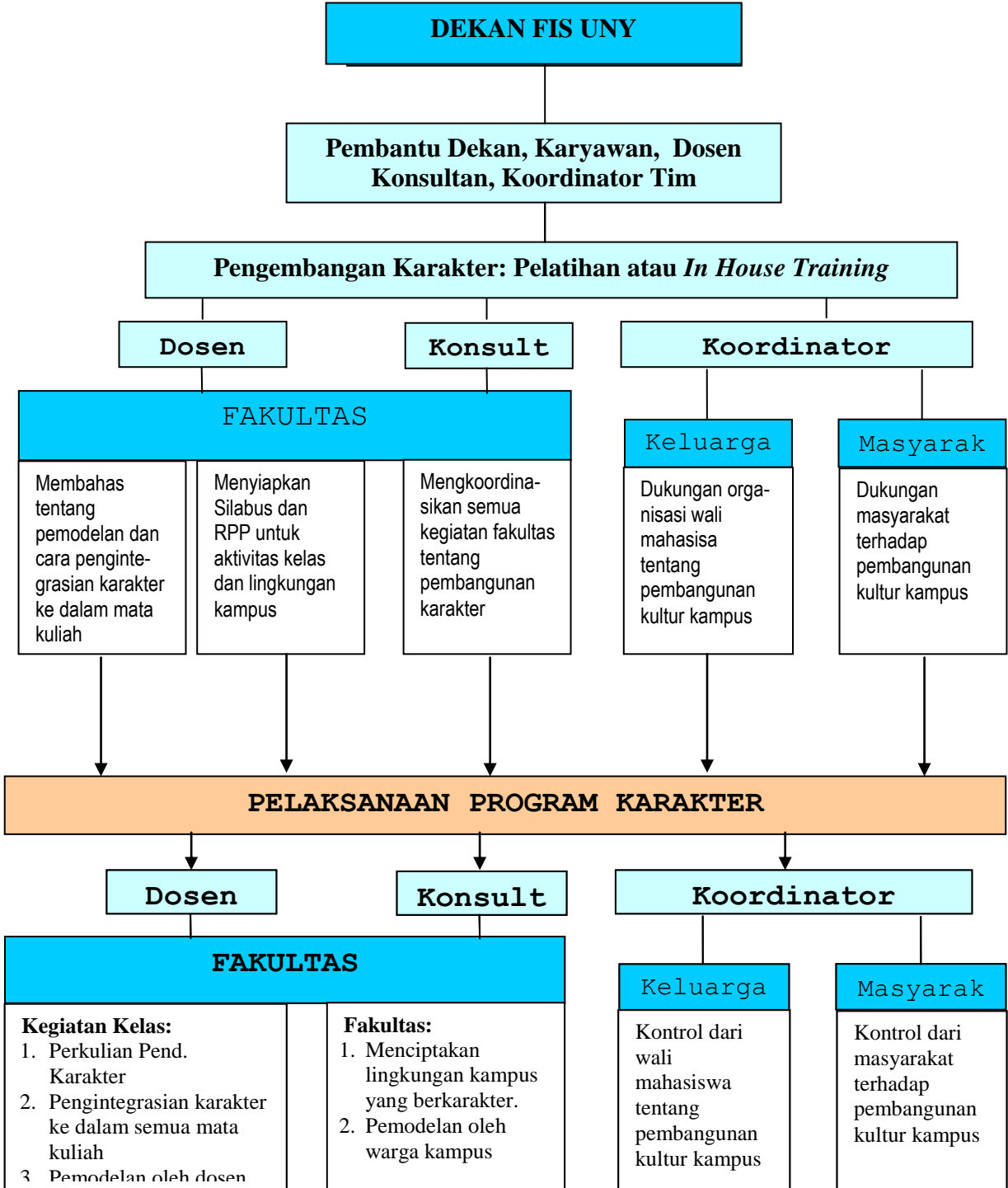
1. Menanamkan nilai-nilai target karakter kepada para mahasiswa Fakultas Ilmu Sosial UNY, khususnya yang mengambil mata kuliah Pendidikan Karakter, sehingga mereka memiliki kesadaran dan berupaya untuk menjadi manusia yang memiliki karakter terpuji.

2. Membangun dan membentuk warga kampus, yang meliputi mahasiswa, karyawan, dan pimpinan di Fakultas Ilmu Sosial UNY, menjadi pribadi-pribadi yang memiliki karakter terpuji.
3. Membangun dan membentuk lingkungan kerja kampus yang mendukung terciptanya kultur yang didasarkan pada karakter terpuji.
4. Menciptakan kultur kampus yang kondusif demi terwujudnya warga kampus yang memiliki karakter terpuji.

Sasaran program perkuliahan Pendidikan Karakter adalah seluruh mahasiswa di Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Yogyakarta, terutama para mahasiswa yang mengambil mata kuliah Pendidikan Karakter. Melalui program ini diharapkan para lulusan dari FIS UNY memiliki keimanan dan ketaqwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak dan berkarakter mulia, serta memiliki kepribadian yang baik sesuai disiplin ilmu yang ditekuninya serta norma-norma dan budaya Indonesia. Di samping terhadap mahasiswa, sasaran Pendidikan Karakter juga terhadap para pimpinan fakultas, para dosen, dan karyawan FIS, para orang tua/wali mahasiswa, serta lingkungan masyarakat sekitar kampus, sehingga tercipta kultur yang baik di kampus UNY umumnya, dan di FIS khususnya .

Pelaksanaan Pendidikan Karakter di Fakultas Ilmu Sosial dan Ekonomi Universitas Negeri Yogyakarta dapat digambarkan seperti di bawah ini:

**BAGAN PELAKSANAAN PENDIDIKAN KARAKTER
DI FAKULTAS ILMU SOSIAL UNY**



Pada tahap perencanaan dikembangkan perangkat karakter yang digali, dikristalisasikan, dan dirumuskan dengan menggunakan berbagai sumber, antara lain pertimbangan: (1) filosofis - Agama, Pancasila, UUD 1945, dan UU No. 20 Tahun 2003 beserta ketentuan perundang-undangan turunannya; (2) pertimbangan teoritis-teori tentang otak, psikologis, nilai dan moral, pendidikan (pedagogi dan andragogi) dan sosial-kultural; dan (3) pertimbangan empiris berupa pengalaman dan praktek terbaik (*best practices*) dari antara lain tokoh-tokoh, sekolah unggulan, pesantren, *boarding school*, kelompok kultural, dan lain-lain.

Pada tahap implementasi dikembangkan pengalaman belajar (*learning experiences*) dan proses pembelajaran yang bermuara pada pembentukan karakter dalam diri individu peserta didik. Proses ini dilaksanakan melalui proses pembudayaan dan pemberdayaan sebagaimana digariskan sebagai salah satu prinsip penyelenggaraan pendidikan nasional. Pengalaman belajar (*learning experiences*) dibangun melalui dua pendekatan yakni intervensi dan habituasi. Dalam intervensi dikembangkan suasana interaksi belajar dan pembelajaran yang sengaja dirancang untuk mencapai tujuan pembentukan karakter dengan menerapkan kegiatan yang terstruktur (*structured learning experiences*). Sementara itu dalam habituasi diciptakan situasi dan kondisi (*persistence life situation*) yang memungkinkan peserta didik membiasakan diri berperilaku sesuai dengan nilai-nilai yang diacu dan menjadi karakter yang telah diinternalisasi dan dipersonalisasi dari/dan melalui proses intervensi.

Pada tahap evaluasi hasil, dilakukan *assessment* untuk perbaikan berkelanjutan yang sengaja dirancang dan dilaksanakan untuk mendeteksi aktualisasi karakter dalam diri peserta didik sebagai indikator bahwa proses pembudayaan dan pemberdayaan karakter itu berhasil dengan baik. Untuk terwujudnya karakter mulia di kalangan peserta didik, harus dilakukan pembiasaan yang berkesinambungan yang melibatkan berbagai komponen yang bersama-sama mendukung untuk suksesnya proses tersebut.

UNY sudah merancang *Grand Design* Pendidikan Karakter yang bisa dijadikan acuan dalam melaksanakan Pendidikan Karakter di semua fakultas, termasuk

perkuliahan Pendidikan Karakter di FIS. *Grand Design* tersebut bersifat komprehensif dan sistemik serta didukung oleh kultur yang positif dan fasilitas yang memadai. Bersifat komprehensif, berarti bahwa Pendidikan Karakter harus melibatkan semua dosen dan karyawan serta terkait dengan semua mata kuliah yang ditempuh oleh mahasiswa, baik yang langsung terkait dengan Pendidikan Karakter atau yang tidak langsung. Mata kuliah yang terkait langsung dengan Pendidikan Karakter adalah mata kuliah Pendidikan Agama, Pendidikan Kewarganegaraan, dan Pendidikan Pancasila. Khusus di FIS mulai tahun akademik 2009/2010 ditambah satu mata kuliah baru yang kemudian dinamai mata kuliah Pendidikan Karakter. Selain pada empat mata kuliah ini, pendidikan karakter harus diintegrasikan melalui perkuliahan yang mengarah pada terwujudnya nilai-nilai karakter pada diri mahasiswa. Sifat komprehensif juga terkait dengan strategi atau metode yang digunakan dalam Pendidikan Karakter. Metode ini merupakan sintesis dari dua metode tradisional, yakni inkulikasi (lawan indoktrinasi) dan keteladanan, serta dua metode kontemporer, yakni fasilitasi nilai dan pengembangan keterampilan (seperti berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berkomunikasi dengan jelas). Sifat sistemik tampak pada hubungan yang kait-mengkait antara unsur pimpinan, dosen, karyawan, dan mahasiswa sebagai komponen internal dalam merancang dan melaksanakan pendidikan karakter. Program ini juga harus mendapat dukungan dari komponen eksternal, yaitu keluarga dan masyarakat. Implementasi Pendidikan Karakter juga harus didukung oleh kultur dan fasilitas kampus yang memadai. Kultur sangat menentukan kualitas proses dan hasil Pendidikan Karakter. Karena itu, kultur lembaga harus positif, yakni selaras dengan nilai-nilai yang dipilih sebagai nilai-nilai target, demikian juga kultur keluarga dan masyarakat. Penyediaan dan pengelolaan fasilitas pendidikan di kelas (kampus) hendaknya juga mendukung tercapainya nilai-nilai karakter yang ditargetkan (Tim Pengembang Pendidikan Karakter FIS UNY 2010).

Dalam rangka pelaksanaan program pendidikan karakter di UNY, maka FIS merupakan model yang secara khusus menerapkan pendidikan karakter yang diselenggarakan secara khusus dengan menyelenggarakan secara khusus melalui mata

kuliah tersendiri yakni mata kuliah Pendidikan Karakter. Mata kuliah pendidikan karakter ini diselenggarakan pada semester 3 dimana setiap mahasiswa wajib menempuh mata kuliah pendidikan karakter tersebut dan wajib lulus dengan nilai B. Penyelenggaraan mata kuliah pendidikan karakter ini didukung oleh sarana dan prasarana yang memadai baik di ruangan kelas maupun di luar kelas. Di dalam kelas, mereka diselenggarakan pembelajaran berbasis audio-visual yang menampilkan film-film yang mendukung para mahasiswa untuk memiliki karakter dan kepribadian yang baik. Perkuliahan juga diperbanyak dengan diskusi-diskusi yang semakin mematangkan pemikiran mereka akan pentingnya karakter terpuji dalam memberikan bekal sebagai anggota masyarakat.

Bentuk lain perkuliahan adalah dengan kuliah lapangan di mana mahasiswa meninjau lapangan yang dapat membangkitkan semangat dan karakter yang baik bagi para mahasiswa. Dalam pada itu, kegiatan perkuliahan lapangan memberi bekal kepada mahasiswa bahwa realitas lapangan memerlukan perhatian setiap masyarakat bahwa karakter memiliki peranan penting bagi perkembangan harmoni sosial yang menjadikan adanya keteraturan sosial dalam kehidupan bermasyarakat.

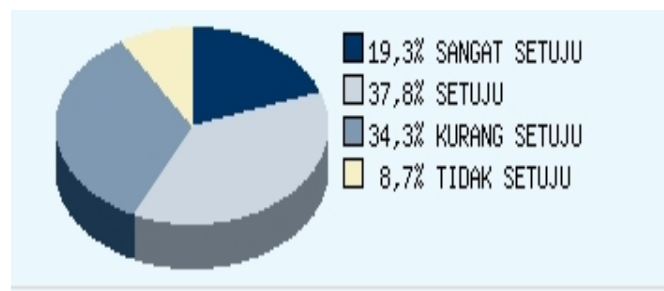
Setelah 5 tahun menyelenggarakan mata kuliah pendidikan karakter di setiap program studi di FIS UNY, maka banyak dorongan-dorongan, kritikan-kritikan dari beberapa dosen dan kalangan lain yang menuntut perlunya mengevaluasi program pendidikan karakter tersebut. Ada pihak-pihak yang menghendaki dihilangkannya mata kuliah pendidikan karakter tersebut, ada juga yang menuntut diintegrasikan dalam setiap mata kuliah, dan ada juga yang tetap memandang perlunya penyelenggaraan mata kuliah pendidikan karakter secara khusus dalam mata kuliah tersendiri. Hasil FGD yang diselenggarakan di FIS UNY, maka diputuskan secara moderat dan rasional bahwa mata kuliah pendidikan karakter tetap ada baik secara fakulter maupun program studi, dan juga diintegrasikan pada setiap mata kuliah di semua program studi.

Alasan mengapa perlu melaksanakan keduanya bukan sekedar mengambil jalan tengah belaka, melainkan berdasarkan pertimbangan-pertimbangan rasional di

mana mata kuliah pendidikan karakter tersendiri akan semakin efektif apabila didukung oleh mata kuliah-mata kuliah lain yang juga mendukung peningkatan karakter baik bagi kalangan mahasiswa. Nantinya setiap mata kuliah wajib merumuskan CLO yang mencakup: kecakapan spiritual, kecakapan sosial, pengetahuan, dan keterampilan. Ini juga sangat relevan dengan kurikulum 2013 di sekolah yang menekankan adanya keempat komponen tersebut dalam setiap mata pelajaran. Oleh karena itu praktis dalam setiap mata kuliah juga terintegrasi upaya-upaya penanaman karakter di kalangan mahasiswa. Adapun mengapa masih diperlukan adanya mata kuliah secara khusus adalah solusi tahap awal di mana karakter generasi muda kita masih memerlukan perhatian secara khusus. Adapun suatu saat mata kuliah ini dihapuskan adalah keniscayaan jika karakter masyarakat sudah baik dan bermartabat, dan bahkan tidak diperlukan juga penanaman kecakapan spiritual dan sosial, jika kesadaran ketuhanan dan kesadaran sosial masyarakat sudah terbentuk.

Berikut ini adalah reduksi hasil pengisian angket terhadap eksistensi mata kuliah pendidikan karakter yang diselenggarakan dan akan dikembangkan oleh FIS UNY sebagai berikut.

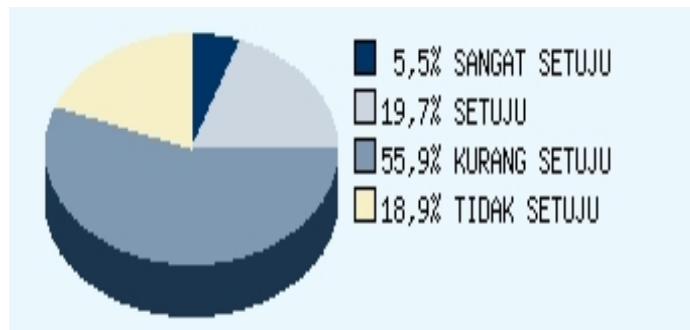
1. Tanggapan terhadap pendidikan karakter “pelaksanaan pendidikan karakter menyatu pada setiap kuliah, sehingga semua dosen memberikan pendidikan karakter sesuai dengan materi yang diajarkan”.



Sebesar 57,1% responden setuju jika pendidikan karakter diselenggarakan menyatu pada setiap mata kuliah, sehingga semua dosen memberikan pendidikan karakter sesuai dengan materi yang diajarkan. Responden menilai bahwa pendidikan karakter tidak perlu dilaksanakan secara terpisah atau menjadi mata

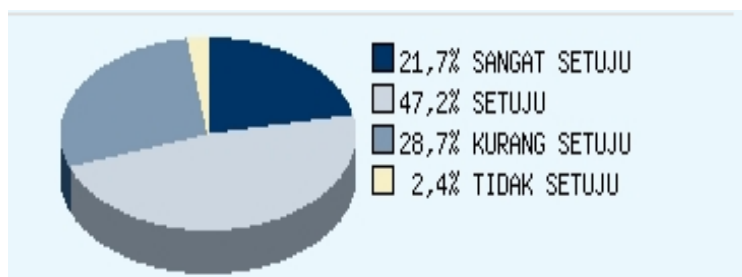
kuliah sendiri. Pendidikan karakter akan lebih baik dan berhasil jika terintegrasi dengan mata kuliah apapun, sehingga semua dosen juga punya peranan yang sama dalam menanamkan karakter di kalangan mahasiswa. Namun demikian, perlu dikelompokkan karakter-karakter yang relevan dengan mata kuliah yang diajarkan.

2. Tanggapan terhadap pendidikan karakter “pelaksanaan pendidikan karakter diberikan secara terpisah, jadi ada mata kuliah khusus pendidikan karakter dan budi pekerti”



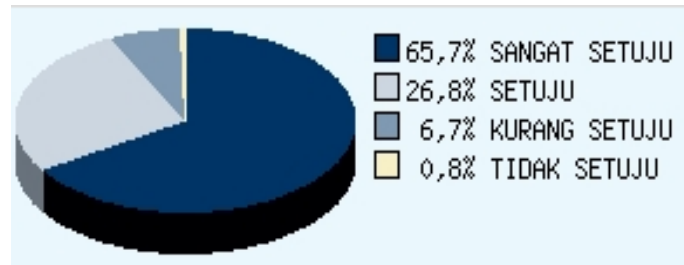
Berdasarkan hasil poling di atas, 74,8% responden kurang setuju jika ada mata kuliah tersendiri misalnya pendidikan karakter dan budi pekerti. Hasil ini mendukung pernyataan pertama yang menghendaki agar pendidikan karakter diberikan secara terpadu dalam setiap mata kuliah.

3. Tanggapan terhadap pendidikan karakter “materi pendidikan karakter diberikan secara terpisah oleh dosen tersendiri dan menyatu pada setiap kuliah”



Mayoritas responden menilai bahwa setuju 68,9% jika materi pendidikan karakter diberikan secara terpisah oleh dosen tersendiri dan menyatu pada setiap mata kuliah. Pernyataan ketiga ini diberikan secara terpisah, tetapi menyatu pada setiap mata kuliah.

4. Tanggapan terhadap pendidikan karakter “pendidikan karakter diintegrasikan pada peraturan/program fakultas atau universitas”



Responden juga setuju 92,5% jika pendidikan karakter diintegrasikan pada peraturan/program fakultas atau universitas. Dalam hal ini, rencana program kampus bertemakan karakter, demikian juga dengan peraturan-peraturan yang dibuat juga bermuatan karakter bangsa.

2. Pembahasan dan Analisis

Berdasarkan hasil FGD pada tanggal 29 November 2013, maka beberapa kritik lisan dan tertulis dari peserta FGD yang terdiri atas para kajar dan sekjur, dosen-dosen, pengembang karakter, dan mahasiswa maka dapat diidentifikasi rumusan hasil sebagai berikut: 1) pendidikan karakter yang diselenggarakan selama ini dianggap kurang implementif karena lebih banyak menyentuh aspek materi, dan sedikit menyentuh aspek substansi; 2) kurikulum dianggap kurang implementif sehingga diperlukan pengembangan secara berkelanjutan setiap tahun penyelenggaraan; 3) karakter tidak perlu disendirikan melainkan dapat diintegrasikan ke dalam setiap mata kuliah dalam pembelajaran; 4) pada dasarnya ujung tombak pelaksanaan pendidikan karakter adalah pada mata kuliah PKn dan Pancasila sehingga perlu mengoptimalkan mata kuliah tersebut dan tidak perlu membuat sendiri mata kuliah pendidikan karakter; 5) perangkat pembelajaran sebagai pendukung pembelajaran belum difungsikan secara optimal di samping banyak juga peralatan yang kurang berfungsi baik; 6) atribut belum dimaknai secara maksimal di samping dukungan dosen lain yang bukan pengajar pendidikan karakter belum maksimal; 7) sebagian pengajar mata kuliah karakter memandang bahwa pelaksanaan pendidikan karakter menunjukkan adanya perubahan karakter ke arah yang lebih baik dari mahasiswa; 8) mata kuliah pendidikan

pendidikan karakter dapat dijadikan sebagai sarana yang efektif untuk sosialisasi pendidikan karakter bangsa; 9) setting pembelajaran terkesan membosankan karena lebih didominasi oleh materi-materi yang sifatnya kognitif sementara yang substantif belum optimal; 10) diperlukan model pendidikan karakter melalui suatu penelitian yang menghasilkan model-model pembelajaran yang efektif; 11) diperlukan kesadaran dan tanggung jawab kolektif atau pembudayaan sivitas akademika sehingga tingkat pencapaiannya bisa optimal; 12) direkomendasikan agar pendidikan karakter perlu dilanjutkan dengan berbagai perbaikan baik yang menyangkut perencanaan, pelaksanaan, maupun evaluasinya; 13) diperlukan adanya pembiasaan dalam berbagai kegiatan di samping diintegrasikan dalam berbagai mata kuliah; dan 14) direkomendasikan oleh beberapa responden sebagai jalan tengah yakni mata kuliah pendidikan karakter tetap tersendiri ada, dan juga diintegrasikan dalam berbagai mata kuliah.

Program pendidikan karakter di FIS UNY merupakan suatu program yang unik dan dianggap “nyeleneh” mengingat diformulasi dalam mata kuliah khusus yakni mata kuliah Pendidikan Karakter, yang tidak ditemukan di program studi manapun, meskipun dalam istilah lain tentunya ada seperti Pendidikan Pancasila, Pendidikan Agama, Pendidikan Kewarganegaraan, dan mata kuliah-mata kuliah lain yang menekankan pada upaya pembentukan karakter mahasiswa. Namun demikian, berdasarkan penuturan dosen-dosen pengampu pendidikan karakter, program ini cukup efektif dalam membenahi karakter mahasiswa. Ada perubahan karakter mahasiswa dari sebelum mengikuti mata kuliah pendidikan karakter dengan setelah mengikuti. Pendidikan karakter memang awalnya adalah dipaksa, terpaksa, dan pada akhirnya terbiasa (D1, Wawancara 29 September 2013). Sebagian besar mahasiswa juga mengatakan bahwa mata kuliah pendidikan karakter memiliki peran yang cukup besar dalam memberikan bekal sehingga tampak sekali perubahan perilaku mahasiswa yang menjadi semakin lebih baik (M1, Wawancara 30 September 2013).

Kelemahan dari penyelenggaraan mata kuliah pendidikan karakter adalah kurangnya dukungan dari berbagai pihak baik dosen maupun karyawan. Di satu sisi

ada mata kuliah pendidikan karakter, tapi di lain sisi banyak dosen dan karyawan yang masih belum ramah, dan bahkan dengan sengaja kurang mendukung efektivitas penyelenggaraan program pendidikan karakter (D2, Wawancara 1 Oktober 2013). Hal ini berdampak kurang baik bagi optimalisasi penyelenggaraan program pendidikan karakter. Di lain sisi juga ada mahasiswa yang kurang mendukung penyelenggaraan program pendidikan karakter dengan menunjukkan sikap apatis dalam pembelajaran. Selama ini, mahasiswa pada umumnya memperoleh nilai sekurang-kurangnya B, karena dalam mata kuliah pendidikan karakter pada umumnya menunjukkan sikap dan perilaku yang baik meskipun dalam mata kuliah lain menunjukkan hal yang berbeda baik dalam tingkah laku maupun berpakaian (M2, Wawancara 1 Oktober 2013).

Hambatan-hambatan dalam pelaksanaan pendidikan karakter di FIS UNY adalah sebagai berikut: 1) sistem perkuliahan dalam kurikulum masih didominasi oleh kegiatan formal di kelas sehingga kurang menyentuh secara substantif tujuan penyelenggaraan mata kuliah ini; 2) prasarana belum lengkap terbatas pada 2 ruang pendidikan karakter sementara kelompok belajarnya cukup banyak, 3) kurangnya kemampuan IT dosen dalam mengoperasikan peralatan komputer untuk menampilkan video-video bernuansa karakter, 4) media dan peralatan yang kurang terawat sehingga pelaksanaan pendidikan karakter di kelas kurang optimal (D3, Wawancara 1 Oktober 2013).

Upaya-upaya yang dilakukan fakultas dalam implementasi pendidikan karakter di Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Yogyakarta adalah sebagai berikut: 1) dibentuk tim pengembang pendidikan karakter yang terdiri atas ketua dan anggota sebagai tim yang bertanggungjawab dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi program; 2) ditunjuknya teknisi yang menyiapkan peralatan dan media untuk mendukung perkuliahan pendidikan karakter di dalam kelas; 3) dibentuknya tim evaluasi program untuk mengevaluasi keberhasilan implementasi pendidikan karakter yang merekomendasikan apakah pendidikan karakter diteruskan, diperbaiki, dan atau bahkan dihentikan.

E. Kesimpulan

Implementasi pendidikan karakter di FIS UNY dirancang sejak tahun 2009, dan mulai dilaksanakan pada tahun 2010. Mata kuliah ini dimasukkan dalam kurikulum 2009 yang diberikan pada mahasiswa semua program studi yang diberikan pada mahasiswa semester 3. Oleh karena itu pelaksanaannya dilaksanakan pada tahun 2010. Mata kuliah ini berbobot 2 sks yang merupakan mata kuliah wajib lulus dan wajib tempuh. Untuk lulus mata kuliah ini, maka sekurang-kurangnya mahasiswa harus memperoleh nilai B. Di bawah nilai B dianggap tidak lulus dan mahasiswa harus mengulang mata kuliah tersebut.

Pengembangan mata kuliah ini dilakukan oleh tim pengembang, dan didukung oleh penyiapan dosen-dosen pengajar karakter. Desain pembelajaran yang menyangkur RPP, media, dan skenario pembelajaran disusun oleh tim pengembang sehingga dosen-dosen pengajar diberikan workshop sehingga semua dosen memberikan skenario metodologi dan materi yang sama dalam pembelajaran mata kuliah karakter. Untuk kegiatan pembelajaran ada dua tipologi atau model yakni teori dan praktik di lapangan. Untuk kegiatan pembelajaran, maka pimpinan fakultas memfasilitasi ruang pendidikan karakter dengan berbagai peralatan dan media yang dikembangkan oleh tim pengembang. Adapun sistem evaluasinya menerapkan penilaian proses dan hasil, di samping mahasiswa sendiri menilai diri dan temannya. Oleh karena itu sistem penilaian yang diterapkan merupakan sistem penilaian otentik yang memotret secara utuh perkembangan karakter mahasiswa baik di dalam kelas maupun di luar kelas.

Namun demikian, penyelenggaraan mata kuliah pendidikan karakter memiliki beberapa kelemahan yakni kurangnya dukungan dari berbagai pihak baik dosen maupun karyawan. Di satu sisi ada mata kuliah pendidikan karakter, tapi di lain sisi banyak dosen dan karyawan yang masih belum ramah, dan bahkan dengan sengaja kurang mendukung efektivitas penyelenggaraan program pendidikan karakter. Hal ini berdampak kurang baik bagi optimalisasi penyelenggaraan program pendidikan

karakter. Di lain sisi juga ada mahasiswa yang kurang mendukung penyelenggaraan program pendidikan karakter dengan menunjukkan sikap apatis dalam pembelajaran.

Sementara hambatan-hambatan dalam pelaksanaan pendidikan karakter di FIS UNY adalah sebagai berikut: 1) sistem perkuliahan dalam kurikulum masih didominasi oleh kegiatan formal di kelas sehingga kurang menyentuh secara substantif tujuan penyelenggaraan mata kuliah ini; 2) prasarana belum lengkap terbatas pada 2 ruang pendidikan karakter sementara kelompok belajarnya cukup banyak, 3) kurangnya kemampuan IT dosen dalam mengoperasikan peralatan komputer untuk menampilkan video-video bernuansa karakter, 4) media dan peralatan yang kurang terawat sehingga pelaksanaan pendidikan karakter di kelas kurang optimal.

Adapun upaya-upaya yang dilakukan fakultas dalam implementasi pendidikan karakter di Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Yogyakarta adalah sebagai berikut: 1) dibentuk tim pengembang pendidikan karakter yang terdiri atas ketua dan anggota sebagai tim yang bertanggungjawab dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi program; 2) ditunjuknya teknisi yang menyiapkan peralatan dan media untuk mendukung perkuliahan pendidikan karakter di dalam kelas; 3) dibentuknya tim evaluasi program untuk mengevaluasi keberhasilan implementasi pendidikan karakter yang merekomendasikan apakah pendidikan karakter diteruskan, diperbaiki, dan atau bahkan dihentikan.

Kepustakaan

- Brady, L. (2003). *Curriculum development*. New York: Prentice-Hall.
- Burden, P.R & Byrd, D.M. (2009). *Method for effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon
- Cizek, B.J. (2006). Pockets of resistance in the assessment revolution, *Educational Measurement Issues and Practice Journal*. Summer 2000. vol. 19, number 2.
- Cox, J. (2006). *The quality of an instructional program*. National Education Association-Alaska. Diambil dari pada tanggal 23 Januari 2007, dari <http://www.ak.nea.org/excellence/coxquality>.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2011). *Manajemen Peningkatan Mutu Berbasis Sekolah*. Jakarta: Ditjen Dikdasmen Depdiknas.

- Djemari Mardapi. (2002). *Kurikulum 2004 dan Optimalisasi Sistem Evaluasi Pendidikan di Sekolah*. Makalah disampaikan pada Seminar Nasional Kurikulum 2004 Berbasis Kompetensi, tanggal 10 Januari 2003 di Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta
- Djemari Mardapi. (2003). *Desain dan penilaian pembelajaran mahasiswa*. Makalah disajikan dalam Lokakarya Sistem Jaminan Mutu Proses Pembelajaran, tanggal 19 Juni 2003 di Universitas Gadjah Mada Yogyakarta.
- Djemari Mardapi. (2011). *Pengembangan instrumen dan Kisi-kisinya*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Edy Suhartoyo. (2008). *Pengalaman peningkatan mutu pendidikan melalui pengembangan budaya sekolah di SMAN 1 Kasihan Bantul*. Makalah disajikan dalam Seminar Nasional Peningkatan Mutu Pendidikan Melalui Pengembangan Budaya Sekolah, tanggal 23 November 2005 di Universitas Negeri Yogyakarta.
- E. Mulyasa. (2010). *Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan: Kemandirian Guru dan Kepala Sekolah*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Glassman, M. (May, 2006). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Reseacher*. 30 (4), 3 – 14.
- Hager, P., Gonczi, A., & Athanasou, J. (2004). General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 19(1), 3-16.
- Horton, S. (2004). *Introduction to the competency movement: Its origins and impact on the public sector*. From <http://www.emerald-library.com>.
- Krippendorff, Klaus. (2010). *Content Analysis: Introduction Its Theory and Methodology*”, Alih Bahasa Farid Wajidi, *Analisis Isi: Pengantar Teori dan Metodologi*. Jakarta: Rajawali.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Morrison, D.M. & Mokashi K. & Cotter, K. (2006). *Instructional quality indicators: Research foundations*. Cambrigde. Diambil pada tanggal 17 Maret 2007 dari www.co.nect.net
- Madus, G. E., & Kellaghan, T. (2009). Curriculum evaluation and assessment in Jackson, P. M. (Edit, 2009). *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan Publishing Company.
- Nitko, A. J. (2006). *Curriculum-based assessment*. Jakarta: Ministry of Education and Culture.
- Oriondo, L. L. & Antonio, E. M.D. (2008). *Evaluating educational outcomes (Test, measurment and evaluation)*. Florentino St: Rex Printing Company, Inc.

- Ormrod, J.E. (2003). *Educational psychology, Developing learners. Fourth edition.* New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods.* Beverly Hills, CA.: Sage Publication.
- Stark, J.S. & Thomas, A. (2004). *Assessment and program evaluation.* Needham Heights: Simon & Schuster Custom Publishing.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation.* Boston: Kluwer Nijhof Publishing.
- Stufflebeam, D.L. (2003). *The CIPP model for evaluation* ,the article presented at the 2003 annual conference of the Oregon program evaluators network (OPEN) 3 Oktober 2003. Diambil pada tanggal 25 Oktober 2005, dari <http://www.wmich.edu/evalctr/cippmodel>.
- Suharsimi Arikunto. & Cepi Safruddin AJ. (2004). *Evaluasi program pendidikan, panduan teoritis praktis bagi praktisi pendidikan..* Jakarta: Bumi Aksara.
- Suharsimi Arikunto. (2010). *Dasar-dasar evaluasi pendidikan.* Jakarta: Bumi Aksara.
- Sutopo, H.B. (1995). *Kritik Seni Holistik Sebagai Model Pendekatan Penelitian Kualitatif.* Surakarta: UNS Press.
- Sutopo, H.B. (1996). *Metodologi Penelitian Kualitatif.* Surakarta: Jurusan Seni Rupa Fakultas Sastra UNS.
- Shaeffer, Sheldon. (2003). *The role of educational innovation and reform in meeting the social and cultural of globalization.* Paper presented at The 9th Unesco-Apeid Internationmal Conference on Education. Shanghai China, 4 – 7 November, 2003.
- Sipe, Peter. (Fall, 2004). *Newjack: Teaching in a failing middle school.* Harvard Educational Review. 74 (3), 330 -339.
- Sumadi, Suryabrata. (2004). *Sistem seleksi masuk ke perguruan tinggi.* Makalah disampaikan pada seminar HEPI, 2004 di Yogyakarta.
- Tim Pendidikan Karakter FIS UNY, (2010). *Panduan pelaksanaan pendidikan karakter fakultas ilmu sosial dan ekonomi Universitas Negeri Yogyakarta.* Yogyakarta: FIS UNY.
- Widoyoko, S.E.P. (2010). *Pengembangan Model Evaluasi Pembelajaran IPS SMP.* Yogyakarta: FIS UNY.
- Yin, R.K. (2007). *Case Study Research: Design and Methods.* Beverly Hills, CA: Sage Publication.

UJIAN NASIONAL PADA KURIKULUM 2013, PERMASALAHAN, DAN ALTERNATIF SOLUSINYA UNTUK MENINGKATKAN MUTU PENDIDIKAN DI INDONESIA

Oleh: Hari Setiadi
Universitas Muhammadiyah Prof.DR. HAMKA (UHAMKA)
(UKD HEPI JABODETABEK)

Abstrak

*Dalam Kurikulum 2013 penilaian yang dilakukan oleh guru di kelas harus komprehensif, guru harus seimbang dalam menilai pengetahuan, ketrampilan dan sikap (evaluasi internal). Apapun kurikulumnya, termasuk dalam implementasi Kurikulum 2013, Ujian Nasional masih tetap diperlukan, tentu saja materi (content) harus disesuaikan dengan Kurikulum 2013. Karena untuk keperluan evaluasi, baik evaluasi internal (classroom assessment) maupun evaluasi external (Ujian Nasional), kedua evaluasi tersebut sangat diperlukan, tidak bisa satu menggantikan yang lain, karena fungsi kedua evaluasi tersebut juga berbeda. Walaupun dalam pelaksanaan Ujian Nasional masih terdapat beberapa permasalahan, bukan berarti Ujian Nasionalnya yang harus dihilangkan atau ditiadakan, tetapi pelaksanaan teknis Ujian Nasionalnya yang masih harus terus perlu disempurnakan. Beberapa masalah pokok dalam pelaksanaan Ujian Nasional setiap tahunnya disebabkan karena menggunakan **paper and pencil test**, karena itu untuk Ujian Nasional tahun 2015 secara bertahap sudah harus bisa menggunakan **Computerized Based Testing (CBT)**. Diasumsikan bahwa perbendaharaan Bank Soal sudah lebih banyak dan juga persiapan infrastrukturnya diasumsikan sudah lebih siap sehingga di masa mendatang pelaksanaan Ujian Nasional di beberapa tempat di Indonesia juga sudah bisa menggunakan **Computerized Adaptive Test (CAT)**. Selain itu di masa mendatang, pelaksanaan Ujian Nasional seharusnya dilaksanakan oleh institusi yang professional dan independen, dan mempunyai cabang di seluruh propinsi di Indonesia, sehingga pengawasan pelaksanaan Ujian Nasional sampai dengan di tingkat terakhir di ruang-ruang ujian yang jumlah ruang ujiannya banyak, juga bisa diawasi oleh petugas yang diberi tugas oleh institusi tersebut, bukan seperti Ujian Nasional sekarang, pengawasan di ruang ujian diawasi oleh pihak internal sendiri, yaitu guru-guru di sekolah. Sehingga pengawasan pelaksanaan Ujian Nasional di ruang ujian oleh pihak internal, walaupun diawasi oleh guru yang tidak mengajar di sekolahnya tapi masih berada dalam satu wilayahnya, apalagi dengan system Otonomi Daerah, bisa saja akan menimbulkan permasalahan **conflict of interest**.*

Kata-kata kunci (*key words*):

Evaluasi internal, evaluasi external, paper and pencil test, Computerized Based Testing (CBT), Computerized Adaptive Test (CAT), institusi yang professional dan independen, conflict of interest

1. LATAR BELAKANG UJIAN NASIONAL (UN)

Setiap tahun apabila akan dilaksanakan Ujian Nasional (UN), selalu ada saja pihak-pihak yang menentang dan yang mendukung UN. Pada saat ini walaupun sudah diadakan Konvensi Ujian Nasional masih saja ada pihak yang pro dan kontra terhadap Ujian Nasional (UN). Pemerintah masih tetap melaksanakan Ujian Nasional, hal ini disebabkan menurut pemikiran pemerintah belum ada alat atau instrumen yang dapat menggantikan fungsi-fungsi yang esensial dari Ujian Nasional yang terutama adalah sebagai standar minimum nasional yaitu alat untuk mengetahui kualitas atau mutu pendidikan seluruh sekolah-sekolah yang berada di Indonesia, apakah sekolah-sekolah tersebut sudah mencapai standar minimum nasional yang diinginkan. Sehingga bisa diketahui apabila ada sekolah-sekolah yang kualitasnya kurang akan bisa dibantu dan dibina, dan diharapkan juga secara bertahap disparitas atau kesenjangan mutu seluruh sekolah-sekolah yang ada di Indonesia bisa akan semakin kecil.

Selain itu apabila pemerintah tidak melaksanakan Ujian Nasional, maka pemerintah akan menyalahi Undang-Undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pasal 58 ayat 2 yang berbunyi "Evaluasi peserta didik, satuan pendidikan, dan program pendidikan dilakukan oleh lembaga mandiri secara berkala, menyeluruh, transparan dan sistemik untuk menilai pencapaian Standar Nasional Pendidikan".

Walaupun memang di dalam Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pasal 58 ayat 1, juga disebutkan bahwa Evaluasi Hasil Belajar peserta didik dilakukan oleh pendidik untuk memantau proses, kemajuan, dan perbaikan hasil belajar peserta didik secara berkesinambungan.

Dan memang benar menurut Undang-undang kita tersebut yang lebih tahu mengenai peserta didik adalah para pendidik atau gurunya sendiri, tetapi kita harus baca juga Undang-undang itu pasal 58 ayat 2 bahwa kita juga harus melakukan evaluasi untuk menilai pencapaian Standar Nasional Pendidikan.

Sebelum itu pada Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 pasal 57 ayat 1, juga dijelaskan bahwa: "Evaluasi dilakukan dalam rangka pengendalian mutu pendidikan secara nasional sebagai bentuk akuntabilitas penyelenggara pendidikan kepada pihak-pihak yang berkepentingan".

Kemudian selanjutnya dijelaskan pada Undang-undang tersebut, pada pasal 59 ayat 3 bahwa: "Ketentuan mengenai evaluasi diatur lebih lanjut oleh Peraturan Pemerintah"

Dalam Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005, pasal 66 disebutkan bahwa “Penilaian hasil belajar oleh Pemerintah bertujuan untuk menilai pencapaian kompetensi lulusan secara nasional pada mata pelajaran tertentu dalam kelompok mata pelajaran ilmu pengetahuan teknologi dan dilakukan dalam bentuk Ujian Nasional”.

Jadi jelas menurut Undang-undang kita bahwa yang melaksanakan evaluasi di negara kita ini bukan hanya oleh para pendidik atau guru saja, tetapi juga oleh lembaga mandiri atau bukan guru atau bukan sekolah saja. Tapi juga untuk evaluasi yang fungsinya untuk akuntabilitas penyelenggara pendidikan dan pengendalian mutu pendidikan secara nasional, agar hasil evaluasinya dapat lebih dipercaya oleh masyarakat maka evaluasinya harus dilakukan oleh lembaga mandiri.

Dijabarkan dan ditekankan lagi di dalam Peraturan Pemerintah No. 19 tahun 2005 pasal 63 ayat 1 yang juga sudah diperbaiki dengan Peraturan Pemerintah No.32 tahun 2013 berbunyi bahwa: “Evaluasi dilakukan oleh Pendidik, evaluasi dilakukan oleh sekolah, dan evaluasi dilakukan oleh pemerintah”.

Jadi lebih jelas lagi ditegaskan pada peraturan tersebut bahwa evaluasi dilakukan secara komprehensif, dilakukan oleh pihak internal, yaitu oleh pendidik dan oleh sekolah, dan juga oleh pihak external, yaitu pemerintah.

Saat ini Pemerintah Indonesia, khususnya Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan dalam melaksanakan Evaluasi Pendidikan di Indonesia berdasarkan Undang-Undang dan peraturan yang berlaku, pemerintah harus melaksanakan ke dua jenis evaluasi tersebut, yaitu evaluasi internal dan juga evaluasi external. Apabila Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan tidak melaksanakan Ujian Nasional (UN), berarti Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan menyalahi Undang-undang. Apapun kurikulumnya termasuk kurikulum 2013, Ujian Nasional harus tetap dilaksanakan oleh pemerintah.

2. EVALUASI INTERNAL

Evaluasi internal dalam Proses Belajar Mengajar biasa disebut juga dengan nama Penilaian di Kelas atau *Classroom Assessment*. Evaluasi internal ini dilakukan hanya oleh guru-guru dalam Proses Belajar Mengajar setiap harinya di kelas. Tujuan utama dari penilaian internal ini adalah untuk menelusuri atau mengecek apakah materi dan kompetensi yang sudah diajarkan oleh guru di kelas sudah dikuasai oleh para siswa. Jadi sifatnya lebih kepada membantu para siswa dalam menguasai materi dan kompetensi yang sudah diajarkan guru di kelas, dan sifat dari penilaian di kelas tersebut adalah *authentic assessment*.

Prinsip-prinsip pokok dari *authentic assessment* adalah (1) proses penilaiannya tidak boleh terpisahkan dari Proses Belajar Mengajar, artinya penilaiannya tersebut harus dilakukan dalam Proses Belajar Mengajar di kelas apabila siswa melakukan praktek di laboratorium maka penilaiannya harus juga di laboratorium tidak boleh di tempat lain atau hasil penilaiannya dapat digunakan untuk memperbaiki Proses Belajar Mengajar, dan apabila dalam Proses Belajar Mengajar tersebut guru-guru di kelas menggunakan Kurikulum 2013, maka penilaian atau evaluasinya juga harus berdasarkan Kurikulum 2013, (2) penilaiannya harus mencerminkan masalah dunia nyata, tidak boleh masalah yang bukan dari dunia nyata, jadi masalah yang dihadapi siswa dalam kehidupan sehari-hari; (3) penilaiannya menggunakan berbagai metode dan kriteria yang sesuai dengan karakteristik yang diukur, artinya tidak hanya menggunakan satu metode penilaian saja, misal kalau karakteristik yang diukur tentang kompetensi siswa menggunakan sesuatu alat, maka metode penilaiannya tidak hanya dengan *paper and pencil test* saja tetapi harus juga dengan menggunakan metode penilaian *performance assessment*; (4) penilaian harus bersifat holistic artinya penilaiannya harus bersifat menyeluruh (*comprehensive*).

3. EVALUASI EXTERNAL: UJIAN NASIONAL

Setelah kita membahas evaluasi internal, dapat kita simpulkan bahwa ada keterkaitan fungsi evaluasi internal dengan evaluasi external, yaitu: fungsi dari evaluasi internal sebagai perbaikan dan peningkatan prestasi siswa sehari-hari dalam Proses Belajar Mengajar secara komprehensif oleh guru di kelas dan juga untuk persiapan menghadapi external evaluasi.

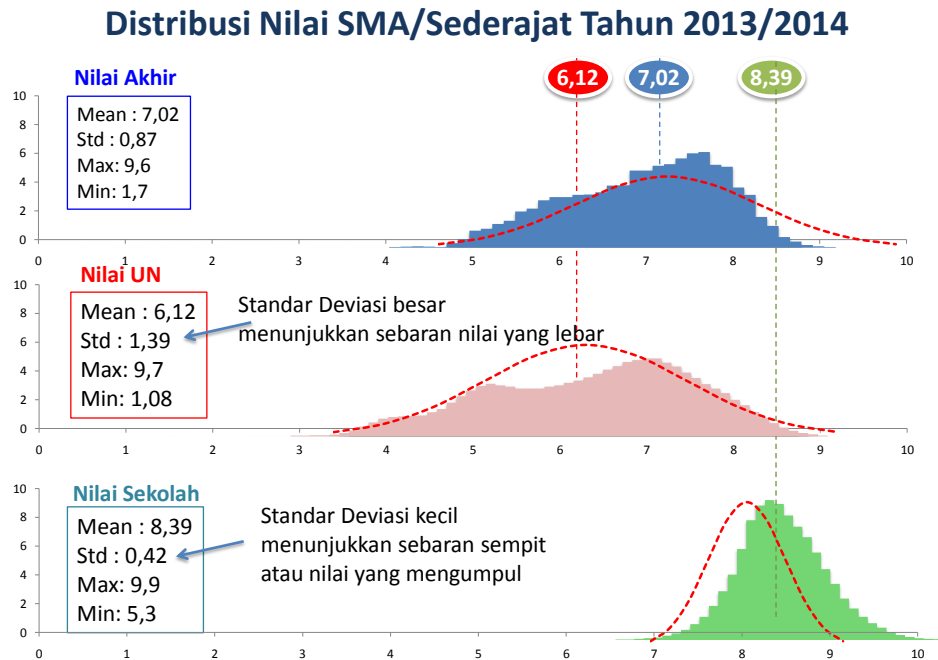
Apabila sekolah sudah melakukan fungsi evaluasi internal dengan baik, karena di dalam kurikulum 2013 penilaian sehari-hari di kelas harus dilaksanakan secara komprehensif, maka siapapun dan bagaimanapun evaluasi external yang hanya menilai kompetensi knowledge saja, sekolah juga pasti akan sudah siap menghadapinya.

Jadi fungsi utama evaluasi external adalah pertanggung jawaban (*accountability*) kepada masyarakat dan juga legitimasi yang tidak sesuai kalau evaluasi external itu dilakukannya oleh pihak internal.

Dalam Ujian Nasional kriteria kelulusan peserta didik dari Ujian Nasional juga sudah memasukan nilai sekolah (*internal evaluation*). Nilai Akhir (NA) adalah 60% Nilai Ujian Nasional + 40% Nilai Sekolah/Madrasah; peserta didik dinyatakan lulus Ujian Nasional jika Nilai rata-rata paling rendah 5,5 dan nilai tiap mata pelajaran paling rendah 4,0.

Dari data yang kita peroleh perbandingan nilai Ujian Nasional, Nilai Sekolah, dan Nilai Akhir untuk nilai Ujian Nasional jenjang

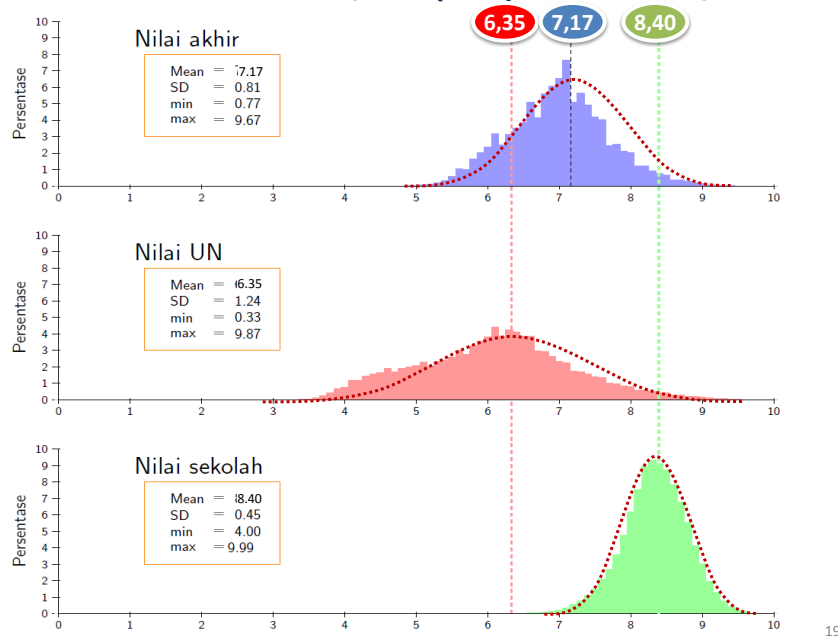
SMA/ sederajat dua tahun terakhir ini, yaitu tahun pelajaran 2012/2013 dan tahun pelajaran 2013/2014 adalah sebagai berikut:



Gambar 1. Distribusi Nilai SMA/Sederajat tahun 2013/2014

Dari gambar 1 di atas terlihat bahwa Nilai Sekolah (evaluasi internal) standar deviasinya sangat kecil dibandingkan standar deviasi Nilai Ujian Nasional (evaluasi external). Ini berarti secara nasional, Nilai Sekolah nilai-nilainya mengumpul semua ke sebelah kanan ke rata-rata nasionalnya 8,39. Artinya juga bahwa Nilai Sekolah secara nasional banyak mengumpul di 8,39 disekitar 5,3 dan 9,9. Sebaliknya untuk Nilai Ujian Nasional, nilai-nilainya menyebar dari nilai 1,08 sampai nilai 9,7, sedangkan rata-rata Nilai Ujian Nasionalnya hanya 6,12. Jadi untuk Nilai Ujian Nasional banyak mengumpul ke sebelah kiri, banyaknya di 6,12 sekitar 1,08 dan 9,7. Sehingga Nilai Akhirnya gabungan tengah-tengah antara Nilai Sekolah dengan Nilai Ujian Nasional.

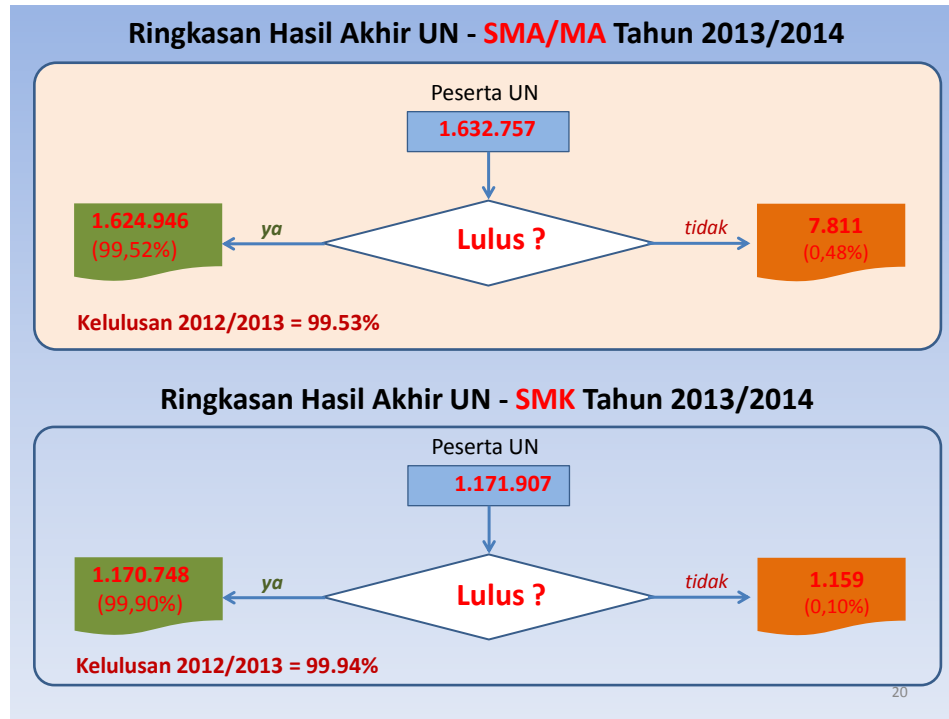
Distribusi Nilai SMA/MA (N+S) Tahun 2012/2013



Gambar 2. Distribusi Nilai SMA/MA Tahun 2012/2013

Dari Gambar 2 terlihat bahwa pola distribusi Nilai SMA/MA tahun pelajaran 2012/2013 juga serupa dengan pola distribusi tahun sekarang. Terlihat bahwa distribusi variasi Nilai Sekolah juga sangat kecil mengumpul di 8,40, sedangkan distribusi variasi Nilai Ujian Nasional sangat menyebar dan mengumpul di 6,35.

Secara nasional juga bahwa hampir semua sekolah-sekolah di Indonesia memberikan Nilai Sekolahnya tinggi-tinggi hampir mendekati angka 10, sebaliknya dari hasil Ujian Nasionalnya diperoleh Nilai Ujian Nasionalnya sangat menyebar dan rata-rata nilai Ujian Nasionalnya sekolah-sekolah itu rata-rata semuanya di bawah rata-rata Nilai Sekolahnya. Hanya sedikit sekali sekolah-sekolah yang Nilai Ujian Nasionalnya lebih tinggi daripada Nilai Sekolahnya dan mereka juga sudah melaksanakan evaluasi internal secara baik sehingga peserta didiknya sudah siap menghadapi Ujian Nasional (evaluasi external).



Gambar 3. Ringkasan Hasil Akhir UN SMA/MA dan SMK Tahun 2013/2014

Pada Gambar 3 di atas terlihat dengan bobot evaluasi external (60%) dan evaluasi internal (40%), tingkat kelulusan peserta didik SMA/MA dan SMK sudah sangat tinggi. Pada tahun 2013/2014 tingkat kelulusan peserta didik SMA/MA adalah 99,52% dan tingkat kelulusan peserta didik SMK adalah 99,90%. Demikian pula pada tahun pelajaran 2012/2013 tingkat kelulusan peserta didik SMA/MA adalah 99,53%, dan tingkat kelulusan peserta didik SMK adalah 99,94%.

Jadi sebenarnya dengan komposisi bobot evaluasi evaluasi external atau Ujian Nasional 60% dan evaluasi internal atau Nilai Sekolah 40%, dan dengan pengalaman data-data yang ada selama ini, peserta didik tidak perlu lagi khawatir kalau mereka tidak bisa lulus Ujian Nasional.

Untuk ke depannya ada usulan untuk mengubah bobot komposisi Nilai Sekolah lebih besar bobotnya dari Nilai Ujian Nasional. Hal ini dimungkinkan dengan asumsi bahwa dalam **Kurikulum 2013** guru-guru kita sudah terlatih dan terbiasa melaksanakan evaluasi internal yang komprehensif (kognitif, psikomotor, afektif), sehingga hasilnya juga dapat lebih dipercaya, dan ke depannya Ujian Nasional masih tetap

diperlukan karena belum ada yang bisa menggantikannya, tetapi mungkin komposisi bobot untuk kelulusannya juga bisa semakin kecil

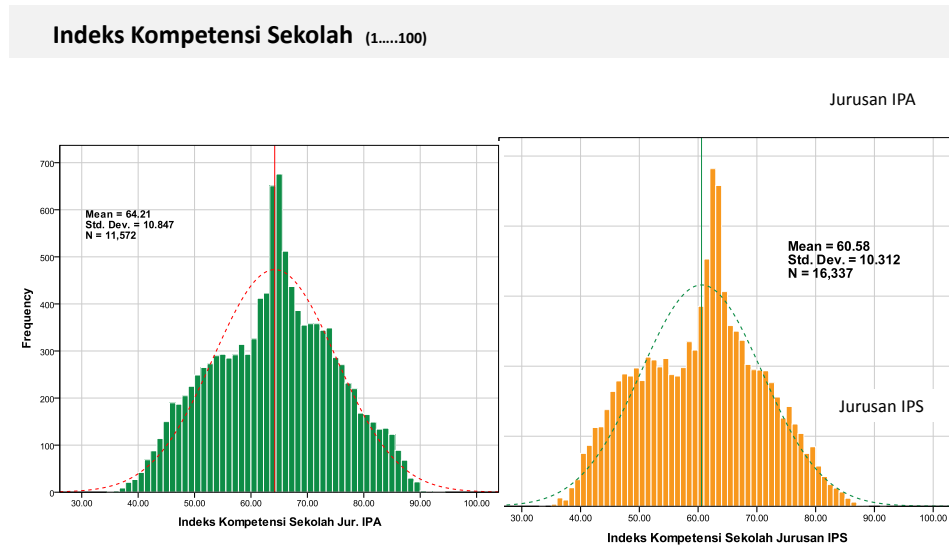
Kemudian seperti juga tercantum dalam Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005, pasal 68, disebutkan juga bahwa “Hasil Ujian digunakan sebagai salah satu pertimbangan untuk: (1) pemetaan mutu pendidikan; (2) dasar seleksi masuk jenjang pendidikan berikutnya; (3) penentuan kelulusan peserta didik dari program dan/atau satuan pendidikan; (4) pembinaan dan pemberian bantuan kepada satuan pendidikan dalam upayanya untuk meningkatkan mutu pendidikan.

4. Ujian Nasional sebagai Peta Mutu Pendidikan dan Pembinaan Pemberian Bantuan

Untuk memetakan mutu pendidikan di Indonesia diperlukan satu alat ukur yang sama. Apabila tidak ada Ujian Nasional dimana sekolah-sekolah di Indonesia hanya melakukan Ujian Sekolah di sekolahnya masing-masing, maka kita tidak bisa memetakan mutu pendidikan sekolah-sekolah tersebut, karena mereka menggunakan Ujian Sekolah yang berbeda-beda.

Dari hasil pemetaan ini, diharapkan nantinya mutu pendidikan sekolah-sekolah di wilayah Indonesia dari Sabang sampai Merauke terutama sekolah-sekolah yang masih rendah kualitasnya bisa diperbaiki sehinggadiharapkan kesenjangan mutunya relatif juga tidak terlalu berbeda. Artinya untuk membandingkan mutu pendidikan atau kualitas lulusan sekolah-sekolah yang ada di dalam wilayah NKRI diperlukan satu alat ukur, yang sekarang kita namakan “Ujian Nasional (UN)”. Karena dengan adanya Ujian Nasional semua sekolah-sekolah di seluruh Indonesia dari Sabang sampai dengan Merauke bisa dapat diketahui mutu pendidikannya, sehingga para pengambil kebijakan baik di tingkat sekolah, daerah maupun pusat dapat memperbaiki mutu sekolahnya berdasarkan data empirik yang langsung dari lapangan. Kita dapat melihat secara nasional Indeks Kompetensi Sekolah misal sebagai contoh kita ambil Indeks Kompetensi Sekolah SMA jurusan IPA dan jurusan IPS.

Gambar 4.



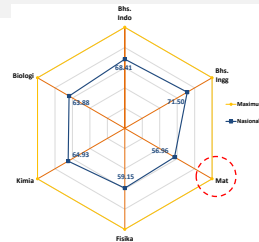
11

Dari Gambar 4. Diatas data hasil Ujian Nasional tahun 2013 ternyata Indeks Kompetensi Sekolah secara nasional terkait dengan kemampuan siswa untuk menyerap mata pelajaran pada jenjang SMA jurusan IPA sebesar 64,21%, sedangkan daya serapnya untuk SMA jurusan IPS lebih kecil yaitu sebesar 60,58% . Untuk variasi atau standard deviasi indeks kompetisi jurusan IPA dan jurusan IPS secara nasional perbedaannya tidak terlalu signifikan yaitu 10,85 untuk IPA dan 10,31 untuk IPS.

Gambar 5.

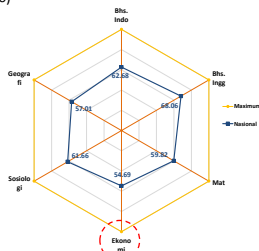
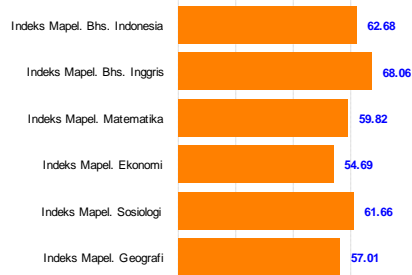
Indeks Kompetensi Mapel Menurut Jurusan

Capaian Indeks Kompetensi Mapel Jurusan IPA



Secara Nasional, pada jurusan IPA Indeks Kompetensi mapel yang paling rendah adalah pada mapel matematik (56,96), sedangkan untuk indeks kompetensi mapel paling tinggi pada mapel Bhs. Inggris (71,50)

Capaian Indeks Kompetensi Mapel Jurusan IPS

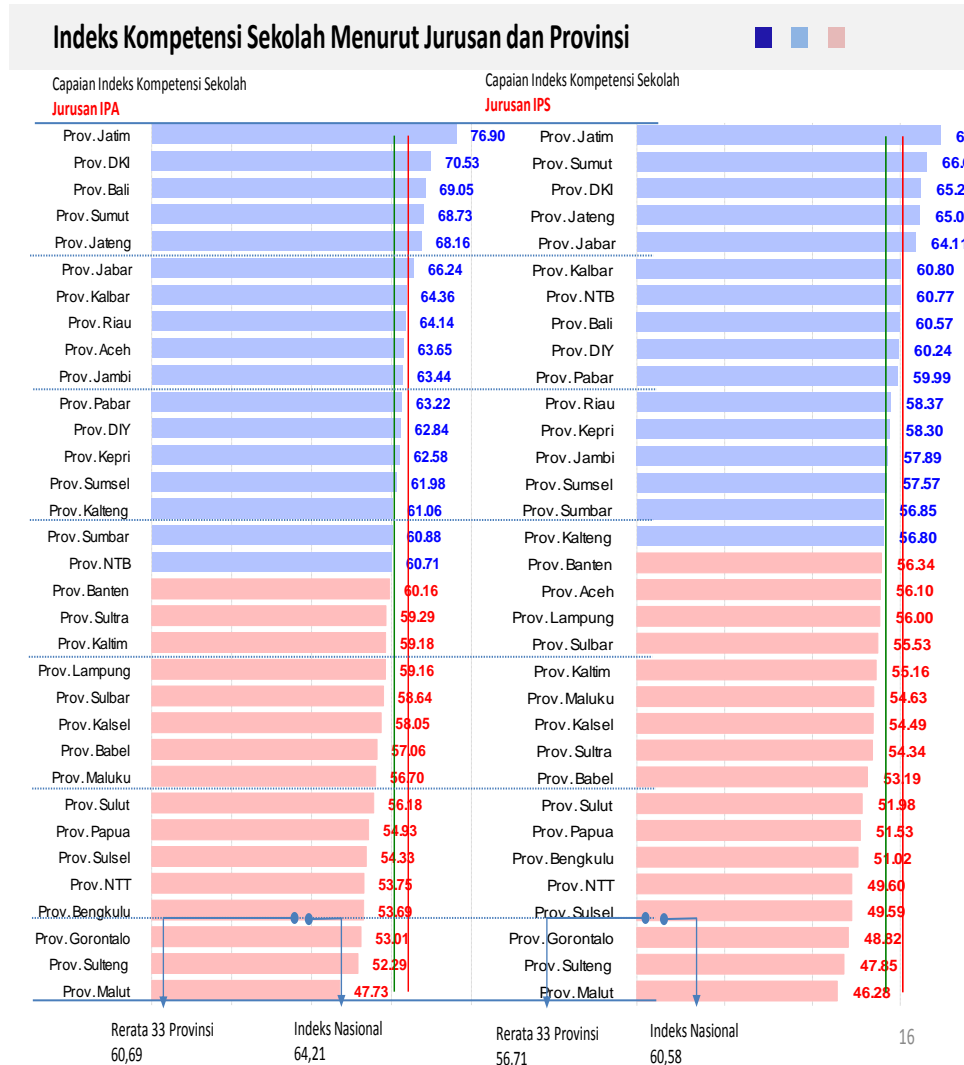


Secara Nasional, pada jurusan IPS Indeks Kompetensi mapel yang paling rendah adalah pada mapel Ekonomi (54,69), sedangkan untuk indeks kompetensi mapel paling tinggi pada mapel Bhs. Inggris (68,06)

Dari Gambar 5. Kita juga dapat lihat Indeks Kompetensi per Mapel per jurusan secara nasional. Jadi untuk tahun 2013 mata pelajaran matematika di IPA yang paling rendah dibanding mata pelajaran lainnya. Sedangkan di IPS matapelajaran Ekonomi yang paling rendah dibanding dengan matapelajaran lainnya.

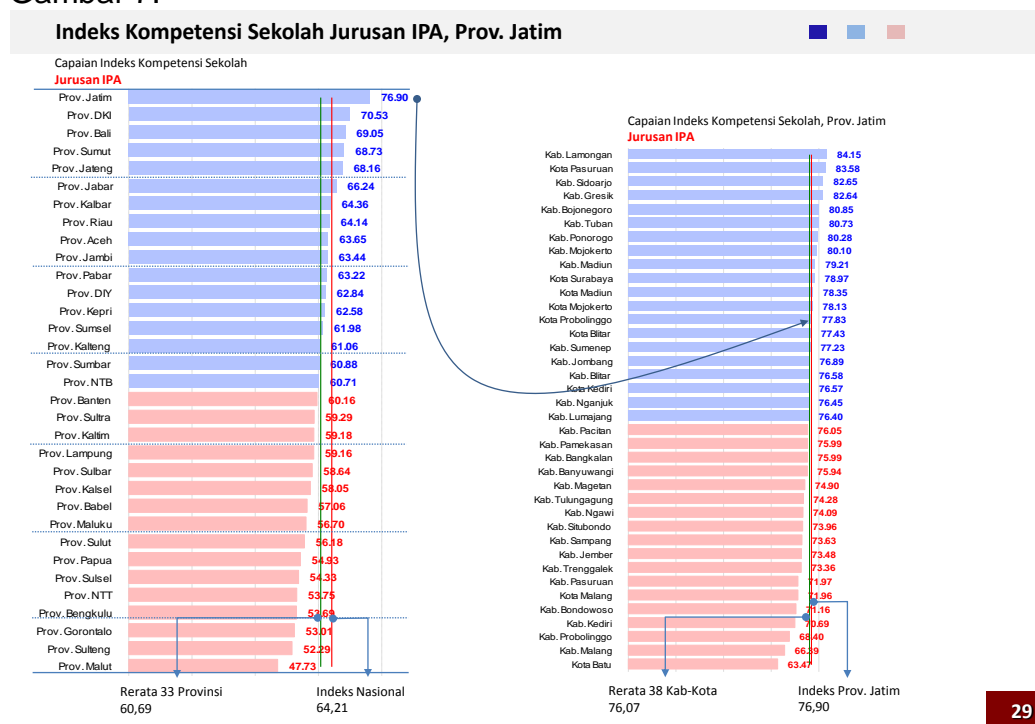
Selain bisa dilihat Indeks Kompetisi per Mata Pelajaran di jurusan IPA dan IPS secara nasional, bisa juga dilihat peta Indeks Kompetisi Sekolah menurut jurusan dan Provinsi.

Gambar 6.



Dari Gambar 6. Terlihat bahwa untuk jurusan IPA rata-rata indeks kompetensi yang paling tinggi adalah di Propinsi Jatim dan rata-rata indeks kompetensi yang paling rendah adalah di Propinsi Maluku. Sedangkan untuk jurusan IPS rata-rata indeks kompetensi yang paling tinggi adalah propinsi Jatim, dan rata-rata indeks kompetensi yang paling rendah adalah di Propinsi Maluku.

Gambar 7.



Dari Gambar 7. kita dapat memetakan bahwa dari provinsi Jatim ini bisa dilihat bahwa di dalam provinsi Jatim itu sendiri kabupaten/kota mana yang paling tinggi dan paling rendah rata-rata indeks kompetisinya. Jadi terlihat bahwa kabupaten Lamongan adalah kabupaten/kota yang paling tinggi rata-rata indeks kompetisinya di Jatim, sedangkan Kota Batu adalah kota yang paling rendah rata-rata indeks kompetisinya di Jatim. Artinya kalau di Jawa Timur, kabupaten/kota yang masih perlu mendapat perhatian atau bantuan adalah Kota Batu, walaupun propinsi Jawa-Timur nya adalah propinsi yang paling terbaik di Indonesia.

5. Ujian Nasional sebagai dasar seleksi masuk ke jenjang pendidikan berikutnya dan penentu kelulusan.

Selain digunakan untuk pemetaan dan pemberian bantuan bagi sekolah-sekolah yang kurang rata-rata indeks kompetisinya, Ujian Nasional di beberapa tempat juga sudah digunakan untuk dasar seleksi masuk ke jenjang pendidikan berikutnya. Misalnya saja di DKI Jakarta, nilai Ujian Nasional SMP secara murni, objektif dan transparan dengan computer dan internet sudah digunakan sebagai dasar seleksi masuk ke jenjang SMA. Demikian pula nilai Ujian Nasional SMA digunakan sebagai salah satu pertimbangan untuk seleksi masuk ke Perguruan Tinggi dan Taruna Akabri.

Dengan adanya Ujian Nasional siswa-siswa di seluruh tanah air di Indonesia bisa saja ikut seleksi untuk masuk di semua sekolah-sekolah yang ada di Indonesia, misal siswa-siswa di Sulawesi dengan menggunakan nilai Ujian Nasional bisa saja ikut seleksi masuk SMA di pulau-pulau lain di Indonesia, sehingga keeratan NKRI bisa lebih terjaga.

Ujian Nasional sejak tahun 2004 juga sudah digunakan sebagai penentuan kelulusan peserta didik dari program dan/atau satuan pendidikan. Ada pendapat hasil Ujian Nasional jangan digunakan sebagai penentu kelulusan, tapi hasil Ujian Nasional hanya digunakan sebagai pemetaan mutu pendidikan nasional saja. Tapi harus juga kita pikirkan apabila Ujian Nasional yang biayanya juga tidak kecil, apabila hanya digunakan sebagai alat pemetaan mutu pendidikan saja tidak untuk menentukan kelulusan siswa, kemungkinan besar siswa dalam mengerjakan soal-soalnya juga tidak terlalu serius, mungkin juga mereka tidak belajar serius sebelumnya, karena hasilnya tidak mempengaruhi prestasi mereka. Akhirnya hasil dari hasil Ujian Nasional itupun nantinya akan tidak berarti karena dikerjakan dengan tidak serius.

Jadi kenyataannya, karena Ujian Nasional dipakai sebagai penentu kelulusan, semua pihak jadi termotivasi untuk bekerja, seperti guru-guru dengan giat mengajar siswa-siswanya lebih aktif demikian pula siswa-siswanya lebih giat belajar untuk dapat nilai agar lulus Ujian Nasional. Sebelum tidak ada peraturan batas kelulusan ujian, semua sekolah meluluskan siswanya 100%, jadi walaupun siswa-siswanya tidak belajar mereka tetap lulus ujian, tetapi apakah hal itu baik? bagaimana dampaknya dengan mutu atau kualitas pendidikan di Indonesia apabila siswa-siswanya tidak mau belajar?

6. MASALAH DALAM UJIAN NASIONAL SETIAP TAHUN

Selain masalah kebocoran soal ujian , juga ada beberapa permasalahan pokok yang selalu dihadapi dalam pelaksanaan Ujian Nasional dari tahun ke tahunnya yaitu:

Keterlambatan percetakan naskah soal

Setiap tahun dalam pelaksanaan Ujian Nasional selalu ada saja masalah tentang percetakan bahan-bahan Ujian Nasional. Masalahnya adalah setiap tahun harus dicetak bahan-bahan Ujian Nasional sebanyak sekitar jumlah peserta Ujian Nasional jenjang SMP dan sederajat sekitar 3.760.000 peserta dan jumlah peserta Ujian Nasional jenjang SMA dan sederajat sekitar 2.800.000 peserta. Dengan jumlah total peserta yang demikian banyak sekitar 6.500.000 peserta, harus dicetak bahan-bahan Ujian Nasional dan juga harus didistribusikan ke seluruh daerah termasuk daerah-daerah yang terpencil di Indonesia.

Keterlambatan percetakan naskah soal Ujian Nasional pada tahun 2012/2013 yang disebabkan oleh salah satu perusahaan percetakan pemenang tender sehingga menyebabkan pengunduran jadwal pelaksanaan Ujian Nasional di 11 propinsi di Indonesia. Dengan adanya keterlambatan percetakan naskah soal ini menyebabkan berbagai masalah baru muncul. Walaupun tahun 2013/2014 tidak terjadi keterlambatan percetakan naskah, tetapi masalah keamanan terjadi ada laporan pengaduan kebocoran soal karena terlalu cepatnya naskah soal ujian yang dikirim ke daerah-daerah menjadi suatu masalah baru.

Kekurangan/kerusakan naskah soal

Setiap tahun diadakan Ujian Nasional kekurangan/kerusakan naskah soal selalu saja terjadi. Walaupun setiap tahun perusahaan percetakan pemenangnya tidak sama, tetapi tetap saja terjadi kekurangan/kerusakan naskah soal. Jadi walaupun perusahaan percetakannya berbeda-beda, kesalahan pada manusianya di percetakan tetap saja terjadi. Karena memang tidak semua proses di percetakan bisa dilakukan oleh mesin. Walaupun memang data peserta yang mengikuti Ujian Nasional yang valid dari sekolah-sekolah di lapangan setiap tahun juga sangat sulit didapatkan sebelum naskah soal ujian dicetak. Akhirnya solusi di lapangan apabila terjadi masalah kekurangan/kerusakan naskah soal pada hari H nya, maka petugas lapangan berusaha mencari naskah soal yang sama dari kelas lain di sekolah itu sendiri, apabila tidak ditemukan dicarikan dari sekolah lain di dalam rayon tersebut, dan apabila naskah soalnya itu jumlahnya kurang, maka petugas lapangan disaksikan petugas kepolisian memfoto copy naskah tersebut dan dibuatkan berita acaranya.

Kekurangan/kerusakan Lembar Jawaban Komputer (LJK)

Sudah dua tahun ini dalam pelaksanaan Ujian Nasional menggunakan 20 paket tes yang paralel yang berbeda dalam satu kelas. Dan Lembar Jawaban Komputer (LJK)nya juga menjadi satu dengan soalnya, yang diberi barcode. Pada hari H nya, apabila ada LJK yang rusak, maka petugas lapangan harus mencarikan dan mengganti LJK yang rusak dengan LJK baru sekaligus menyatu dengan soalnya. Apabila ada peserta ujian ditengah-tengah mengerjakan soalnya LJKnya rusak karena dihapus, maka petugas lapangan harus mencarikan LJK baru menyatu dengan soal yang baru. Dan nanti pada akhir waktu pelaksanaan ujian, peserta ujian harus mengumpulkan dua pasang LJK dan soalnya (kedua-duanya), yang pertama dia kerjakan dan yang kedua setelah diberikan yang baru oleh petugas. Maksud diberikan barcode pada LJK dan naskah soal adalah agar apabila naskah soalnya

bocor, kita tidak dapat mengetahui naskah soal yang bocor itu naskah soal berapa, karena di dalam kelas ada 20 paket naskah soal yang berbeda. Rupanya strategi ini juga tidak efektif apabila yang bocor itu semua 20 paket naskah soal.

Tertukarnya naskah soal

Setiap tahun diadakan Ujian Nasional juga selalu ada masalah tertukarnya naskah soal. Setiap tahun juga perusahaan percetakan pemenangnya juga berbeda, tetapi tetap saja ada masalah tertukarnya naskah soal. Karena memang pekerjaan memasukan naskah soal ke dalam amplop masih dilakukan oleh manusia, jadi human error kemungkinan sekali dapat terjadi. Sebenarnya beberapa kemungkinan bisa terjadinya tertukarnya naskah soal, bisa terjadi percetakan salah mengirim naskah soal mata pelajaran tertentu ke kabupaten tertentu, sedangkan kabupaten tersebut tidak memerlukan mata pelajaran tersebut tetapi memerlukan mata pelajaran yang lain, bisa juga terjadi dalam satu amplop isi mata pelajaran di dalam amplopnnya tidak sama dengan mata pelajaran yang tertulis di luar amplopnnya, karena amplop disegel dan baru dapat dibuka di depan kelas pada saat hari H nya, sehingga baru dapat diketahuinya ada masalah saat hari H nya . Solusi pada waktu pelaksanaan Ujian Nasional pada hari H nya, petugas lapangan seperti halnya kekurangan naskah soal ujian, juga harus menukar dengan naskah soal yang benar.

Kecurangan/kebocoran naskah soal

Pelaksanaan Ujian Nasional dengan menggunakan *paper and pencil test* setiap tahun ada saja yang mengadukan tentang kebocoran naskah soal, walaupun tidak semua pengaduan tersebut benar. Untuk mengurangi masalah kebocoran naskah soal, maka telah dibuat dari tahun ke tahun mulai dari satu (1) paket naskah soal dalam satu ruang ujian, kemudian menjadi dua (2) paket naskah soal yang paralel, lalu menjadi lima (5) paket naskah soal yang paralel, dan akhirnya sekarang menjadi dua puluh (20) paket naskah soal yang paralel, artinya semua peserta ujian dalam satu ruang ujian mengerjakan paket soal yang berbeda, jadi artinya tidak bisa saling lihat melihat hasil pekerjaannya.

Dengan dua puluh (20) paket naskah soal yang paralel, apabila hanya sebagian paket soal saja yang bocor, kita masih tidak tahu paket-paket mana yang bocor dan masih ada paket-paket naskah soal yang tidak bocor. Tapi masalahnya ada kejadian kedua puluh (20) paket naskah soal ujian itu bisa bocor semua, dan peserta ujian juga bisa mengetahui paket-paket mana yang sudah dibuatkan kunci-kunci jawabannya.

Kunci-kunci jawaban untuk 20 paket tersebut sudah diketik kecil-kecil dan rapih dan sudah siap tinggal difotocopy.

Kunci-kunci jawaban untuk semua 20 paket naskah soal tersebut sudah diketik kecil-kecil dan rapih diketemukan pada hari H pelaksanaan Ujian Nasional, jadi kemungkinan bocornya kunci jawaban tersebut terjadi pada saat terjadi di Percetakan. Karena di percetakan 20 paket naskah soal kemungkinan sudah bocor dan semua paket tersebut dibuatkan kuncinya, dan sempat diketik kecil-kecil kunci jawaban untuk setiap paket soalnya.

Sumber-sumber kebocoran kunci-kunci jawaban naskah soal tersebut selain kemungkinan bisa terjadi di percetakan, bisa juga terjadi pada saat distribusi naskah soal. Pada saat distribusi naskah soal dari percetakan ke gudang-gudang penyimpanan di daerah-daerah. Kecurangan/ kebocoran naskah soal Ujian Nasional kemungkinan bisa juga terjadi di lingkungan sekolah atau di ruangan Ujian Nasional.

Pada pelaksanaan Ujian Nasional hari H nya, pagi-pagi pada saat sebelum Ujian Nasional dilaksanakan, di lingkungan sekolah pada saat naskah soal ujian sudah sampai di sekolah, kemungkinan guru-guru di sekolah tersebut mengerjakan soal-soal Ujian Nasional dan kunci jawabannya dibagikan kepada peserta ujian.

Kemungkinan terakhir sumber kecurangan/ kebocoran naskah soal adalah ada di di ruang ujian. Sebenarnya apabila di ruang ujian, dua orang pengawas ruang ujian bekerja dengan jujur dan baik, tidak akan terjadi peserta didik menggunakan bocoran-bocoran soal ujian. Karena menurut Prosedur Operasional Standar peserta didik selama mengerjakan soal-soal Ujian Nasional seharusnya tidak boleh menggunakan alat komunikasi (Hp), dan semua kertas-kertas (termasuk catatan bocoran kunci jawaban). Tapi ada informasi bahwa dua orang pengawas ruang ujian itu juga kemungkinan sudah dapat instruksi dari atasan di wilayahnya untuk saling membantu peserta didik dalam mengerjakan soal-soal ujian dengan cara apapun, jadi mereka semua di daerah itu sudah sepakat untuk saling membantu peserta didik mengerjakan soal-soal walaupun mereka mengawas bukan di sekolahnya sendiri tetapi masih dalam batas wilayah yang sama, hal ini terjadi karena adanya sistem otonomi daerah.

Masalah penskoran

Karena banyaknya peserta Ujian Nasional sekitar 6.500.000 orang di seluruh sekolah-sekolah di Indonesia, penskorannya pun memakan

waktu yang cukup lama. Walaupun dalam Ujian Nasional soal-soal yang digunakan semuanya dalam bentuk Pilihan Ganda. Sebelum penskoran, hasil jawaban dari para peserta ujian harus dipindai (*scan*) dengan mesin pemindai di daerah, baru kemudian dikirim ke pusat untuk di skor. Setiap tahun ada saja masalah dari daerah dalam pemindaian Lembar Jawaban Komputer (LJK) sehingga terlambat mengirimkan hasil pemindaian ke pusat. Dalam pemindaian LJK sering terjadi LJK peserta ujian sukar untuk dipindai, bisa karena kertas LJKnya rusak, atau bahkan LJK peserta ujian sering juga keterlingsut atau tertinggal. Sedangkan dalam Ujian Nasional seluruh peserta ujian harus diumumkan hasilnya, jadi tidak boleh ada satu LJK pun yang keterlingsut atau tertinggal, kalau itu terjadi harus terus dicari sampai dapat, inilah salah satu yang menyebabkan pengiriman hasil pemindaian ke pusat terlambat.

7. ALTERNATIF SOLUSI DAN USULAN UNTUK UJIAN NASIONAL PADA TAHUN 2015

Ada beberapa usulan atau saran dalam jangka pendek . Untuk jangka pendek,tahun depan, tahun pelajaran 2014/2015 disarankan secara bertahap pelaksanaan Ujian Nasional, sudah mulai menggunakan komputer (*Computerized Based Test*)hanya bagi sekolah-sekolah yang sudah siap saja.

Semua permasalahan pelaksanaan Ujian Nasional setiap tahunnya terjadi karena Ujian Nasional kita masih menggunakan *paper and pencil test*. Semua permasalahan yang dikemukakan di atas sebenarnya akar masalahnya umumnya terdapat di percetakan karena Ujian Nasional masih menggunakan *paper and pencil test* . Masalah-masalah tentang keterlambatan pencetakan naskah soal, demikian pula halnya dengan masalah-masalah kekurangan/kerusakan naskah soal, kekurangan/kerusakan Lembar Jawaban Komputer (LJK), tertukarnya naskah soal, dan masalah kebocoran naskah soal juga tidak akan terjadi lagi kalau Ujian Nasional sudah menggunakan komputer.

Masalah penskoran Ujian Nasional kalau kita menggunakan komputer (*Computerized Based Test*) tidak ada lagi. Tidak perlu ada lagi pemindaian yang menyebabkan masalah hasil penskorannya terlambat. Bahkan kalau Ujian Nasional menggunakan komputer (*Computerized Based Test*), begitu peserta didik selesai mengerjakan tes, sebenarnya hasil penskorannya sudah dapat diketahui, tetapi bisa saja diprogram, kalau diperlukan, hasilnya itu

belum bisa dilihat. Karena hasil ujiannya bisa sangat cepat didapatkan kalau menggunakan komputer (*Computerized Based Test*), maka ada kemungkinan kebijakan baru untuk bisa mengulang apabila peserta ujian belum lulus ujian .

Sebelum diadakan pelaksanaan Ujian Nasional, sekolah-sekolah yang sudah siap untuk melaksanakan Ujian Nasional dengan menggunakan komputer, bisa saja sekolah-sekolah tersebut diberikan program (*software*) Ujian Nasionalnya agar siswa-siswanya bisa lebih biasa berlatih menggunakan program (*software*) Ujian Nasional tersebut.

Kalau ada kesalahan dalam naskah soal, seperti juga yang terjadi pada tahun ini (tahun 2014) karena ada nama tokoh Calon Presiden dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia, sehingga soal tersebut harus diganti dibuat lembaran baru dan disisipkan/ditambahkan pada naskah soal aslinya. Harus mengirim lagi petugas pusat ke daerah-daerah atau ke percetakan. Apabila Ujian Nasional sudah menggunakan komputer (*Computerized Based Test*), mudah sekali untuk merubah/mengganti soal apabila ada kesalahan di dalam komputer, tidak memakan biaya, tenaga, dan waktu.

Untuk mengantisipasi kebocoran soal sekarang sudah digunakan dua puluh (20) paket soal yang parallel di dalam satu ruangan Ujian Nasional. Artinya di dalam ruangan ujian peserta ujian mengerjakan paket soal parallel yang berbeda, sehingga mereka tidak bisa saling bekerja sama. Apabila Ujian Nasional sudah menggunakan komputer (*Computerized Based Test*), paket soal yang akan digunakan oleh peserta didik kemungkinannya bisa lebih dari dua puluh (20) paket naskah soal yang parallel.

8. USULAN UJIAN NASIONAL (UN) UNTUK MASA YANG AKAN DATANG

Dalam pelaksanaan Ujian Nasional sekarang masih melibatkan banyak sekali pihak-pihak di pusat maupun di daerah. Sampai pada pelaksanaan Ujian Nasional di tingkat ruang ujian, petugas yang mengawasi di ruang ujian adalah guru-guru di sekolah. Sedangkan kita semua tahu bahwa guru-guru di sekolah adalah pihak internal yang mempunyai Program Belajar Mengajar di kelas dan Ujian Nasional adalah evaluasi external. Apakah mungkin bisa objektif guru-guru sebagai pihak internal ditugaskan mengawasi pelaksanaan Ujian Nasional di ruang ujian? Apakah tidak ada ***conflict of interest?***

Apalagi sekarang di daerah-daerah di Indonesia sudah menggunakan system Otonomi Daerah. Sering terjadi Bupati Kepala Daerahnya menginstruksikan kepada Kepala Dinas Pendidikannya dan Kepala Sekolah di wilayahnya, agar mensukseskan Ujian Nasional. Maka pembantu-pembantunya di lapangan bisa menginterpretasikan instruksi tersebut bahwa mereka diperintahkan untuk mensukseskan hasil dari Ujian Nasional dengan cara apapun juga. Bahkan ada juga terjadi kalau hasil dari Ujian Nasionalnya di wilayahnya jelek, Kepala Dinas Pendidikan atau Kepala Sekolahnya dimutasikan atau dicopot. Sehingga Kepala Dinas atau Kepala Sekolahnya juga menginstruksikan kepada guru-gurunya agar siswa-siswanya bisa mendapatkan hasil Ujian Nasional yang baik dengan cara apapun juga. Karena itu sering kita dengar di sekolah-sekolah ada “*tim sukses*”, yang mengusahakan agar siswa-siswanya mendapat nilai Ujian Nasional yang baik. Bahkan “*tim sukses*” tersebut yang terdiri dari guru-guru mata pelajaran mengerjakan soal-soal, ujian dan kunci jawabannya diberikan kepada siswa-siswanya saat Ujian Nasional.

Memang saat ini Badan Standard Nasional Pendidikan (BSNP), menurut undang-undang sebagai penanggung jawab penyelenggara Ujian Nasional, tidak ada pilihan lagi untuk menugaskan guru-guru sebagai pengawas ruang ujian, karena tidak ada lagi petugas di daerah-daerah yang bisa ditugasi mengawasi ruang ujian. Walaupun Badan Standard Nasional Pendidikan (BSNP), juga sudah menugaskan Perguruan Tinggi untuk mengawasi pelaksanaan Ujian Nasional, karena memang bukan tupoksinya juga jumlah ruang Ujian Nasional seluruh Indonesia begitu banyak, maka tidak cukup dosen untuk mengawasi pelaksanaan Ujian Nasional di ruang-ruang Ujian Nasional di seluruh Indonesia.

Karena itu untuk ke depannya, pelaksanaan Ujian Nasional diusulkan dilaksanakan oleh suatu institusi yang independen, dan professional dalam bidang penilaian dan mempunyai cabang di daerah-daerah. Sehingga pengawasan Ujian Nasional di ruang ujian bisa dilaksanakan oleh petugas yang ditugaskan oleh institusi tersebut.

Untuk tahun depan pelaksanaan Ujian Nasional diusulkan masih menggunakan *Computerized Based Test (C.B.T)*, tetapi untuk masa-masa yang akan datang sudah menggunakan *Computerized Adaptive Testing (C.A.T)*. Diasumsikan bahwa untuk masa-masa yang akan datang perbendaharaan soal-soal di dalam Bank Soal di Puspendik juga sudah banyak dan juga jaringan infrastruktur kita juga sudah sangat siap, sehingga penerapan penggunaan *Computerized Adaptive Testing (C.A.T)* dalam pelaksanaan Ujian Nasional di Indonesia tidak ada kendala lagi.

Semua permasalahan-permasalahan yang terjadi waktu pelaksanaan Ujian Nasional dengan menggunakan *paper and pencil test* juga sama bisa diatasi atau dihilangkan apabila kita menggunakan *Computerized Adaptive Testing (C.A.T)* , bahkan dengan menggunakan *Computerized Adaptive Testing (C.A.T)* pengukurannya bisa lebih tepat dan akurat dibandingkan kalau hanya menggunakan *Computerized Based Test (C.B.T)*

Dengan *Computerized Adaptive Testing (C.A.T)*, setiap peserta ujian juga menghadapi satu komputer, setiap peserta ujian bisa mendapatkan soal-soal yang berbeda dengan peserta ujian lainnya di dalam satu ruangan ujian. Jumlah soal keseluruhan yang dikerjakan oleh setiap peserta ujian juga bisa berbeda banyaknya. Jadi soal-soal yang diberikan komputer sesuai dengan kemampuan setiap peserta ujian yang dites. Misalnya peserta ujian A menjawab salah soal nomor 1, komputer otomatis memberikan soal yang lebih mudah kepada A, misalnya A menjawab soal nomor 2 masih salah, otomatis komputer memberikan soal yang lebih mudah lagi, misalnya A menjawab soal nomor 3 masih salah, otomatis komputer memberikan soal nomor 4 yang lebih mudah lagi, misalkan soal nomor 4, A menjawab benar, maka otomatis komputer memberikan soal yang lebih sukar, begitu seterusnya, dan komputer akan berhenti sampai stabil komputer mengetahui kemampuan peserta ujian tersebut. Tentunya pola menjawab peserta-peserta ujian lainnya tidak akan sama dengan pola menjawab peserta ujian A karena sangat tergantung dari para kemampuan peserta ujian itu sendiri.

Jadi pada *Computerized Adaptive Testing (C.A.T)*, setiap peserta ujian diberikan soal-soal yang tergantung dari kemampuannya masing-masing. Komputer akan berhenti beriterasi untuk memberikan soal kepada peserta ujian, apabila komputer sudah mendapatkan skor kemampuan peserta ujian tersebut. Selain sesama peserta ujian tidak mungkin bekerja sama atau nyontek, karena mereka mendapatkan soal-soal yang berbeda, hasil pengukurannya pun juga lebih akurat dibanding *C.B.T* dan *paper and pencil test* .

DAFTAR PUSTAKA

- Laporan Pelaksanaan dan Hasil Ujian Nasional Tahun Pelajaran 2013/2014, 2014, Pusat Penilaian Pendidikan, Balitbang, Kemendukbud, (belum diterbitkan)*
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 Tentang Standar Nasional pendidikan, Jakarta, 2006*
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 32 Tahun 2013 Tentang Perubahan Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 Tentang Standar Nasional pendidikan, Jakarta 2014*
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2013 Tentang Kriteria Kelulusan Peserta Didik Dari Satuan Pendidikan dan Penyelenggaraan Ujian Sekolah/Madrasah/Pendidikan Kesetaraan dan Ujian Nasional, Jakarta 2013.*
- Peraturan Badan Standar Nasional Pendidikan Nomor: 00 2 2/P/BSNP/XI/2013 Tentang Prosedur Operasi Standar Penyelenggaraan Ujian Nasional Sekolah Menengah Pertama/Madrasah Tsanawiyah, Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah, Sekolah Menengah Atas Luar Biasa, Sekolah Menengah Kejuruan/Madrasah Aliyah Kejuruan, Serta Pendidikan Kesetaraan Program Paket B/Wustha, Program Paket C, Dan Program Paket C Kejuruan Tahun Pelajaran 2013/2014, Jakarta, 2013*
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor. 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, Jakarta, 2006.*

**PENERAPAN *PARTIAL CREDIT MODEL* PADA TES PILIHAN
GANDA TERMODIFIKASI MERUPAKAN MODEL
ALTERNATIF ASESMEN FISIKA YANG ADIL**

Edi Istiyono¹⁾, Djemari Mardapi²⁾, dan Suparno³⁾

^{1),3)} **Jurusan Pendidikan Fisika FMIPA Universitas Negeri Yogyakarta**

²⁾ **Jurusan Pendidikan Teknik Elektro FT Universitas Negeri Yogyakarta**

email: edi_istiyono@uny.ac.id; edi_istiyono_uny@yahoo.co.id

Abstrak

Telah dilakukan penelitian yang memiliki tujuan untuk mengkaji instrumentes pilihan ganda termodifikasi sebagai model alternatif yang efektif dan adil dalam asesmen fisika. Subjek penelitian 1001 peserta didik dari 10 SMA di Yogyakarta. Kecocokan tes berbentuk pilihan ganda termodifikasi dengan PCM digunakan dasar nilai rerata *INFIT Mean of Square (Mean INFITMNSQ)*. Ketepatan model tes ini diterapkan di SMA didasarkan atas respon guru-guru SMA. Berdasarkan analisis ini dapat disimpulkan bahwa tes model pilihan ganda termodifikasi dapat diskor secara politomus empat kategori menurut *partial credit model* dan penerapan *PCM* pada pilihan ganda termodifikasi sebagai model alternatif dalam asesmen pembelajaran fisika yang efektif dan adil.

Kata kunci: *partial credit model*, tes pilihan ganda, model asesmen, dan fisika

PENDAHULUAN

Diantara tujuan Mata Pelajaran Fisika di SMA agar peserta didik memiliki kemampuan mengembangkan kemampuan bernalar dalam berpikir analisis induktif dan deduktif dengan menggunakan konsep dan prinsip fisika untuk menjelaskan berbagai peristiwa alam dan menyelesaikan masalah baik secara kualitatif maupun kuantitatif (BSNP, 2006: 160). Dengan demikian, melalui pembelajaran Fisika diharapkan peserta didik dapat mengembangkan diri dalam berpikir. Peserta didik dituntut tidak hanya memiliki kemampuan berpikir tingkat rendah (*lower order thinking*), tetapi sampai pada kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking, HOT*).

Prestasi fisika yang diukur pada aspek *reasoning* Indonesia berada pada ranking 40 dari 42 negara (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012:48). Dengan demikian, prestasi fisika yang menuntut kemampuan berpikir tingkat

tinggi siswa sekolah menengah Indonesia, di kancah internasional masih rendah. Prestasi belajar fisika rendah dapat disebabkan karena proses pembelajaran atau model asesmennya yang tidak tepat. Dalam hal ini hanya akan dibahas tentang asesmennya, karena dengan asesmen yang tepat dapat mendorong siswa untuk belajar dengan berpikir tingkat tinggi.

Berdasarkan teori perkembangan Piaget, tahap operasional formal adalah tahap anak mulai berusia sebelas tahun. Pada tahap ini anak sudah mulai dapat mengembangkan kemampuan untuk memanipulasi konsep abstrak melalui penggunaan proposisi dan hipotesis (Piaget, 2005: 122 dan Reedal, 2010:7). Usia Siswa SMA antara 15 sampai 18 tahun, sehingga kemampuan berpikir tingkat tinggi siswa SMA sudah mapan.

Taksonomi Bloom yang telah direvisi membagi kemampuan kognitif menjadi kemampuan berpikir tingkat rendah (*Lower Order Thinking*) dan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*Higher Order Thinking*). Kemampuan yang termasuk *LOT* adalah kemampuan mengingat (*remember*), memahami (*understand*), dan menerapkan (*apply*), sedangkan *HOT* meliputi kemampuan menganalisis (*analyze*), mengevaluasi (*evaluate*), dan menciptakan (*create*) (Anderson and Krathwohl, 2001:30). Taksonomi Bloom sudah lama diterapkan dalam bidang pendidikan dan sudah lama digunakan. Taksonomi Bloom masih digunakan dalam banyak kurikulum dan bahan pengajaran (Brookhart, 2010: 39, Schraw and Robinson, 2011: 158-159). Dengan demikian kemampuan berpikir tingkat tinggi Fisika (*Physics Higher Order Thinking*) meliputi kemampuan fisika dalam menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan.

Untuk memantau proses, kemajuan, dan perbaikan hasil belajar peserta didik secara berkesinambungan, diperlukan penilaian. Penilaian pendidikan adalah proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk menentukan pencapaian hasil belajar peserta didik (Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No 20, 2007). Di samping itu, penilaian merupakan kegiatan mengumpulkan data individu yang hasilnya menggambarkan karakteristiknya (Djemari Mardapi, 2012: 7-12). Dengan demikian, penilaian hasil belajar fisika merupakan penilaian terhadap hasil dari proses

pembelajaran fisika yang berupa angka yang menggambarkan karakteristik individu peserta didik. Penilaian dapat dilakukan secara lisan maupun tertulis. Penilaian secara tertulis dilakukan dengan tes tertulis. Secara garis besar ada dua bentuk soal tes tertulis, yaitu: memilih jawaban dan mensuplai jawaban. Soal tes tertulis yang jawabannya dengan memilih jawaban antara lain: pilihan ganda, dua pilihan (benar-salah, ya-tidak), menjodohkan, dan sebab-akibat.

Penilaian (asesmen) hendaknya: (1) direncanakan untuk mengukur pengetahuan dan konsep, keterampilan proses sains (KPS), dan penalaran tingkat tinggi; (2) mengadopsi bentuk tipe soal serupa dengan PISA dan TIMSS untuk mendorong PBM berkontribusi pada peningkatan literasi sains siswa dan sekaligus menggali kemampuan berpikir ilmiah, kritis, kreatif, dan inovatif; (3) menekankan penguasaan konsep tingkat rendah dan tinggi dengan variasi bentuk penilaian (pilihan ganda, pilihan ganda beralasan, uraian terbatas); dan (4) memperkenalkan tipe soal yang diujikan secara nasional maupun internasional kepada siswa dan guru IPA (Pusat Kurikulum Diknas, 2007:23-24).

Tes terdiri atas butir-butir tes. Haladyna (1997:10) menyatakan: “*A test item is an instruction or question that requires a student response and a rule for scoring the response*”. Menurut definisi ini, bahwa butir tes berupa perintah atau pertanyaan yang memerlukan respon dari peserta didik dan memerlukan aturan untuk menskor respon peserta didik tersebut. Berdasarkan pengertian tersebut bahwa tes merupakan instrumen dalam ujian yang memberikan stimulus dalam bentuk perintah atau pertanyaan yang memerlukan respon dari peserta tes. Respon yang dihasilkan oleh peserta tes dinyatakan dalam skor agar mudah untuk diinterpretasikan.

Penilaian dalam pendidikan menggunakan dua macam teori pengukuran, yakni: teori pengukuran klasik dan teori pengukuran modern. Teori Tes Klasik disebut juga dengan *Classical True-Score Theory*, dinamakan Teori Tes Klasik karena unsur-unsur teori ini sudah dikembangkan dan diaplikasikan sejak lama, namun tetap bertahan hingga sekarang (Suryabrata, 2000:21). Menurut teori pengukuran klasik penskoran hasil tes biasanya dilakukan secara parsial berdasarkan

langkah-langkah yang harus ditempuh untuk menjawab benar suatu butir soal. Penskoran dilakukan perlangkah dan skor peritem peserta diperoleh dengan menjumlah skor peserta didik tiap langkah, dan kemampuan diestimasi dengan skor mentah. Model penskoran seperti ini belum tentu tepat, karena tingkat kesulitan tiap langkah tidak diperhitungkan.

PCM juga sesuai untuk menganalisis respon pada pengukuran berpikir kritis dan pemahaman konseptual dalam sains (Linden & Hambleton, 1997: 101-102). PCM dikembangkan untuk menganalisis item tes yang memerlukan beberapa langkah penyelesaian. PCM dapat diberikan pada langkah-langkah yang dapat dikerjakan oleh individu. Dengan demikian penskoran tes hasil belajar fisika tentunya cocok dengan PCM ini.

Kenyataan bahwa tes pilihan ganda lebih banyak digunakan daripada bentuk tes yang lain. Hal ini karena tes pilihan ganda biasa memiliki kelebihan-kelebihan, antara lain: (1) materi yang diujikan dapat mencakup sebagian besar bahan pembelajaran, (2) jawaban siswa dapat dikoreksi dengan mudah dan cepat, (3) jawaban setiap pertanyaan sudah pasti benar atau salah, sehingga penilaian objektif (Sujana, 1990:49). Walaupun ada juga kelemahan tes ini, yaitu: (1) kemungkinan peserta didik untuk melakukan tebakan jawaban masih cukup besar dan (2) proses berpikir siswa tidak dapat dilihat dengan nyata (Sujana, 1990:49).

Perlu diketahui bahwa model penilaian juga berpengaruh terhadap kemampuan berpikir siswa. Menurut van den Berg (2008:15) bahwa kurikulum memiliki potensi yang kaya untuk mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi peserta didik. Guru harus merencanakan dengan baik dan melibatkan peserta didik dalam kegiatan pembelajaran yang dapat mendorong dan mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi tersebut. Penilaian dapat diimplementasikan untuk membantu siswa dalam meningkatkan kemampuan berpikir tingkat tinggi mereka. Hal ini didukung pendapat lain, bahwa pertanyaan berpikir tingkat tinggi dapat mendorong siswa untuk berpikir secara mendalam tentang materi pelajaran (Barnett & Francis (2012: 209). Berdasarkan dua pendapat ini dapat disimpulkan bahwa tes kemampuan berpikir

tingkat tinggi dapat memberikan rangsangan kepada siswa untuk mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi juga.

Berdasarkan hasil survei pendahuluan dengan cara melakukan wawancara dengan guru-guru Fisika SMA di Daerah Istimewa Yogyakarta (DIY), sebagian besar di sekolah, baik pada tes tengah semester maupun tes akhir semester umumnya menggunakan tes pilihan ganda biasa. Jadi, tes pilihan ganda masih merupakan primadona dalam mendapatkan data prestasi belajar Fisika siswa SMA. Kenyataan bahwa tes pilihan ganda yang digunakan di SMA untuk tes hasil belajar mata pelajaran Fisika baru mengukur kemampuan: mengingat, memahami, dan menerapkan. Jadi tes pilihan ganda yang digunakan di SMA baru mengukur kemampuan berpikir tingkat rendah (*Lower Order Thinking (LOT)*) belum mengukur kemampuan berpikir tingkat tinggi Fisika (*PhysHOT*).

Berdasarkan hasil survei pendahuluan juga bahwa penskoran hasil tes dengan model dikotomis, artinya jika item benar diberi skor 1 dan jika salah diberi skor 0. Belum menggunakan model politomis akan lebih adil karena mempertimbangkan langkah-langkah. Dengan model penskoran ini belum menghargai tahap-tahap penyelesaian soal, karena dengan tingkat kesalahan yang berbeda mendapatkan skor yang sama yakni 0. Dengan demikian model penskoran ini tentu kurang adil.

Berdasarkan uraian di atas, untuk mengukur hasil belajar peserta didik tidak hanya kemampuan berpikir tingkat rendah, tetapi juga kemampuan berpikir tingkat tinggi Fisika. Perlunya model instrumen berupa tes pilihan ganda termodifikasi, yakni pilihan ganda beralasan. Dengan demikian diperlukan adanya penelitian tentang penerapan tes dengan pilihan ganda beralasan dan penskoran dengan PCM. Masalah utama yang akan diangkat dalam penelitian ini adalah (1) apakah tes model pilihan ganda termodifikasi dapat diskor secara politomis empat kategori menurut *partial credit model* dan (2) apakah penerapan PCM pada pilihan ganda termodifikasi sebagai model alternatif dalam asesmen pembelajaran fisika yang efektif dan adil.

Sejalan dengan rumusan masalah yang akan diselesaikan, maka tujuan penelitian ini adalah (1) mengkaji tes model pilihan ganda termodifikasi dapat diskor

secara politomus empat kategori menurut *partial credit model* dan (2) mengkaji penerapan PCM pada pilihan ganda termodifikasi sebagai model alternatif dalam asesmen pembelajaran fisika yang efektif dan adil.

METODE PENELITIAN

Subjek penelitian ini seluruh peserta didik kelas XI dari sepuluh SMAN di Daerah Istimewa Yogyakarta yang terdiri atas dua SMA dari masing-masing kota/kabupaten. Jumlah subjek penelitian sebanyak 1001 peserta didik. Penentuan SMA di Provinsi DIY yang digunakan untuk sebagai subjek penelitian berdasar ranking sekolah berdasar nilai UN Fisika Tahun 2012. Masing-masing kota/kabupaten dipilih dua SMA yang berada pada dua peringkat UN rendah sedang, atau tinggi. SMA yang digunakan sebagai subjek penelitian, antara lain: SMA 5 Yogyakarta, SMA 11 Yogyakarta, SMA 1 Bambanglipuro, SMA 1 Sedayu, SMA 1 Wates, SMA 1 Pengasih, SMA 1 Gamping, SMA 1 Minggir, SMA 1 Wonosari, dan SMA 1 Patuk.

Analisis data penelitian ini menggunakan *Partial Credit Model* 1 PL (PCM 1-PL) untuk pengujian *fit* tes hasil belajar pada kemampuan berpikir tingkat tinggi Fisika SMA. Dasar pertimbangan yang digunakan, yang pertama bahwa PCM sebagai perluasan Rasch Model yang merupakan model 1-PL, dapat menggunakan sampel yang tidak sebesar kalau melakukan kalibrasi data politomus menggunakan model 2-PL atau 3-PL (Keeves & Masters, 1999: 12-13). Kedua, bahwa karakteristik respons terhadap item kemampuan berpikir tingkat tinggi mengikuti PCM.

Pengujian *goodness of fit* untuk tes secara keseluruhan berdasarkan sesuai dengan Adam & Khoo (1996:30) berdasarkan nilai rerata INFIT *Mean of Square* (*Mean INFITMNSQ*) beserta simpangan bakunya. Jika rerata INFIT MNSQ sekitar 1,0, maka keseluruhan tes *fit* dengan model.

Untuk menentukan keefektifan dan kelayakan model tes dan model penskoran (PCM) didasarkan atas respon guru-guru Fisika SMA. Respon guru dianalisis dengan persentase respon pada butir yang berkaitan dengan model tes dan model penskoran.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Kecocokan Tes Berbentuk Pilihan Ganda Beralasan dengan PCM

Pengujian Fit tes keseluruhan dikembangkan Adam dan Khoo (1996:30) berdasarkan nilai rerata INFIT *Mean of Square (Mean INFITMNSQ)* beserta simpangan bakunya atau mengamati nilai rata INFIT *t (Mean INFIT t)* beserta simpangan bakunya. Jika rerata UNINFIT MNSQ sekitar 1 dan simpangan bakunya 0,0 atau rerata INFIT *t* mendekati 0 dan simpangan bakunya 1,0, maka keseluruhan tes fit dengan model PCM 1 PL. Berdasarkan Tabel 1, nilai rerata *INFITMNSQ* 1,01(sekitar 1) dan simpangan baku 0,02 (sekitar 0,0), maka keseluruhan tes yang berbentuk pilihan ganda beralasan fit dengan model PCM 1 PL.

Berdasarkan hasil analisis didapatkan reliabilitas set instrumen (tes) tersebut diestimasikan sebesar 0,95 yang dinyatakan pada Tabel 1. Nilai reliabilitas ini tergolong kategori tinggi.

Indeks kesukaran atau tingkat kesukaran (b) untuk skor 0 (b_0), skor 1 (b_1), skor 2 (b_2), skor 3 (b_3), skor 4 (b_4), dan reratanya sebagai *difficulty*. Berdasarkan hasil analisis, *difficulty* item-item terletak antara antara -0,86 sampai dengan 1,06 dengan rata-rata 0 dan simpangan baku 0,42. Hambleton & Swaminathan (1985:36) menyatakan tingkat kesulitan b untuk item yang baik bervariasi antara -2,00 sampai dengan 2,00. Item dengan tingkat kesulitan -2,00 menandakan item tersebut sangat mudah, sedangkan tingkat kesulitan 2,00 berarti item tersebut sangat sulit. Item dikatakan baik jika indeks kesukaran lebih dari -2,0 atau kurang dari 2,0. Jadi berdasarkan *difficulty*, semua item sebanyak 44 semuanya baik.

Tabel 1. Hasil Estimasi Item Tes hasil belajar Fisika SMA dan Estimasi Testi menurut PCM1-PL

No	Uraian	Estimasi untuk item	Estimasi untuk testi
1	Nilai rata-rata dan simpangan baku	-0,29 ± 0,51	0,19 ± 0,01
2	Nilai rata-rata dan simpangan baku yang sudah disesuaikan	0,00 ± 0,50	-0,11 ± 0,00
3	Reliabilitas	0,95	

4	Nilai rata-rata dan simpangan baku INFIT MNSQ	1,01 ± 0,02	1,01 ± 0,07
5	Nilai rata-rata dan simpangan baku OUTFIT MNSQ	1,01 ± 0,02	1,01 ± 0,12
6	Nilai rata-rata dan simpangan baku INFIT t	0,84 ± 1,47	0,25 ± 1,08
7	Nilai rata-rata dan simpangan baku OUTFIT t	0,27 ± 0,48	0,08 ± 0,61

Berdasarkan Tabel 2 dapat diketahui tingkat kesulitan pada masing-masing subaspek dan aspek instrumen untuk masing-masing kategori dalam PCM.

Tabel 2. Tingkat Kesulitan Butir Masing-masing Subaspek untuk Kategori 1, 2, 3, dan 4

No	Aspek	Subaspek	<i>Difficulty</i>	Kesulitan Tahap			
				Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4
1	Menganalisis	Membedakan	-0,46	-2,96	0,45	0,92	-0,16
		Mengurutkan	-0,42	-3,09	0,32	1,38	-0,21
		Memberikan ciri khusus	-0,12	-2,69	0,95	1,41	0,00
2	Mengevaluasi	Mengecek	-0,26	-2,00	1,25	0,37	-0,31
		Mengkritik	-0,17	-2,36	1,68	0,19	-0,14
3	Menciptakan	Memunculkan Ide	0,54	0,99	0,32	0,72	-0,23
		Merencanakan	0,53	1,71	-0,28	0,72	-0,16
		Menghasilkan	0,26	-1,10	1,84	0,31	-0,22

Berdasarkan Tabel 2 tersebut, model tes pilihan ganda beralasan seluruh butir dapat direspon dengan baik oleh peserta didik SMA. Penerapan PCM pada tes model pilihan ganda beralasan ini juga sesuai. Hal ini ditandai dengan indeks kesukaran berkisar antara -2,00 sampai 2,00. Dengan demikian seluruh butir tes yang berbentuk pilihan ganda beralasan merupakan butir tes yang baik. Berdasarkan hal-hal tersebut di

atas, maka tes model pilihan ganda beralasan dapat diskor secara politomus empat kategori menurut *partial credit model*.

2. Penerapan PCM pada pilihan ganda beralasan sebagai model alternatif dalam asesmen pembelajaran fisika

Respon guru Fisika SMA berkaitan dengan model tes pilihan ganda beralasan dan penerapan PCM dinyatakan pada Tabel 3.

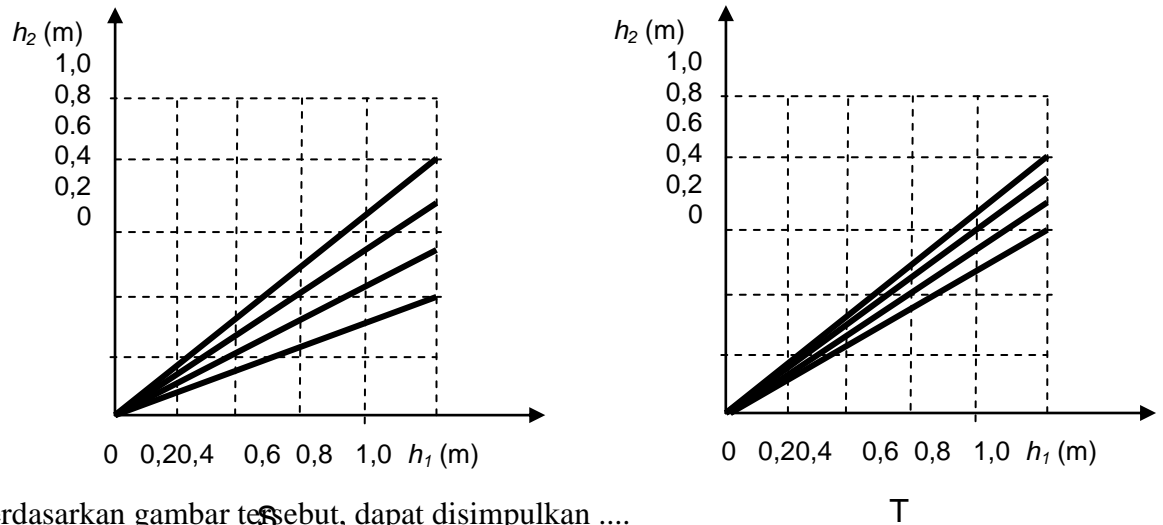
Tabel 3. Respon guru terhadap model tes dan model penskoran

Pernyataan	Pilihan	
	Ya (%)	Tidak (%)
1. Penggunaan Model tes Pilihan ganda beralasan pada pelajaran Fisika di SMA sangat tepat	100	0
2. Model penskoran tes Pilihan Ganda Beralasan pada pelajaran Fisika di SMA sebaiknya tetap dengan dikotomus (benar 1 salah 0)	80	10
3. Model penskoran tes Pilihan Ganda Beralasan pada pelajaran Fisika di SMA sebaiknya dengan politomus (skor 0,1,2,3,4)	90	20
4. Tes hasil belajar berupa kemampuan berpikir tingkat tinggi Fisika berupa pilihan ganda beralasan dengan penskoran PCM dapat diterapkan di SMA	90	10

Berdasarkan Tabel 3, model tes hasil belajar dengan pilihan ganda beralasan, penskoran model politomus empat kategori menurut PCM dapat diterapkan di SMA. Hal ini karena sesungguhnya penilaian hasil ujian peserta didik didasarkan pada tahap-tahap yang dapat diselesaikan peserta didik. Walaupun hanya menyelesaikan tahap awal saja, peserta tes sudah mendapatkan nilai. Nilai tertinggi tentu saja didapatkan ketika peserta ujian telah menyelesaikan semua tahapan soal ujian dalam butir tersebut. Prosedur penilaian tersebut sebenarnya samadengan bagaimana individu merespon butir dalam skala psikologi. Misalnya sebuah butir yang menyediakan empat kategori respons dari '*tidak pernah*', '*jarang*', '*sering*', dan '*selalu*' analog dengan tahap penyelesaian. Menyelesaikan soal hanya sampai tahap pertama analog dengan kategori '*tidak pernah*' sedangkan kalau sudah sampai tahap akhir, analog dengan kategori '*selalu*' (Widhiarsa, 2010: 6).

Berikut adalah contoh item tes pilihan ganda beralasan yang termasuk dalam kemampuan mengevaluasi.

Berdasarkan uji elastisitas bola tenis merk S dan T diperoleh grafik seperti gambar berikut, dengan h_1 merupakan tinggi mula-mula dan h_2 adalah tinggi pantulan bola.



Berdasarkan gambar tersebut, dapat disimpulkan

- A. Merk S lebih baik daripada T
- B. Merk T lebih baik daripada S
- C. Tidak dapat disimpulkan mana yang lebih baik antara S dan T
- D. Merk S dan T sama baiknya
- E. Merk T tidak sebaik Merk S

Alasan:

- A. Gradien grafik h_2 terhadap h_1 merupakan koefisien restitusi, maka untuk bola yang baik mestinya garis berimpit
- B. Grafik h_2 terhadap h_1 menggambarkan koefisien restitusi, maka untuk bola yang baik mestinya nilai tetap
- C. Gradien grafik h_2 terhadap h_1 merupakan kuadrat koefisien restitusi, maka semakin baik bola tersebut garisnya semakin mendekati berimpit
- D. Grafik h_1 terhadap h_2 menggambarkan koefisien restitusi, maka untuk bola yang baik mestinya nilainya konstan
- E. Grafik h_2 terhadap h_1 merupakan koefisien restitusi, maka untuk bola yang baik garisnya semakin mendekati berimpit

Fenomena tersebut terjadi juga dalam penyelesaian tes fisika. Dengan memperhitungkan tahap-tahap penyelesaian tes, maka model penskoran ini adil. PCM cocok untuk dikenakan pada tes prestasi, termasuk soal fisika yang membutuhkan

tahap identifikasi permasalahan hingga solusi akhir. Dengan demikian penerapan PCM pada pilihan ganda beralasan sebagai model alternatif dalam asesmen pembelajaran fisika yang efektif dan adil.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Berdasarkan analisis data, dapat disimpulkan bahwa:

1. Tes model pilihan ganda termodifikasi dapat diskor secara politomus empat kategori menurut *partial credit model*.
2. Penerapan PCM pada pilihan ganda termodifikasisebagai model alternatif dalam asesmen pembelajaran fisika yang efektif dan adil.

Saran

Berdasarkan hasil analisis, disarankanagar para guru menerapkan variasi tes anta lain dengan pilihan ganda termodifikasi.

DAFTAR PUSTAKA

- Adams, R. J. & Khoo, S. T. (1996). *Quest: The interactive test analysis system version 2.1*. Victoria: The Australian Council for Educational Research.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy of Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Barnett, J. E & Francis, A.L. (2012). *Using higher order thinking questions to foster critical thinking: a classroom study*. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. <http://www.tandfonline.com/loi/cedp20>. Diakses tanggal 10 Desember 2012
- Bloom, B.S., et al. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I Cognitive Domain*. London: Longmans Group Ltd.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to Assess Higher Order Thinking Skills in Your Classroom*. Alexandria: ASCD
- BSNP. (2006). *Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Mata Pelajaran Fisika Untuk SMA dan MA*. Jakarta: BSNP-Depdiknas
- Depdiknas. (2003). *Undang-undang No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*

- (2007). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No 20 Tahun 2007 tentang Standar Penilaian*
- Djemari Mardapi. (2012). *Pengukuran, penilaian, dan evaluasi pendidikan*. Yogyakarta: Nuha Litera.
- Haladyna, T. M. (2004). *Devoping and Validating Multiple Choise Test Items*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hambleton & Swaminathan (1985):*Item Response Theory Principles and Applications*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing
- Keeves, J. P. & Alagumalai.(1999). New Approach to measurement. Dalam: Masters, G.N. & Keeves, J.P. (eds.). *Advances in Measurement in Educational Research and Assessment* (pp.23-42). Amsterdam: Pergamon, An imprint of Elsevier Science
- Keeves, J.P. & Masters, G.N. (1999).Introduction. Dalam: Masters, G.N. & Keeves, J.P. (eds.). *Advances in Measurement in Educational Research and Assessment* (pp.1-22). Amsterdam: Pergamon, An imprint of Elsevier Science
- Sudjana, N. (1990). *Penilaian Hasil Blajar Mengajar*.Bandung: PT Remaja Rosdakarya
- Nitko, A.J & Brookhart, S. M. (2011).*Educational assessment of students*.(6thed). Boston: Pearson Education, Inc.
- Piaget, J. (2005). *The psychology of intellegence* [Versi elektronik].Taylor & Francis e-Library.
- Pusat Kurikulum. (2007). *Naskah Akademik Kajian Kebijakan Kurikulum Mata Pelajaran IPA*. Jakarta: Balitbang Depdiknas
- Reedal, K.E. (2010).*Jean Piaget's Cognitive Development Theory in Mathematics Education*. Department of Mathematics and Computer Science – Ripon College.Summaton, May 2010, pp. 16-20 <http://ripon.edu/mac/s/summation>.
- Schraw,G, &Robinson, D.H. (2011).*Assessment of Higher Order Thinking Skills*. New York: Information Age Publishing, Inc
- Suryabrata, S. (2002).*Pengembangan alat ukur psikologis*.Yogyakarta: Andi Offset
- TIMSS & PIRLS International Study Center.(2012). *TIMSS 2011 international results in science*.Boston: The TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston

College. Diambil tanggal 5 Januari 2013, dari <http://timss.bc.edu/timss2011/release.html>

Van den Berg, G. 2008. The use of assessment in the development of higher-order thinking skills. *Africa Education Review*, 1:2, 279-294. Diambil Tanggal 24 Oktober 2012 dari <http://dx.doi.org/10.1080/18146620408566285>.

Van der Linden, W. J & Hambleton, R. K. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer-Verlag New York, Inc

Widhiarso, w. (2010). *Model politomi dalam teori respons butir*. Yogyakarta: Psikologi UGM

**ANALISIS INTEGRASI *SOFT SKILLS* SEBAGAI PEMBENTUK KARAKTER
DALAM PEMBELAJARAN BUSANA (PENILAIAN PROSES BELAJAR
PRAKTIK DI SMK)**

**Natalia Dewi Susanti & Sri Wening
Fakultas Teknik Universitas Negeri Yogyakarta**

Abstrak

Tujuan penelitian ini dirancang untuk menelaah: (1) Hasil refleksi guru tentang *soft skills* sebagai pembentuk karakter apa saja yang terkandung di dalam mata pelajaran pembuatan busana pria, (2) Hasil refleksi peserta didik *soft skills* pembentuk karakter apa saja yang diintegrasikan guru melalui mata pelajaran pembuatan busana pria pada program Studi Keahlian Tata Busana di SMK Negeri 4 Yogyakarta, (3) Seberapa besar *soft skills* pembentuk karakter yang diintegrasikan guru melalui mata pelajaran pembuatan busana pria menurut hasil refleksi peserta didik pada program Studi Keahlian Tata Busana di SMK Negeri 4 Yogyakarta. Jenis penelitian ini adalah survey menggunakan pendekatan evaluasi secara deskriptif. Populasi dalam penelitian ini adalah siswa kelas XII program studi tata busana yang mengikuti mata pelajaran pembuatan busana pria di SMK Negeri 4 Yogyakarta yang berjumlah 136 siswa dengan sampel sebanyak 92 siswa. Teknik pengambilan sampel menggunakan *proportional random sampling*. Metode pengumpulan data menggunakan angket. Data yang diperoleh dianalisis secara deskriptif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa (1) *Soft skills* sebagai pembentuk karakter yang terkandung didalam mata pelajaran busana pria berdasarkan FGD dengan guru ada 14 *soft skills* (2) *Soft skills* sebagai pembentuk karakter yang diintegrasikan guru melalui mata pelajaran pembuatan busana pria ada 13 *soft skills* menurut hasil refleksi peserta didik yaitu: kesadaran diri, kejujuran, mengembangkan diri, kemandirian, kemampuan untuk berfikir, disiplin, tanggung jawab, sikap profesional, daya juang, daya saing, kerja sama, kepemimpinan, dan kemampuan komunikasi. (3) Besarnya *soft skills* yang diintegrasikan melalui mata pelajaran pembuatan busana pria yaitu: kesadaran diri (71,74%), mengembangkan diri (75,00%), kejujuran (52,17%), kemandirian (78,26%), kemampuan untuk berfikir (88,04%), disiplin (57,61%), tanggung jawab (52,17%), sikap profesional (56,52%), daya juang (50,00%), daya saing (76,09%), kerja sama (61,96%), kepemimpinan (71,74%), dan kemampuan komunikasi (53,26%).

Kata kunci : Analisis *Soft Skills*, Pembentuk Karakter dan Pembelajaran Busana

A.PENDAHULUAN

Sekolah menengah kejuruan SMK sebagai bentuk satuan pendidikan sebagaimana ditegaskan dalam penjelasan pasal 15 UU Sisdiknas nomor 20 tahun 2003 yaitu SMK merupakan pendidikan menengah yang mempersiapkan peserta didik terutama untuk bekerja dalam bidang tertentu. Selain itu, dalam kurikulum SMK

ditegaskan mengenai tujuan umum dan tujuan khusus pendidikan menengah kejuruan. Diungkap juga dalam struktur kurikulum pendidikan kejuruan, peserta didik disiapkan agar dapat bekerja secara efektif dan efisien serta mengembangkan keahlian dan keterampilannya, harus memiliki stamina yang tinggi, menguasai bidang keahliannya dan dasar-dasar ilmu pengetahuan dan teknologi, memiliki etos kerja yang tinggi, dan mampu berkomunikasi sesuai dengan tuntutan pekerjaannya, serta memiliki kemampuan mengembangkan diri.

Wagiran (2007) menyatakan bahwa beberapa upaya peningkatan mutu pendidikan sudah dilakukan, namun demikian upaya ini belum berhasil secara optimal. Hal ini tampak dari beberapa indikator antara lain: (1) rendahnya indikator mutu, (2) banyaknya kritik yang terkait dengan masalah rendahnya kualitas, disiplin, kreativitas, moral serta sikap demokratis, (3) kemampuan guru yang bervariasi, (4) kondisi lingkungan sekolah yang tidak memadai. Hal ini dimungkinkan karena materi pembelajaran yang diberikan masih berupa teori dan praktik saja, dan kurang ada pengintegrasian *soft skill*.

Elfindri (2010: 11) berpendapat bahwa kekhawatiran masa depan generasi ada dasarnya mengingat *soft skills* menjadi hilang sebagai bagian dari pembentukan karakter antar generasi. Didunia pendidikan banyak yang tidak menumbuhkan *soft skills* pada anak didiknya. Bisa dikarenakan tidak mengetahui, atau sudah mengetahui belum pas bagaimana sistem yang mendukung munculnya *soft skills*. Hilangnya *soft skills* dan karakter mengakibatkan terjadinya degradasi moral dan penyimpangan pada sebagian remaja telah menjadi tantangan bagi dunia pendidikan. Dimana pendidikan di Indonesia lebih memfokuskan pada pengembangan daya fikir dan hanya berfokus pada cara berfikir logis, analisis, serta kurang mengembangkan cara-cara berfikir kreatif dan inovatif. Disisi lain pendidikan nasional kita juga kurang memperhatikan pengembangan daya hati atau pengintegrasian *soft skill* dalam pembentukan karakter siswa.

Menurut pendapat Daniel Goleman dalam (Darmiyati Zuchdi 2011: 31) menyatakan tentang keberhasilan seseorang di masyarakat, ternyata 80% dipengaruhi

oleh kecerdasan emosi (EQ), dan hanya 20% ditentukan oleh kecerdasan otak (IQ). Melihat keterpurukan lulusan dan sikap peserta didik bangsa ini, perlu kiranya pencegahan dini melalui pengintegrasian *soft skills* dalam pembelajaran disekolah yang dikaitkan dengan karakter yang ditanamkan dalam pembelajaran yang ada didalam silabus.

Menurut kamus besar bahasa Indonesia, karakter adalah watak tabiat, akhlak atau kepribadian seseorang yang terbentuk dari hasil internalisasi berbagai kebajikan (*Virtues*) yang diyakininya dan digunakannya sebagai landasan untuk cara pandang, berfikir, bersikap, dan bertindak.

Pengertian *soft skills* menurut Enny Zuhni Khayati (2006) bahwa *soft skills* merupakan non teknis yang dimiliki seseorang untuk memudahkan seseorang untuk mengerti kondisi psikologi diri sendiri, mengatur ucapan, pikiran dan sikap serta perubahan yang sesuai dengan norma di masyarakat, berinteraksi dan berkomunikasi dengan lingkungannya.

Pengintegrasian *soft skills* di SMK program studi tata busana melalui kelompok mata pelajaran normatif, adaptif dan produktif. Namun dalam penelitian ini dibatasi dalam mata pelajaran produktif saja, yaitu mata pelajaran pembuatan busana pria yang dibatasi pada pembuatan celana panjang pria. Pada mata pelajaran pembuatan busana pria yang secara langsung diperadaptkan pada bidang kerja praktik dan merupakan salah satu mata pelajaran produktif kompetensi dasar yang diberikan pada kelas XII dan telah dipertimbangkan mampu menjawab kebutuhan anak didik tentang peningkatan sumber daya manusia yang siap guna (kurikulum SMK). Busana pria pada pembuatan celana panjang pria dalam proses pembelajaran meliputi: 1) pengertian celana/ menganalisis, 2) membuat desain celana, 3) mengukur, 4) membuat pola celana, 5) merancang dan memotong bahan, 6) menjahit celana, 7) pengepresan, 8) pengemasan, 9) harga jual. Di dalam setiap proses kegiatan ini akan digali *soft skills* apa saja yang diintegrasikan.

Berdasarkan observasi di SMK Negeri 4 Yogyakarta dan uraian tentang *soft skills* dalam pembentukan karakter, kurikulum SMK menunjukkan adanya

pengintegrasian *soft skills*. Pengintegrasian *soft skills* yang optimal dalam pembelajaran sangat penting bagi peserta didik agar menjadi pribadi yang unggul dan tangguh tidak hanya dalam kompetensi *hard skills*nya akan tetapi pada *soft skills*nya juga. Selain itu, dengan adanya pengintegrasian *soft skills* akan membentuk karakter, dimana karakter itu penting dimiliki oleh setiap peserta didik. Karakter lebih tinggi nilainya daripada intelektualitas dan karakter membuat orang mampu bertahan, memiliki kemampuan untuk tetap berjuang, dan sanggup mengatasi ketidakberuntungannya secara bermakna.

Berdasarkan hal di atas, dirumuskan masalah penelitian sebagai berikut: 1) Berdasarkan hasil refleksi guru, *soft skills* sebagai pembentuk karakter apa saja yang terkandung didalam mata pelajaran busana pria? 2) Berdasarkan hasil refleksi peserta didik, *soft skills* sebagai pembentuk karakter apa saja yang diintegrasikan guru melalui mata pelajaran pembuatan busana pria pada kelas XII? 3) Berdasarkan hasil refleksi peserta didik, seberapa besar *soft skills* pembentuk karakter yang diintegrasikan guru melalui mata pelajaran pembuatan busana pria?.

Pembentukan karakter kepada peserta didik melalui *soft skills* yang terkandung dalam mata pelajaran merupakan pembelajaran yang mampu mempersiapkan peserta didik untuk menghadapi dunia kerja yang sesungguhnya dikemudian hari. Melalui evaluasi reflektif terhadap kandungan *soft skills* dalam pembelajaran pembuatan busana pria diharapkan dapat memberi manfaat untuk menambah pengetahuan akan pentingnya *soft skills* diintegrasikan dalam pembelajaran busana pria maupun pelajaran lainnya, memberikan informasi dan sumbangan positif tentang *soft skills* sebagai pembentuk karakter siswa. Masukan bagi pendidik agar menerapkan *soft skills* yang lebih baik dalam setiap mata pelajaran sehingga peserta didik memiliki pribadi yang unggul, yang berkompetisi dalam berbagai keterampilan di bidangnya.

B.METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan survey dengan melakukan evaluasi secara deskriptif. Tempat penelitian di SMK Negeri 4 Yogyakarta Jln. Sidikan No.60

Umbulharjo. Subyek dalam penelitian adalah siswa kelas XII dan 6 guru program studi keahlian tata busana pada mata pelajaran pembuatan busana pria yang berjumlah 92 siswa yang terbagi dalam 4 kelas. Pemilihan subyek dilakukan dengan teknik *proportional random sampling*. Sukardi (2003:157) menyatakan bahwa penelitian deskriptif merupakan metode penelitian yang berusaha menggambarkan atau menginterpretasikan objek sesuai dengan apa adanya. Penelitian diawali dengan mengkaji teori, observasi untuk menentukan indikator yang akan diukur dengan mengadakan FGD untuk mendapatkan kesepakatan indikator *soft skills* dan karakter oleh para guru. Kemudian setelah mendapatkan kesepakatan indikator *soft skills* dalam mata pelajaran busana pria dibuat instrumen penelitian untuk diuji cobakan kepada peserta didik, dihitung validitas CFA dan reliabilitas instrument baru dilakukannya penelitian. Dengan menggunakan angket sebagai instrumen penelitian dengan skala *likert* 4 skor jawaban pilihan dari butir pertanyaan. Data pada penelitian ini digunakan untuk mengetahui *soft skills* yang terkandung dalam mata pelajaran busana pria, *soft skills* apa saja yang diintegrasikan oleh guru dalam mata pelajaran busana pria dan seberapa besar *soft skills* yang diintegrasikan. instrumen yang digunakan adalah angket. Teknik pengumpulan data pada penelitian ini adalah FGD untuk guru dan angket untuk siswa yang berupa pertanyaan dan pernyataan tentang pengintegrasian *soft skills* sebagai pembentuk karakter melalui mata pelajaran busana pria. Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah menggunakan teknik analisis deskriptif.

C.HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN HASIL PENELITIAN

1. *Soft skills* yang terkandung didalam mata pelajaran busana pria

Soft skills yang dibutuhkan untuk pembentukan karakter siswa diperoleh melalui kegiatan FGD untuk memperoleh masukan. Peneliti melakukan FGD dengan menghadirkan 6 guru yang dipilih sesuai dengan mata pelajaran yang diteliti. FGD dalam penelitian ini dimaksudkan untuk mengetahui jenis *soft skills* yang dapat digunakan untuk mengidentifikasi *soft skills* yang diintegrasikan melalui mata

pelajaran pembuatan busana pria yang terkait dengan karakter disekolah berdasarkan karakter dasar.

Hasil FGD yaitu terungkapnya bermacam-macam indikator *soft skills* dalam pelajaran busana pria di SMK yang disesuaikan dengan serta tujuan pendidikan SMK N 4 Yogyakarta yang terkait dengan karakter. Macam-macam indikator *soft skills* tersebut antara lain (1) kesadaran diri, (2) kejujuran, (3) mengembangkan diri, (4) kemandirian, (5) kemampuan untuk berfikir, (6) disiplin, (7) tanggung jawab, (8) sikap profesional, (9) adaptasi, (10) daya juang, (11) daya saing, (12) kerja sama, (13) kepemimpinan, dan (14) kemampuan komunikasi. Sebagai pembentuk karakter, *soft skills* dikaitkan dengan dua belas karakter dasar yaitu: (1) disiplin; (2) tanggung jawab; (3) ketelitian; (4) mandiri; (5) kreatif; (6) peduli lingkungan; (7) rasa ingin tahu; (8) inovatif; (9) kerjasama; (10) berani menanggung resiko; (11) ketekunan; (12) gemar membaca.

Ke-16 indikator *soft skills* diujikan kepada guru untuk melihat keterkaitan antara *soft skills* dengan karakter dasar dengan cara memberikan 3 penilaian yaitu 3 (sangat berkaitan), 2 (cukup berkaitan) dan 1 (tidak berkaitan). Diketahui skor maksimum =3 dan skor minimum =1.

Keterkaitan *soft skills* yang didiskusikan dalam FGD dengan karakter menurut para guru seperti tampak pada Tabel 1.

Tabel 1. Keterkaitan *Soft Skills* dengan Karakter

No	Indikator <i>Soft Skills</i>	Karakter dasar											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Kesadarandiri	+	+	+	+	+	-	-	-	0	-	+	-
2	Mengeloladiri	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
3	Mengembangkandiri	+	+	+	+	0	+	-	-	-	-	0	-
4	Kejujuran	0	0	+	0	0	-	-	-	-	-	0	-
5	Kemandirian	0	0	0	+	0	-	-	-	-	-	0	-
6	Kemampuanuntukberfikir	0	0	0	0	0	-	-	-	-	0	0	-
7	Disiplin	+	0	0	-	-	-	-	-	-	-	0	-
8	Tanggungjawab	+	+	0	0		-	-	-	-	0	0	-
9	Sikapprofesional	+	+	0	0		-	-	-	-	0	0	-
10	Ulet	0	+	0	0		-	-	-	-	0	0	-
11	Adaptasi	-	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	Dayajuang	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-
13	Dayasaing	-	-	-	-	-	-	-	0	-	0	0	-
14	Kerjasama	-	0	-	-	-	-	-	0	+	-	-	-

15	Kepemimpinan	-	0	-	-	-	-	-	0	+	-	-	-
16	Berkomunikasi	-	0	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-

Keterangan:

1. Disiplin
2. Tanggung jawab
3. Ketelitian
4. Mandiri
5. Kreatif
6. Peduli lingkungan
7. Rasa ingin tahu
8. Inovatif
9. Kerjasama
10. Berani menanggung resiko
11. Ketekunan
12. Gemar membaca

**Kategori
keterkaitan**

- + : sangat terkait
- 0 : cukup terkait
- : tidak terkait

Berdasarkan hasil dari perolehan skor keterkaitan antara karakter dan *soft skills* yang ada disekolah sesuai dengan hasil FGD maka dapat disimpulkan bahwa setiap item indikator memiliki keterkaitan antara karakter dan *soft skills*. Meskipun dalam jumlah skor yang berbeda yaitu kategori keterkaitan (+) sangat terkait dengan jumlah skor 3, (0) cukup terkait dengan jumlah skor 2, dan (-) tidak terkait dengan skor 1. Hal tersebut terdapat pada tabel diatas yang menunjukkan bahwa disetiap indikator *soft skills* masih memiliki keterkaitan dengan karakter dengan jumlah keterkaitan yang berbeda dan tidak ada yang sama sekali tidak memiliki keterkaitan sehingga dari ke-16 indikator dapat digunakan sebagai indikator *soft skills*.

Indikator yang didapatkan dari hasil FGD berjumlah 16 indikator kemudian dijadikan instrumen untuk uji coba penelitian ke siswa. Dari perolehan hasil uji coba data yang ada dihitung tingkat reabilitas, validitas dan CFA (*Confirmatory Factor Analysis*). Hasil CFA menunjukkan bahwa didalam indikator ke-16 *soft skills* yang ada memiliki keterkaitan dengan indikator lain, yaitu indikator kesadaran diri dengan mengelola diri dan indikator ulet dengan daya juang. Kesamaan tersebut menjadikan membentuk indikator baru dan ada yang hilang dari 2 indikator mengelola diri dan ulet, sehingga indikator yang digunakan dalam penelitian hanya 14 indikator.

2. *Soft skills* yang diintegrasikan guru melalui mata pelajaran membuat busana pria

Untuk mengetahui *soft skills* yang diintegrasikan melalui mata pelajaran membuat busana pria, data didapat dari pendapat siswa pada mata pelajaran pembuatan busana pria terdiri dari 14 indikator yang menjadi 35 butir pertanyaan yang terdiri dari 4 jawaban alternatif. Besarnya integrasi *soft skills* ke dalam mata pelajaran membuat busana pria diketahui setelah membuat kategori berdasarkan skor yang berhasil dicapai oleh 14 indikator seperti tampak pada Tabel 2.

Tabel 2. Kategori Integrasi *Soft Skills*

Pengolongan Skor	Nilai	Kategori
Mean Score + 1 SD ke atas	> 3,67	Baik
Dari Mean – 1 SD sampai + 1 SD	2,33 – 3,67	Cukup
Mean – 1 SD ke bawah	< 2,33	Kurang

Kategorisasi yang telah ditetapkan seperti pada Tabel.2 digunakan untuk melihat kategori integrasi dari masing-masing indikator.

Tabel 3. *Soft Skills* yang Diintegrasikan Melalui Mata Pelajaran Busana pria

Indikator	Rata-rata Skor	Implementasi	Kategori
1. Kesadaran diri	3,42	Integrasi	Cukup
2. Mengembangkan diri	3,15	Integrasi	Cukup
3. Kejujuran	3,65	Integrasi	Cukup
4. Kemandirian	3,51	Integrasi	Cukup
5. Kemampuan untukberfikir	3,00	Integrasi	Cukup
6. Disiplin	3,63	Integrasi	Cukup
7. Tanggung jawab	3,68	Integrasi	Baik
8. Sikap profesional	3,60	Integrasi	Cukup
9. Adaptasi	2,61	Tidak terintegrasi	-
10. Daya juang	3,11	Integrasi	Cukup
11. Daya saing	3,32	Integrasi	Cukup

12. Kerjasama	3,38	Integrasi	Cukup
13. Kepemimpinan	3,43	Integrasi	Cukup
14. Berkomunikasi	3,19	Integrasi	Cukup

Berdasarkan tabel diatas, dapat diketahui bahwa ada 13 *soft skills* yang diintegrasikan melalui mata pelajaran membuat busana pria dan ada 1 *soft skill* yang tidak diintegrasikan yaitu *soft skill* adaptasi. *Soft skills* adaptasi tidak terintegrasikan karena skornya mencapai 2,61, berdasarkan hasil jawaban siswa.

3. Besarnya *soft skills* yang diintegrasikan melalui mata pelajaran membuat busana pria

Untuk mengetahui besarnya integrasi *soft skills* yang diintegrasikan melalui mata pelajaran pembuatan busana pria, data diperoleh dari pendapat 92 siswa pada mata pelajaran membuat busana pria. Dengan analisis data diperoleh hasil deskriptif frekuensi dan persentase yang kemudian digolongkan menjadi 3 kategori yaitu baik, cukup baik dan kurang baik. Untuk lebih rinci tentang *soft skills* yang diintegrasikan dalam mata pelajaran busana pria dapat dilihat melalui tabel sebagai berikut

Tabel 4. Besarnya Integrasi *Soft Skills* Yang Diintegrasikan melalui Mata Pelajaran Busana Pria

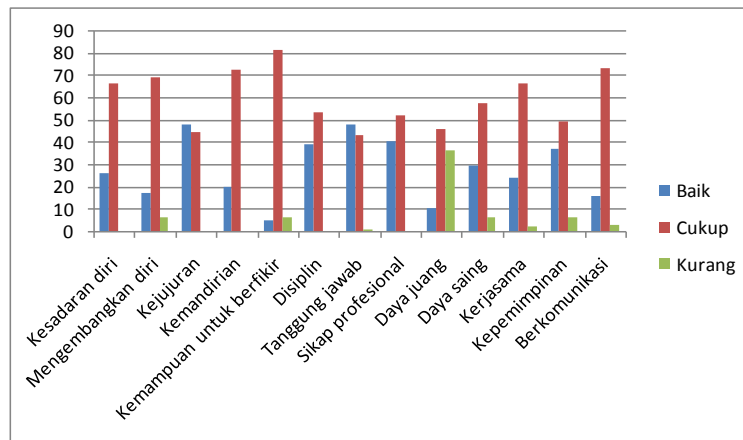
Indikator	Baik		Cukup Baik		Kurang Baik	
	f	%	f	%	F	%
Kesadaran diri	26	28,26	66	71,74	0	0
Mengembangkan diri	17	18,48	69	75	6	6,52
Kejujuran	48	52,17	44	47,83	0	0
Kemandirian	20	21,74	72	78,26	0	0
Kemampuan untuk berfikir	5	5,43	81	88,04	6	6,52
Disiplin	39	42,39	53	57,61	0	0
Tanggung jawab	48	52,17	43	46,74	1	1,09
Sikap professional	40	43,48	52	56,52	0	0
Daya juang	10	10,87	46	50	36	39,13
Daya saing	14	15,22	70	76,09	8	8,7
Kerjasama	29	31,52	57	61,96	6	6,52
Kepemimpinan	24	26,09	66	71,74	2	2,17
Berkomunikasi	37	40,22	49	53,26	6	6,52

Besarnya integrasi *soft skills* menurut 92 siswa adalah sebagai berikut

- 1) *Soft skills* kesadaran diri persentase mencapai 28,26% masuk kategori baik, 71,74% masuk kategori cukup, dan tidak ada yang masuk kategori kurang. Dengan demikian, dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* kesadaran diri diintegrasikan dengan cukup baik.
- 2) *Soft skills* mengembangkan diri persentase mencapai 18,48% dalam kategori baik, 75% dalam kategori cukup, dan 6,52% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* mengembangkan diri diintegrasikan dengan cukup baik.
- 3) *Soft skills* kejujuran persentase mencapai 52,17% dalam kategori baik, 47,83% dalam kategori cukup dan 0,00% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* kejujuran diintegrasikan dengan baik.
- 4) *Soft skills* kemandirian persentase mencapai 21,74% dalam kategori baik, 78,26% dalam kategori cukup baik dan 0,00% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* kemandirian diintegrasikan dengan cukup baik.
- 5) *Soft skills* kemampuan untuk berfikir persentase mencapai 5,43% dalam kategori baik, 88,04% dalam kategori cukup dan 6,52% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* kemampuan untuk berfikir diintegrasikan dengan cukup baik.
- 6) *Soft skills* disiplin persentase mencapai 42,39% dalam kategori baik, 57,61% dalam kategori cukup dan 0,00% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* disiplin diintegrasikan dengan cukup baik.
- 7) *Soft skills* tanggung jawab persentase mencapai 52,17% dalam kategori baik, 46,74% dalam kategori cukup dan 1,09% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* tanggung jawab diintegrasikan dengan baik.
- 8) *Soft skills* sikap profesional persentase mencapai 43,48% dalam kategori baik, 56,52% dalam kategori cukup dan 0,00% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* sikap profesional diintegrasikan dengan cukup baik

- 9) *Soft skills* daya juang persentase mencapai 19,56% dalam kategori baik, 68,47% dalam kategori cukup dan 11,95% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* daya saing diintegrasikan dengan cukup.
- 10) *Soft skills* daya saing persentase mencapai 10,87% dalam kategori baik, 50,00% dalam kategori cukup dan 39,13% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* daya saing diintegrasikan dengan cukup baik.
- 11) *Soft skills* kerjasama persentase mencapai 26,09% dalam kategori baik, 71,74% dalam kategori cukup dan 2,17% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* kerjasama diintegrasikan dengan cukup baik.
- 12) *Soft skills* kepemimpinan persentase mencapai 40,22% dalam kategori baik, 53,26% dalam kategori cukup dan 6,52% masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* kepemimpinan diintegrasikan dengan cukup baik.
- 13) *Soft skills* berkomunikasi persentase mencapai 17,59% dalam kategori baik, 79,35% dalam kategori cukup dan 3,26 % masuk kategori kurang. Dapat diinterpretasikan bahwa *soft skills* berkomunikasi diintegrasikan dengan cukup baik.

Secara keseluruhan dapat dilihat bahwa *soft skills* dengan rata-rata frekuensi 27 dan 29,85% dalam kategori baik, frekuensi 59 dan 64,21% dalam kategori cukup baik, frekuensi 6 dan 5,94% dalam kategori kurang baik. Besarnya integrasi *soft skills* dalam pelajaran membuat busana pria pada umumnya berada pada kategori cukup. Integrasi dalam kategori baik terletak pada indikator *soft skills* tanggung jawab dan kejujuran seperti tampak pada Gambar 1.



Gambar 1. Persentase Integrasi *Soft Skills*

PEMBAHASAN

1. Pembahasan *Soft skills* yang terkandung didalam mata pelajaran busana pria

Hasil penelitian dari analisis data diketahui bahwa adanya keterkaitan antara *soft skills* di SMK dengan karakter. Hal ini menunjukkan bahwa *soft skills* di SMK diintegrasikan oleh sekolah khususnya guru dengan baik, maka siswa akan dapat memiliki *soft skills* yang dibutuhkan didunia kerja dan pembentukan karakter yang baik, sehingga peserta didik mampu menghadapi dunia kerja nantinya dengan *soft skills* yang dimiliki. Sejalan dengan yang diungkapkan oleh Ali Ibrahim Akbar (Kemendiknas 2010: 2) ternyata kesuksesan seseorang tidak ditentukan semata-mata oleh pengetahuan dan kemampuan teknis (*hard skill*) saja, tetapi lebih oleh kemampuan mengelola diri dan orang lain (*soft skill*), penelitian ini mengungkapkan bahwa kesuksesan hanya ditentukan sekitar 20% oleh *hard skill* dan sisanya 80% oleh *soft skill*. Serta melihat keterpurukan lulusan dan sikap peserta didik bangsa ini, perlu kiranya pencegahan dini melalui *soft skills* sebagai pembentuk karakter siswa dalam mata pelajaran busana pria. Pengintegrasian *soft skills* melalui mata pelajaran pembuatan busana pria dapat berjalan sesuai dengan yang diharapkan dunia kerja sehingga siswa mampu memiliki *soft skills* yang dapat diterapkan didunia kerja nantinya dan memiliki kepribadian berkarakter baik.

2. *Soft skills* yang diintegrasikan guru melalui mata pelajaran membuat busana pria

Pendidikan yang diwujudkan dalam proses pembelajaran di SMK telah mengintegrasikan pendidikan karakter. Hasil penelitian ini memperlihatkan ada sebanyak 13 indikator *soft skills* di dalam mata pelajaran busana pria yang guru implementasikan yaitu: kesadaran diri, kejujuran, mengembangkan diri, kemandirian, kemampuan untuk berfikir, disiplin, tanggung jawab, sikap profesional, daya juang, daya saing, kerja sama, kepemimpinan, dan kemampuan komunikasi. Hal tersebut yang juga merupakan pendidikan karakter yang terintegrasi dalam kegiatan belajar mengajar pada mata pelajaran membuat busana pria.

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa tidak semua *soft skills* dapat diintegrasikan dengan baik dalam mata pelajaran sehingga pembelajaran tidak sepenuhnya dapat memberikan pendidikan karakter. *Soft skills* yang memiliki kualitas skor tidak diintegrasikan perlu adanya peningkatan pengintegrasian pada *soft skills* tersebut dengan cara guru menambah wawasan tentang *soft skills*, membuat perencanaan sebelum mengajar untuk *soft skills* apa saja yang diintegrasikan melalui mata pelajaran dan lebih sering mengintegrasikan *soft skills* pada mata pelajaran.

Berdasarkan pembahasan di atas penelitian ini sejalan dengan pendapat (Dakir, 2004: 51) menyatakan jika dalam pelaksanaannya dilaksanakan secara benar, akan mempunyai dampak pada peserta didik diantaranya yaitu: 1) Mendorong peserta didik untuk lebih mandiri, percaya diri, kreatif, dan punya harga diri, 2) Karena dalam hal kegiatan dituntut laporan baik lisan maupun tulisan akan berdampak pada perkembangan pikir dan kemampuan bahasa, 3) Menghargai perbedaan individual, 4) Peserta didik punya pengalaman yang luas dan fungsional. Sebagai peran guru harus mampu mengajarkan secara tepat kepada siswanya agar dalam pengintegrasian *soft skills* dapat membentuk karakter siswa dengan benar.

3. Besarnya *soft skills* yang diintegrasikan melalui mata pelajaran membuat busana pria

Besarnya integrasi *soft skills* dalam pembelajaran pada mata pelajaran pembuatan busana pria tampak menunjukkan dalam kategori cukup baik dalam keseluruhannya dari indikator-indikatornya. Dari 13 indikator yang ingin diintegrasikan, ada empat indikator yang menonjol yaitu kesadaran diri, kejujuran, disiplin, dan tanggung jawab. Hal ini dipengaruhi oleh sifat mata pelajaran yang memang harus dilakukan dengan penuh kesadaran diri, kejujuran, disiplin dan tanggung jawab.

Berdasarkan hal di atas dapat disimpulkan bahwa penguasaan *soft skills* siswa termasuk dalam kategori baik. Karena siswa telah menguasai *soft skills* optimal maka diharapkan siap memasuki dunia usaha, menjadi manusia produktif yang mampu bekerja mandiri (berwirausaha), mengisi lowongan pekerjaan, mampu memilih karier, ulet dan gigih dalam berkopetensi, dapat beradaptasi dilingkungan kerja, dan mengembangkan sikap profesional dalam bidang keahlian yang dipilih, maupun mengembangkan diri.

Hal di atas diperkuat oleh hasil penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Hanifah Nur Istanti (2012) dengan judul “Identifikasi Pengintegrasian *Soft Skills* melalui Mata Pelajaran pada Program Studi Tata Busana DiSMK Negeri 1 Sewon”. Disebutkan dalam penelitian ini bahwa penggalian *soft skills* memiliki keterkaitan dengan dunia kerja. *Soft skills* diintegrasikan dalam 3 mata pelajaran. pendidikan kewarganegaraan terintegrasi sebesar (78,6%), kewirausahaan sebesar (78,6%) dan pada mata pelajaran membuat busana pria/wanita sebesar (92,9%). Dalam pengintegrasian lebih mudah diserap dan lebih besar pada mata pelajaran produktif untuk pengintegrasian *soft skills* dan 50% *soft skills* diintegrasikan dengan baik.

D.SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan pada bab sebelumnya dapat diambil beberapa kesimpulan sebagai berikut:

1. Perolehan *soft skills* untuk pembentukan karakter siswa dalam mata pelajaran membuat busana pria yang dilakukan dengan melakukan diskusi dengan para guru, baik melalui FGD ataupun melalui diskusi informal di antara para guru. Dalam diskusi memperoleh 14 *soft skills* yaitu: (1) kesadaran diri, (2) mengembangkan diri, (3) kejujuran (4) kemandirian, (5) kemampuan untuk berfikir, (6) disiplin, (7) tanggung jawab, (8) sikap profesional, (9) daya juang, (10) adaptasi, (11) daya saing, (12) kerja sama, (13) kepemimpinan, dan (14) kemampuan komunikasi.
2. *Soft skills* yang diintegrasikan dalam mata pelajaran membuat busana pria berdasarkan jawaban siswa hasil penelitian yang diintegrasikan memperlihatkan ada 13 *soft skills*, yaitu: (1) kesadaran diri, (2) mengembangkan diri, (3) kejujuran, (4) kemandirian, (5) kemampuan untuk berfikir, (6) disiplin, (7) tanggung jawab, (8) sikap profesional, (9) daya juang, (10) daya saing, (11) kerja sama, (12) kepemimpinan, dan (13) kemampuan komunikasi.

Dari ketiga belas *soft skills* dapat dibagi dalam 3 kategori yaitu (1) kategori baik ada 1 *soft skills* tanggung jawab, (2) kategori cukup ada 12 *soft skills* kesadaran diri, mengembangkan diri, kejujuran, kemandirian, kemampuan untuk berfikir, disiplin, sikap profesional, daya juang, daya saing, kerjasama, kepemimpinan, berkomunikasi, (3) kategori kurang ada 1 *soft skills* yaitu adaptasi. Berdasarkan hasil penelitian, tidak semua terintegrasi dengan baik. Ada satu yang tidak terintegrasi yaitu indikator adaptasi. Sesuai dengan identifikasi *soft skills* maka *soft skills* akan dapat membentuk karakter dasar siswa, karena mengintegrasikan *soft skills* sama dengan menanamkan karakter sesuai dengan kesepakatan guru dari hasil FGD dari keterkaitan *soft skills* dan karakter dasar.

3. Besarnya integrasi *soft skills* dalam pelajaran membuat busana pria pada umumnya berada pada kategori cukup. Integrasi dalam kategori baik terletak pada indikator

kesadaran diri mencapai 28,26% dalam kategori baik, 71,74% dalam kategori cukup dan 0,00% masuk kategori kurang; *soft skills* kejujuran mencapai 52,17% dalam kategori baik, 47,83% dalam kategori cukup dan 0,00% masuk kategori kurang; kemandirian 21,74% kategori baik, 78,26% dalam kategori cukup baik dan 0,00% masuk dalam kategori kurang; dan tanggung jawab mencapai 52,17% dalam kategori baik, 46,74% dalam kategori cukup dan 1,09% masuk kategori kurang. Secara keseluruhan dapat dilihat bahwa *soft skills* dengan rata-rata frekuensi 27 dan 29,85% dalam kategori baik, frekuensi 59 dan 64,21% dalam kategori cukup baik, frekuensi 6 dan 5,94% dalam kategori kurang baik. Besarnya integrasi *soft skills* dalam pelajaran membuat busana pria secara keseluruhan berada pada kategori cukup. Integrasi dalam kategori baik terletak pada indikator *soft skills* tanggung jawab dan kejujuran.

Saran

Berdasarkan hasil penelitian yang telah diuraikan di atas, maka penulis memberikan saran-saran sebagai berikut:

1. Hasil penelitian menunjukkan adanya keterkaitan *soft skills* dan karakter. Sehingga perlunya guru mengintegrasikan *soft skills* di SMK tersebut melalui mata pelajaran.
2. *Soft Skills* yang berada dalam kategori tidak diintegrasikan dalam mata pelajaran membuat busana pria adalah adaptasi. Oleh karena itu, perlu adanya peningkatan pengintegrasian pada *soft skills* tersebut dengan cara guru memperbaiki metode pembelajaran agar indikator *soft skills* yang belum terintegrasikan dapat diintegrasikan dengan lebih baik. Guru dapat memberikan contoh dalam mengajar dengan memberikan tugas-tugas secara berkelompok dan berganti-ganti, memberikan batasan terhadap suatu pekerjaan sehingga siswa mampu menyesuaikan perubahan dan beradaptasi.
3. *Soft skills* yang diintegrasikan berada dalam kategori dengan baik dan cukup baik. Dari hal tersebut, maka perlunya mempertahankan dan meningkatkan *soft skills*

tersebut. Untuk meningkatkan dengan cara guru menambah pengetahuan dan wawasan tentang *soft skills*, membuat perencanaan sebelum mengajar untuk *soft skills* apa saja yang akan diintegrasikan melalui mata pelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Dakir. 2004. *Perencanaan dan pengembangan Kurikulum*. Jakarta: PT Rineka Cipta
- Darmiyati Zuchdi. 2011. *Pendidikan Karakter dalam Perspektif Teori dan Praktik*. Yogyakarta: UNY Press.
- Elfindri, & dkk. 2010. *Soft Skill: Untuk Pendidik*. Baduose Media.
- Enny Zuhni Khayati. 2006. *Pengembangan Soft Skills di Perguruan Tinggi: Soft Skills Sebagai Pendukung Kepribadian untuk Menuju Kesuksesan*. Tersedia pada <http://Staff.uny.ac.id/sites/default/files/Ibu%20Enny%20Soft%20Skill.pptx>. Diakses pada tanggal 8 April 2013
- Hanifah Nur Istanti. 2012. *Identifikasi Pengintegrasian Soft Skills Melalui Mata Pelajaran Pada Program Studi Tata Busana Di SMK Negeri 1 Sewon*. Skripsi. Yogyakarta: PTBB, FT UNY.
- Kemendiknas Badan Penelitian dan Pengembangan Pusat Kurikulum. 2010. *Pengembangan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa*. Jakarta.
- Office of Disability Employment Police (ODEP)._____. *Essential Skills to Getting A Job, Whot Young People With Disability Need to Know*. Tersedia pada: <http://www.dol.gov/odep>. Diambil pada tanggal 1 Maret 2009
- Sukardi. 2003. *Metodologi Penelitian Pendidikan Kopetensi dan Praktiknya*. Yogyakarta: Bumi Aksara.
- Wagiran. 2007. *Inovasi Pembelajaran dalam Penyiapan Tenaga Kerja MasaDepan. Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*. Volume 16 Nomor 1 edisi Mei 2007 halaman 41-55.

MENINGKATKAN KETERAMPILAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI MAHASISWA S1 PENDIDIKAN TEKNIK BUSANA FT UNY MELALUI MODEL AFL BERBASIS HOTS

Widihastuti¹, Suyata², dan Kumaidi³
Universitas Negeri Yogyakarta¹
Universitas Negeri Yogyakarta²
Universitas Muhamadiyah Surakarta³

twidihastutifuny@yahoo.com; widihastuti@uny.ac.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana Fakultas Teknik Universitas Negeri Yogyakarta melalui model *assessment for learning* (AFL) berbasis *higher order thinking skills* (HOTS). Penelitian ini merupakan penelitian tindakan kelas (*classroom action research*= CAR) dengan model Kemmis & Taggart. Penelitian ini dilaksanakan dalam tiga siklus, dimana masing-masing siklus meliputi tahapan perencanaan, tindakan dan pengamatan, serta refleksi. Penelitian ini dilaksanakan pada semester gasal tahun akademik 2012/2013 di Program Studi Pendidikan Teknik Busana, Jurusan Pendidikan Teknik Boga dan Busana, Fakultas Teknik, Universitas Negeri Yogyakarta. Subjek penelitian adalah mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana, Fakultas Teknik, Universitas Negeri Yogyakarta yaitu sebanyak 54 mahasiswa. Instrumen yang digunakan adalah seperangkat soal/tugas berbasis HOTS, lembar penilaian, lembar observasi, lembar *self-assessment*, dan lembar laporan hasil penilaian dalam bentuk profil mahasiswa. Analisis data menggunakan teknik statistik deskriptif kuantitatif dengan penyajian data berupa tabel, grafik, dan diagram, serta menggunakan teknik statistik inferensial yaitu *one-way ANOVA*, dengan bantuan program *Excell dan SPSS for Windows 17.0*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model AFL berbasis HOTS mampu meningkatkan secara efektif keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana FT UNY yang meliputi kemampuan mengaplikasikan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta.

Kata Kunci: keterampilan berpikir tingkat tinggi, AFL berbasis HOTS, mahasiswa

Abstract

This study aims to improve higher order thinking skills of students S1 Clothing Technical Education Faculty of Engineering, Yogyakarta State University through the HOTS-based AFL model. This study is an classroom action research (CAR) with a model of Kemmis & Taggart. This study was conducted in three cycles, wherein each cycle includes the stages of planning, action and observation, and reflection. The research was conducted in the odd semester of the academic year 2012/2013 in Clothing Technical Education Studies Program, Department of Technical Education Catering and Clothing, Faculty of Engineering, Yogyakarta State University. The subjects were students S1 Clothing Technical Education, Faculty of Engineering, Yogyakarta State University as many as 54 students. The instrument used was a set of HOTS-based questions / tasks, assessment sheets, observation sheets, self-assessment sheet, and the sheet valuation report in the form of student profiles. Data were analyzed using descriptive statistical techniques to the presentation of quantitative data in the form of tables, graphs, and diagrams, as well as inferential statistical techniques using the one-way ANOVA, with the help of the program Excel and SPSS for Windows 17.0. The results showed that the HOTS-based AFL model

able to effectively improve higher order thinking skills of students S1 FT UNY Clothing Technical Education which includes the ability to apply, analyze, evaluate, and create.

Keywords: high-level thinking skills, HOTS-based AFL, students

Pendahuluan

Keterampilan berpikir tingkat tinggi sangat diperlukan untuk menghadapi berbagai perubahan yang sangat cepat di era pengetahuan (*knowledge age*) dan globalisasi ini. Oleh sebab itu, maka pendidikan tinggi termasuk pendidikan vokasi bidang busana harus mampu menyiapkan generasi yang memiliki kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*-HOTS) agar mereka mampu berpikir secara kritis, meneliti, memecahkan masalah, membuat keputusan, dan memiliki karakter yang baik (*good character*) guna menghadapi tantangan di era global tersebut. Hal ini sejalan dengan pendapat Delisle (1997, p.4) bahwa untuk menghadapi perubahan dunia yang sangat cepat maka pendidikan pada abad pengetahuan (abad ke-21) harus mampu mengembangkan kebiasaan berpikir kritis, meneliti, dan memecahkan masalah. Hal senada juga disampaikan oleh Rose & Nicholl (2002, p.13) yaitu bahwa untuk menghadapi perubahan yang sangat cepat, maka peserta didik perlu diberi keterampilan tentang bagaimana belajar dan bagaimana berpikir.

Pendidikan teknik busana sebagai bagian dari pendidikan vokasi bidang busana di perguruan tinggi juga harus dapat mempersiapkan lulusannya agar mampu memasuki dunia kerja sesuai persyaratan yang ditentukan. Cotton (1993, p.2) dan Robinson (2000, pp.1-3) menyatakan bahwa untuk memasuki dunia kerja, maka calon tenaga kerja harus memiliki kesiapan, kemampuan, dan keterampilan yang dipersyaratkan dunia kerja (*employability skills*), salah satunya adalah keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills* =HOTS). Menurut Robinson (2000, p.3), dengan memiliki HOTS maka seseorang akan mampu untuk belajar (*learning*), memberikan alasan secara tepat (*reasoning*), berpikir secara kreatif (*thinking creatively*), membuat keputusan (*decisions making*), dan menyelesaikan masalah (*problem solving*).

Beberapa kemampuan tersebut di atas dapat dicapai jika seseorang mampu menerapkan ilmu, menganalisis masalah, mengevaluasi masalah, dan menyusun rancangan alternatif pemecahan masalah berdasarkan pengetahuan dan pemahaman yang telah dimiliki. Beberapa indikator kemampuan ini terangkum dalam keterampilan berpikir tingkat tinggi, sehingga keterampilan berpikir ini harus dimiliki oleh semua mahasiswa termasuk mahasiswa Pendidikan Teknik Busana Fakultas Teknik UNY. Oleh karena itu, pengembangan keterampilan

berpikir tingkat tinggi ini menjadi suatu hal yang sangat penting diperhatikan dalam kurikulum 2013 pendidikan vokasi bidang busana di perguruan tinggi.

Berkaitan dengan hal di atas, Thomas & Litowitz (1986, p.1) menyatakan bahwa fokus utama dalam semua area pendidikan saat ini adalah dampak pendidikan pada kemampuan mahasiswa dalam menggunakan kemampuan dan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Pemahaman dan peningkatan pengetahuan, kemampuan kognitif, dan penempatan yang menuntun, mengatur, dan bentuk tindakan efektif di tempat kerja, keluarga, dan masyarakat adalah masalah yang signifikan bagi pendidikan vokasi di perguruan tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa keterampilan berpikir tingkat tinggi menjadi satu hal yang sangat penting yang harus diterapkan dan ditingkatkan dalam program pendidikan vokasi di perguruan tinggi termasuk di dalamnya pendidikan teknik busana Fakultas Teknik UNY, terlebih untuk menghadapi *APEC community*.

Berdasarkan hal di atas, maka peningkatan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana Fakultas Teknik UNY menjadi tuntutan yang harus segera dilakukan, mengingat karakteristik pekerjaan di bidang busana antara lain adalah memproduksi atau menghasilkan produk busana (*clothing*) terkait dengan dunia fashion yang sangat memerlukan kemampuan berpikir kritis dan kreatif. Hal ini mengingat secara umum proses penciptaan dan pembuatan sebuah karya busana baik yang diproduksi secara massal maupun individual memerlukan pemecahan masalah dan proses yang panjang yaitu mulai dari: (1) menyusun konsep produk; (2) merancang produk yang mencakup pembuatan desain produk, pembuatan konstruksi pola produk, dan pecah pola produk sesuai desain; (3) pemilihan bahan (*raw materials*); (4) penentuan teknologi yang digunakan dalam proses produksi; (5) proses produksi; (6) pengendalian kualitas produk; (7) finishing akhir produk; dan sampai (8) memasarkan produk (promosi produk). Oleh karena itu, mahasiswa S1 vokasi bidang busana yang akan mengembangkan karir sebagai guru pendidikan vokasi bidang busana harus siap dan mampu mengajarkan ilmu di bidang busana tersebut kepada para siswanya kelak dengan baik sesuai dengan tuntutan dunia global.

Hal di atas didukung oleh pernyataan Kerka (1992, p.2) dalam artikelnya yang berjudul *Higher Order Thinking Skills in Vocational Education* yaitu bahwa HOTS sangat krusial dan dibutuhkan dalam pendidikan vokasi termasuk bidang busana.

Alasannya adalah agar mahasiswa mampu menyelesaikan masalah, membuat keputusan, memberikan alasan (argumentasi), dan cepat beradaptasi dengan lingkungan kerja dan pekerjaannya. Oleh karena itu lebih lanjut Kerka (1992, p.2) menjelaskan bahwa pendidikan vokasi termasuk bidang busana di perguruan tinggi membutuhkan strategi pembelajaran dan metode penilaian alternatif yang baru untuk mengembangkan HOTS mahasiswa pendidikan vokasi.

Berdasarkan hal di atas, maka peningkatan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) bagi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana merupakan salah satu upaya menghasilkan SDM dalam bidang busana yang kritis dan kreatif sehingga siap dan mampu menyesuaikan diri secara cepat dalam dunia kerja dan mampu menghadapi tantangan global yang semakin kompleks. Mahasiswa yang memiliki keterampilan berpikir tingkat tinggi akan mampu menyelesaikan permasalahan terkait dengan bidang pekerjaannya maupun kehidupannya (Kerka, 1992, p.2). Oleh karena itu, peningkatan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana dapat diarahkan pada pengembangan kemampuan dan keterampilan berpikir kritis, sistematis, logis, aplikatif, analitis, evaluatif, kreatif, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan secara jujur, percaya diri, bertanggung jawab dan mandiri sebagai calon tenaga kerja profesional di bidang busana. Harapannya adalah mahasiswa yang memiliki keterampilan berpikir tingkat tinggi akan dapat menggunakan kemampuannya tersebut untuk pengembangan karirnya di tempat kerja dan kehidupannya.

Sejalan dengan hal di atas, Nevin (1997, p.15) dalam *Journal of Vocational and Technical Education (JVTE)* menjelaskan bahwa strategi pembelajaran kolaboratif dalam program pendidikan vokasi hendaknya untuk mengembangkan kemampuan pemecahan masalah dan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa dalam dunia nyata yang aplikasinya terkait dengan pekerjaan. Mengacu hal ini, maka dapat disebutkan bahwa program pendidikan vokasi hendaknya menekankan pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi bagi mahasiswanya yang dapat berguna untuk memecahkan masalah dalam kehidupan nyata dan pekerjaannya kelak.

Uraian di atas didukung oleh hasil kajian Miarso (2009, p.7) tentang pemetaan pendidikan kejuruan (vokasi) yang menyimpulkan bahwa agar lulusan dapat menyesuaikan diri secara cepat dengan lingkungan kerja yang berkembang pesat, program pendidikan kejuruan perlu

dikembangkan dengan basis pengetahuan dan teknologi yang luas. Program yang terlalu menjurus atau sempit, kurang sesuai lagi dengan tuntutan dunia kerja. Idealnya program dikembangkan tidak hanya berorientasi pada pengembangan keterampilan semata, tetapi juga berorientasi pada proses yang mengembangkan kemampuan berpikir logis, etis, dan estetis, serta kemampuan beradaptasi terhadap perkembangan lingkungan dan tuntutan dunia kerja.

Mencermati uraian di atas, maka dapat dikatakan bahwa keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) merupakan keterampilan penting untuk keberhasilan studi, bekerja, dan hidup di era informasi dan teknologi abad ke 21. Keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) dan komponennya ini dapat dikembangkan dan digunakan dengan baik ketika mempelajari suatu pengetahuan. Oleh karena itu, proses pembelajaran dan penilaian bidang busana di perguruan tinggi perlu menekankan pada pengembangan dan peningkatan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa. Oleh karena itu, Dosen perlu menekankan pada mahasiswa untuk dapat menggunakan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) yang mencakup kemampuan dan keterampilan dalam menerapkan (*applying*), menganalisis (*analyzing*), mengevaluasi (*evaluating*), dan mencipta (*creating*) untuk kegiatan pembelajaran melalui: diskusi, kegiatan lapangan, praktikum, dan mahasiswa mengevaluasi sendiri keterampilan itu.

Mengingat hal di atas, maka untuk dapat mengembangkan dan meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi, maka sistem penilaiannya harus terintegrasi dalam proses pembelajaran (bersifat *assessment for learning-AFL*) dan mengarah pada pengembangan kemampuan berpikir kritis (berbasis HOTS). Berkaitan dengan hal di atas, maka hasil penelitian Barak & Dori (2009) dapat dijadikan sebagai acuan dalam pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa S1 calon guru pendidikan vokasi bidang busana. Hasil penelitian Barak & Dori (2009, p.1) tersebut menyimpulkan bahwa pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa calon guru sains dapat dilakukan melalui penilaian yang ditanamkan (*embedded assessment*) dalam pembelajaran. Mengacu hal ini, maka peneliti berpendapat bahwa pengembangan dan peningkatan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa calon guru pendidikan vokasi bidang busana juga dapat dilakukan melalui penerapan model penilaian berbasis HOTS yang terintegrasi dalam sistem pembelajaran bidang busana di perguruan tinggi. Model penilaian yang

terintegrasi dalam pembelajaran dan berlangsung selama dalam proses pembelajaran (*classroom assessment*) ini disebut dengan *formative assessment* atau sering disebut dengan *Assessment for Learning* (AFL) (Earl, 2003, p.5; Goode, et.al, 2010, p. 21). Memperkuat hal ini, Smith & Cumming (2009, p.10) berpendapat bahwa untuk mempersiapkan generasi penerus yang mampu menghadapi tantangan global di abad 21, maka diperlukan perubahan sistem penilaian yang mampu mengarahkan aspirasi, motivasi, dan usaha individu dalam belajar, salah satunya adalah dengan *assessment for learning* (AFL).

Berbeda dengan model penilaian yang dilakukan di akhir pembelajaran atau disebut dengan *summative assessment* atau sering disebut dengan *Assessment of Learning* (AOL), AFL yang termasuk dalam *classroom assessment* dilakukan selama proses pembelajaran berlangsung (*on going*). Dengan demikian, pelaksanaan AFL menyatu atau terintegrasi atau menjadi bagian integral dari proses pembelajaran, sehingga AFL secara langsung mempengaruhi belajar mahasiswa dengan menguatkan hubungan antara penilaian (*assessment*) dan pembelajaran (*instruction*) (Goode, et.al; 2010, p.21). AFL dengan karakteristik seperti ini memiliki keunggulan antara lain mampu mendeteksi kelemahan dan kekuatan mahasiswa, mampu mendeteksi posisi kemampuan mahasiswa dalam pembelajaran berdasarkan kriteria bukan dibandingkan dengan mahasiswa yang lain, melibatkan dosen dan mahasiswa dalam proses pelaksanaannya, dan dapat membantu dosen dan mahasiswa dalam mencapai tujuan pembelajaran yang diharapkan. Di samping itu, AFL dapat memupuk motivasi, tanggung jawab, kepercayaan diri, kemandirian, kejujuran, dan prestasi mahasiswa dalam belajar (Moore & Stanley, 2010, p. 21; ARG, 1999, p.7; Stiggins & Chappuis, 2005, p.11; Davies, 2000, p.12; Stiggins, 2002, p.9; Arter, 2002, p.2; Garies & Grant, 2008, p.8).

Sedangkan AOL lebih berorientasi pada hasil belajar dan dilakukan di akhir pembelajaran (*summative assessment*), digunakan untuk mengkonfirmasi apa yang telah mahasiswa ketahui, untuk menunjukkan apakah mahasiswa telah mencapai standar kompetensi yang telah ditentukan, mengetahui posisi mahasiswa di kelas dibandingkan dengan mahasiswa lainnya, dan dimaksudkan untuk menerangkan hasil belajar mahasiswa sebagai bentuk laporan kepada orang tua dan mahasiswa tentang kemajuan mereka di sekolah (Earl, 2003, p.4). AOL dengan karakteristik seperti ini memiliki kelemahan ditinjau dari kebutuhan mahasiswa dan dosen

dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Kelemahan dan kekuatan mahasiswa tidak dapat terdeteksi dengan baik sehingga dosen tidak dapat memberikan bantuan permasalahan yang dialami mahasiswa. Selain itu, mahasiswa menjadi lebih berorientasi pada pencapaian nilai akhir tanpa memperhatikan apakah mereka betul-betul sudah menguasai atau belum pengetahuan yang telah dipelajari tersebut selama pembelajaran.

Mempelajari kekuatan serta kelemahan AFL dan AOL seperti telah diuraikan di atas, maka dalam proses pembelajaran bidang busana di perguruan tinggi perlu menerapkan AFL disamping AOL yang sudah berjalan. Model penilaian yang bersifat AFL ini cocok untuk semua situasi dan dapat memberikan manfaat bagi dosen maupun mahasiswa dalam mengidentifikasi tahapan-tahapan belajar berikutnya yang diperlukan untuk membuat kemajuan, memperhatikan kekuatan dan kelemahan yang dimiliki oleh mahasiswa (CEA, 2003; ARG, 1999).

HOTS yang mencakup keterampilan menganalisis, mengevaluasi, dan mensintesis atau mencipta membutuhkan berbagai langkah-langkah pembelajaran dan pengajaran yang berbeda dari hanya sekedar mempelajari fakta dan konsep semata. HOTS meliputi aktivitas pembelajaran terhadap keterampilan dalam memutuskan hal-hal yang bersifat kompleks semisal berpikir kritis dan berpikir dalam memecahkan masalah. Meski memang HOTS sulit untuk dipelajari dan diajarkan, namun tetap harus dimasukkan dalam pembelajaran karena kegunaannya sudah tidak diragukan lagi. Oleh karena itu, model AFL berbasis HOTS dinilai cocok diterapkan pada pembelajaran bidang busana di perguruan tinggi. Penerapan ini dapat digunakan untuk meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana fakultas Teknik UNY.

Berdasarkan hal diatas, maka perlu dilakukan penelitian bagaimana meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana Fakultas Teknik UNY melalui model AFL berbasis HOTS. Model AFL berbasis HOTS yang dimaksud tersebut adalah sebuah model penilaian yang dilakukan selama pembelajaran berlangsung (*ongoing*) untuk mengumpulkan informasi tentang kondisi belajar mahasiswa dalam rangka meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa vokasi bidang busana di perguruan tinggi.

Terkait hal di atas, maka permasalahan yang diajukan adalah sebagai berikut: (1) apakah model AFL berbasis HOTS dapat meningkatkan keterampilan berpikir mahasiswa

S1 Pendidikan Teknik Busana?; (2) Seberapa efektifkah model AFL berbasis HOTS dalam meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana?

Berdasarkan permasalahan yang diajukan tersebut di atas, maka penelitian ini bertujuan untuk; (1) meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana melalui model AFL berbasis HOTS untuk pembelajaran bidang busana di perguruan tinggi; (2) Mengetahui keefektifan model AFL berbasis HOTS dalam meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana.

Berdasarkan penjelasan di atas, maka hasil penelitian ini diharapkan akan bermanfaat bagi dosen, mahasiswa, peneliti, dunia ilmu pengetahuan khususnya bidang penilaian dan pembelajaran pada pendidikan vokasi bidang busana di perguruan tinggi, institusi penyelenggara pendidikan vokasi di perguruan, dan DIKTI, baik secara teoritis maupun praktis.

Metode Penelitian

Jenis Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian tindakan kelas (*classroom action research* =CAR) dengan menggunakan model spiral Kemmis & Taggart, dimana setiap siklus terdiri dari tahap perencanaan, tindakan dan observasi, serta refleksi. Melalui penelitian ini, maka diharapkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana Fakultas Teknik UNY dapat meningkat.

Waktu dan Tempat Penelitian

Penelitian tindakan kelas dalam upaya meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana ini dilakukan pada semester gasal tahun akademik 2012/2013. Pengambilan data dilakukan pada bulan September-Desember 2013 di program studi Pendidikan Teknik Busana, Jurusan Pendidikan Teknik Boga dan Busana, Fakultas Teknik, Universitas Negeri Yogyakarta.

Subjek Penelitian

Subjek penelitian adalah mahasiswa semester satu program studi S1 Pendidikan Teknik Busana, Jurusan Pendidikan Teknik Boga dan Busana, Fakultas Teknik, Universitas Negeri Yogyakarta. Sampel penelitian sebanyak 54.

Data, Instrumen, dan Teknik Pengumpulan Data

Data dalam penelitian ini berupa data kuantitatif dan data kualitatif. Data kuantitatif meliputi data hasil penilaian keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana selama menerapkan model AFL berbasis HOTS. Data tentang keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa ini diperoleh melalui pemberian soal/tugas berbasis HOTS lengkap dengan rubrik penilaiannya baik dalam bentuk soal uraian (*essay*), tugas praktikum, diskusi, maupun tugas penciptaan produk fashion, sesuai dengan tujuan pembelajaran dan kompetensi yang akan dicapai.

Instrumen penelitian ini meliputi: butir-butir soal/tugas berbasis HOTS, lembar penilaian dan rubrik penilaian yang berisi kriteria penilaian dan pedoman penskoran, lembar pengamatan dan penilaian HOTS mahasiswa, serta lembar penilaian diri (*self-assessment*) dan refleksi diri (*self-reflection*) mahasiswa. Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah tes, observasi, dan *self-assessment* serta *self-reflection*.

Teknik Analisis Data

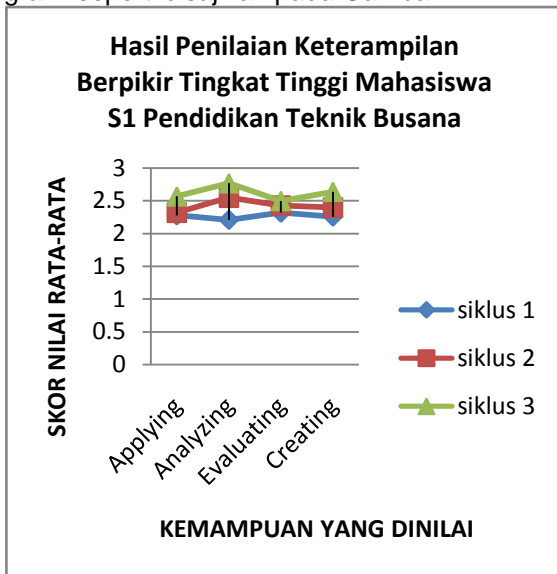
Analisis data tentang tingkat keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa dilakukan dengan menggunakan teknik statistik deskriptif kuantitatif dengan penyajian data berupa tabel, grafik, dan diagram. Sedangkan analisis data tentang keefektifan model AFL berbasis HOTS dalam meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa dilakukan dengan menggunakan teknik statistik inferensial yaitu *one-way* ANOVA. Pelaksanaan proses analisis data dilakukan dengan bantuan program *Excell* dan *SPSS for Windows 17.0*.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

a. Deskripsi Hasil Penilaian Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi Mahasiswa

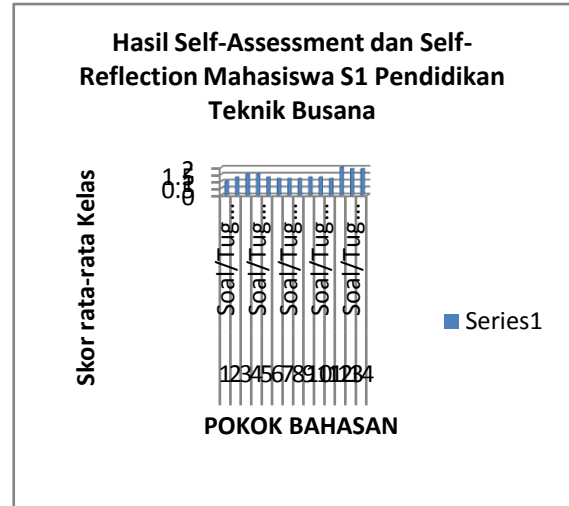
Hasil penilaian keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa secara keseluruhan termasuk dalam kategori yang tinggi, dan mengalami peningkatan skor rata-rata kelas dalam setiap siklusnya. Penilaian keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) ini mencakup kemampuan *applying* (menerapkan), *analyzing* (menganalisis), *evaluating* (mengevaluasi), dan *creating* (mencipta). Lebih jelasnya, peningkatan skor rata-rata kelas tentang keterampilan berpikir tingkat tinggi yang

meliputi *applying*, *analyzing*, *evaluating*, dan *creating* per siklus ini ditampilkan dalam bentuk grafik seperti disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Grafik Peningkatan Skor Rata-rata Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi Mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana Per Siklus

Hasil penilaian keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa di atas menunjukkan bahwa model AFL berbasis HOTS yang diterapkan dalam pembelajaran bidang busana di perguruan tinggi mampu meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana. Hal ini juga didukung oleh hasil penilaian diri dan refleksi diri (*self-assessment* dan *self-reflection*) mahasiswa pada saat menyelesaikan soal/tugas berbasis HOTS yang diberikan dosen. Hasil *self-assessment* (penilaian diri) dan *self-reflection* (refleksi diri) mahasiswa dalam memahami dan menguasai materi kuliah melalui soal/tugas berbasis HOTS secara keseluruhan telah termasuk dalam kategori yang tinggi dengan skor rata-rata kelas sebesar 1,39 dengan prosentase penguasaan kelas sebesar 69,7%. Hal ini berarti bahwa secara keseluruhan, mahasiswa telah memahami dan menguasai sebagian besar atau hampir semua materi ($\geq 66,5\%$ materi telah dipahami dan dikuasai dengan baik). Hasil *self-assessment* (penilaian diri) dan *self-reflection* (refleksi diri) mahasiswa ini seperti disajikan pada Gambar 2.



Gambar 2. Diagram Hasil *Self-Assessment* dan *Self-Reflection* Mahasiswa dalam Satu Kelas

b. Keefektifan Model AFL Berbasis HOTS dalam Meningkatkan Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi Mahasiswa

Keefektifan model AFL berbasis HOTS dalam penelitian ini didefinisikan sebagai keberhasilan model AFL berbasis HOTS dalam meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana. Keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa dilihat dari kemampuan mahasiswa dalam menerapkan (*applying*), menganalisis (*analyzing*), mengevaluasi (*evaluating*), dan mencipta (*creating*) saat menyelesaikan soal/tugas berbasis HOTS.

Keefektifan model AFL berbasis HOTS dalam meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa ini dapat diketahui melalui uji efektivitas model AFL berbasis HOTS secara empiris. Tujuannya adalah untuk mengetahui apakah model AFL berbasis HOTS mampu dan efektif dalam meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana FT UNY. Uji efektivitas model AFL berbasis HOTS ini dilakukan dengan menguji apakah ada perbedaan rata-rata keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3.

Mengacu hal di atas, maka uji efektivitas model AFL berbasis HOTS secara empiris ini dilakukan dengan menggunakan analisis varians satu jalur (*one-way ANOVA*). Variable yang diukur adalah keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa dalam setiap siklus, yang terdiri dari siklus 1, siklus 2, dan siklus 3, pada masing-masing kelas.

Berdasarkan hal ini, maka dapat diajukan hipotesa yang akan diuji melalui analisis varians satu jalur tersebut, yaitu seperti disajikan pada Tabel 1. Sedangkan hasil perhitungan analisis varians, *homogeneous subsets*, dan *means plots* untuk keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa dirangkum pada Tabel 2 dan Tabel 3.

Mencermati Tabel 2 rangkuman *one-way ANOVA*, tampak bahwa nilai probabilitas atau signifikansi dari HOTS mahasiswa adalah 0,000 yang berarti $< 0,05$, sehingga H_0 ditolak atau H_a diterima. Hal ini berarti bahwa: (1) ada perbedaan yang signifikan pada pemahaman dan penguasaan materi ditinjau dari hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3; dan (2) ada perbedaan yang signifikan pada HOTS mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3. Selanjutnya untuk mengetahui apakah ketiga kelompok siklus memiliki perbedaan yang signifikan dibandingkan kelompok siklus lain dapat dilihat dari hasil output *homogeneous subsets* pada Tabel 3.

Tabel 1. Hipotesa Uji Efektivitas Model AFL Berbasis HOTS dalam Meningkatkan Pemahaman dan HOTS Mahasiswa

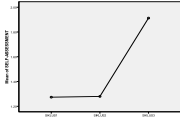

Penilaian Efektivitas	Hipotesa
Hasil <i>Self-assessment</i> & <i>Self-reflection</i>	Ho: Tidak ada perbedaan yang signifikan <i>Self-assessment</i> & <i>Self-reflection</i> mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3. Ha: Ada perbedaan yang signifikan <i>Self-assessment</i> & <i>Self-reflection</i> mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3.
HOTS mahasiswa	Ho: Tidak ada perbedaan yang signifikan HOTS mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3. Ha: Ada perbedaan yang signifikan HOTS mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3.
<u>Dengan kriteria keputusan:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Jika nilai probabilitas (signifikansi) > 0,05, maka Ho diterima. • Jika nilai probabilitas (signifikansi) < 0,05, maka Ho ditolak

Tabel 2. Rangkuman Hasil Perhitungan Uji Efektivitas Model AFL Berbasis HOTS dalam Meningkatkan Pemahaman dan HOTS Mahasiswa dengan *One-way* ANOVA

Penilaian Efektivitas		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Hasil <i>Self-assessment</i> & <i>Self-reflection</i> mhs	Between Groups	14,286	2	7,43	111,322	0,000
	Within Groups	10,010	156	0,064		
	Total	24,296	158			
HOTS MHS	Between Groups	4,182	2	2,091	19,458	0,000
	Within Groups	16,762	156	0,107		
	Total	20,944	158			

Tabel 3. Rangkuman *Homogeneous Subsets* pada Perhitungan Efektivitas Model AFL Berbasis HOTS dalam Meningkatkan Pemahaman dan HOTS Mahasiswa dengan *one-way* ANOVA

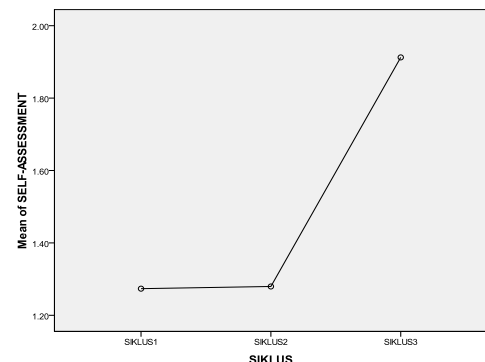
Tukey HSD^{a,b}

PENILAIAN EFEKTIVITAS SIKLUS	N	Subset for alpha = 0,05			Means Plots
		1	2	3	
Hasil Self-assessment & Self-reflection Mhs	SIKLUS1	53	1,2736		
	SIKLUS2	53	1,2796		
	SIKLUS3	53		1,9125	
	Sig.		0,992	1,000	
HOTS MHS	SIKLUS1	53	2,287		
	SIKLUS2	53		2,460	
	SIKLUS3	53		2,683	
	Sig.		1,000	1,000	

Selanjutnya mencermati Tabel 3 pada hasil *output homogeneous subsets* pemahaman dan penguasaan materi mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa, tampak bahwa pada *subset* 1 terdapat siklus 1 dan siklus 2 dengan nilai *mean* berturut-turut 1,2736 dan 1,2796. Pada *subset* 2 hanya terdapat siklus 3 yang berarti siklus 3 berbeda dari dua siklus lainnya dengan nilai *mean* tertinggi yaitu 1,9125. Hal ini menunjukkan bahwa pemahaman dan penguasaan materi mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa pada siklus 1 dan siklus 2 adalah sama walaupun nilai *mean* pada siklus 2 lebih tinggi dari siklus 1, namun keduanya tidak lebih baik dari siklus 3, dan siklus 3 lebih baik dari siklus 1 dan siklus 2. Hal ini berarti bahwa pemahaman dan penguasaan materi mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa pada siklus 1 dan siklus 2 tidak terdapat perbedaan yang signifikan, dan baru pada siklus 3 tampak adanya perbedaan yang signifikan.

Berdasarkan hal tersebut di atas maka dapat disimpulkan bahwa pada siklus 1 dan siklus 2 belum terlihat adanya peningkatan pemahaman dan penguasaan materi mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa secara nyata (signifikan) walaupun sudah terjadi adanya peningkatan nilai *mean* pada siklus 2. Peningkatan pemahaman dan penguasaan materi mahasiswa

berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa secara nyata (signifikan) baru terjadi pada siklus 3. Lebih jelasnya, grafik tren perkembangan pemahaman dan penguasaan materi mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa tersebut disajikan pada Gambar 3.



Gambar 3. Tren Perkembangan Pemahaman Mahasiswa Berdasarkan Hasil *Self-Assessment & Self-Reflection* Mahasiswa dalam Satu Kelas

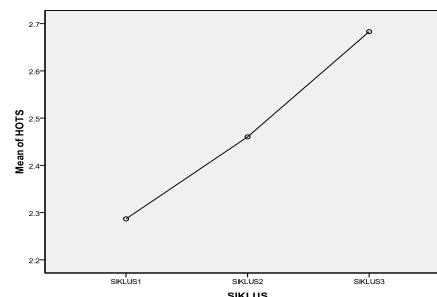
Gambar 3 memberikan gambaran bahwa perkembangan pemahaman mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa menunjukkan tren yang meningkat dan konsisten, dimana setiap siklus terjadi peningkatan skor rata-rata (*mean*). Tren perkembangan pemahaman mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa secara

keseluruhan termasuk cepat, karena mulai siklus 2 sudah menunjukkan adanya peningkatan skor rata-rata (*mean*) yaitu dari 1,2736 menjadi 1,2796 walaupun hal ini belum signifikan dan baru terjadi peningkatan yang signifikan pada siklus 3 yaitu menjadi 1,9125 (hampir mencapai maksimal sebab skor maksimal adalah 2,0).

Secara kualitas, pemahaman mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa pada siklus 1 dan siklus 2 masih dalam kriteria cukup (sebagian besar materi yaitu antara 33,5% - 66,5% materi sudah dipahami dan dikuasai), tetapi pada siklus 3 sudah meningkat menjadi baik (semua atau hampir semua materi atau antara 66,5% - 100% materi atau $\geq 66,5\%$ materi telah dipahami dan dikuasai). Dengan demikian, dapat dinyatakan bahwa model AFL berbasis HOTS mampu meningkatkan secara efektif pemahaman mahasiswa berdasarkan hasil *self-assessment* dan *self-reflection* mahasiswa calon guru pendidikan vokasi bidang busana.

Hasil *output homogeneous subsets* keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa pada Tabel 3 menunjukkan bahwa pada *subset 1* hanya terdapat siklus 1 dengan angka 2,287 sebagai *mean* terendah, yang berarti HOTS mahasiswa pada siklus 1 berbeda dari dua siklus lainnya. Pada *subset 2* hanya terdapat siklus 2 dengan angka *mean* 2,460, yang berarti HOTS pada siklus 2 berbeda dari dua siklus lainnya, dan pada *subset 3* hanya terdapat siklus 3 dengan angka *mean* 2,683 sebagai *mean* tertinggi, yang berarti HOTS mahasiswa pada siklus 3 juga berbeda dari dua siklus lainnya. Hal ini menunjukkan bahwa HOTS mahasiswa antara siklus 1, siklus 2, dan siklus 3 memiliki perbedaan yang signifikan, yang berarti bahwa pada siklus 1, siklus 2, dan siklus 3 sudah terlihat adanya peningkatan HOTS mahasiswa secara nyata (signifikan). Lebih jelasnya, grafik tren perkembangan HOTS mahasiswa tersebut disajikan pada Gambar 4.

Gambar 4 memberikan gambaran bahwa perkembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa menunjukkan tren yang meningkat dan konsisten, dimana setiap siklus terjadi peningkatan skor rata-rata (*mean*). Tren perkembangan HOTS mahasiswa secara keseluruhan termasuk cepat, karena mulai siklus 2 sudah menunjukkan adanya peningkatan skor rata-rata (*mean*). Di samping itu, perkembangannya hampir mencapai maksimal yaitu setidaknya ditunjukkan oleh skor rata-rata pada siklus 3 (terakhir) sebesar 2,683 (skor maksimal adalah 3,0). Secara kualitas, HOTS mahasiswa pada siklus 1 masih dalam kriteria sedang, tetapi pada siklus 2 dan siklus 3 sudah meningkat menjadi tinggi. Dengan demikian, dapat dinyatakan bahwa model AFL berbasis HOTS mampu meningkatkan secara efektif HOTS mahasiswa calon guru pendidikan vokasi bidang busana.



Gambar 4. Tren Perkembangan Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi (HOTS) Mahasiswa dalam Satu Kelas

Berdasarkan Tabel 2 dan Tabel 3 serta uraian di atas, maka dapat disimpulkan bahwa penerapan model AFL berbasis HOTS dalam pembelajaran bidang busana bagi mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana mampu meningkatkan secara signifikan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa. Hal ini dibuktikan dengan adanya peningkatan secara signifikan pada setiap siklusnya, sehingga dapat dikatakan bahwa model AFL berbasis

HOTS ini efektif untuk meningkatkan kemampuan dan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana FT UNY. Selain itu, grafik trend perkembangan HOTS mahasiswa juga menunjukkan trend yang semakin meningkat di setiap siklusnya. Hal ini menunjukkan bahwa model AFL berbasis HOTS mampu dan dapat berfungsi untuk meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana FT UNY sebagai calon guru pendidikan vokasi bidang busana.

Simpulan dan Saran

Simpulan

Hasil pengujian keefektifan model AFL berbasis HOTS dalam meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa S1 Pendidikan Teknik Busana Fakultas Teknik UNY telah menunjukkan bahwa model AFL berbasis HOTS mampu meningkatkan secara signifikan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa selama pembelajaran. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa model AFL berbasis HOTS ini terbukti efektif untuk meningkatkan pemahaman dan HOTS mahasiswa pendidikan vokasi bidang busana. Oleh karena itu, model AFL berbasis HOTS ini layak diterapkan dalam pembelajaran bidang busana di perguruan tinggi.

Saran

Secara spesifik, model AFL berbasis HOTS untuk pembelajaran bidang busana di perguruan tinggi yang dikembangkan ini dipergunakan untuk kepentingan peningkatan kualitas penilaian dan pembelajaran serta kualitas belajar mahasiswa pendidikan vokasi bidang busana. Tujuannya adalah agar mahasiswa memiliki pemahaman dan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills* disingkat HOTS) yang sangat dibutuhkan dalam menghadapi perubahan dan tantangan dunia global yang semakin kompleks. Meskipun demikian, tidak menutup kemungkinan

bahwa model AFL berbasis HOTS ini dipergunakan dalam konteks kepentingan yang lain yang lebih luas.

Hasil penelitian telah menunjukkan bahwa model AFL berbasis HOTS efektif untuk meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) mahasiswa pendidikan vokasi bidang busana. Oleh karena itu, model AFL berbasis HOTS ini dapat dijadikan dan dimanfaatkan sebagai salah satu alternative model penilaian untuk pembelajaran bidang vokasi di perguruan tinggi. Disamping itu, model AFL berbasis HOTS ini dapat digunakan sebagai salah satu upaya untuk meningkatkan kualitas pendidikan vokasi bidang busana khususnya dan umumnya bidang vokasi lainnya di perguruan tinggi.

Daftar Pustaka

- Arter, J. (2002). *Assessment for learning vs assessment of learning*. Diakses tanggal 6 Maret 2006 (31 Januari 2012) dari <http://www.assessmentinst.com/forms/article-assessFORvOF.pdf>.
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education. Diakses tanggal 2 Februari 2006 dari <http://www.assessment-reform-group.org.uk>.
- Barak, M. & Dori, Y.J. (2009). *Enhancing higher order thinking skills among inservice science teachers via embedded assessment*. Published online: 28 July 2009. Springer Science+ Business Media, B.V. 2009: J Sci Teacher Educ (2009). 20: 459-474. DOI: 10.1007/s10972-009-9141-z.
- CEA. (2003). *Quality statement on assessment practice (secondary)*. Diakses tanggal 1 Februari 2006 dari **Error! Hyperlink reference not valid.**

- Cotton, K. (1993). *Developing employability skills*. School Improvement Research Series. Research You Can Use. Close-up#15. Diakses pada tanggal 6 Januari 2012 dari <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>.
- Davies, A. (2000). *Making classroom assessment work*. Cortenay: Connection Publishing.
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria: ASCD.
- Earl, L.M. (2003). *Classroom assessment for deep understanding: Shifting from assessment of learning to assessment for learning and assessment as learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gareis, C.R. & Grant, L.W. (2008). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning*. New-York: Eye on Education.
- Goode, K., et.al. (2010). *Curriculum Insert: Assessment for learning*. ETFO Voice.
- Kerka, S. (1992). *Higher order thinking skills in vocational education*. Columbus Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Center on Education and Training for Employment. *Journal ERIC DIGEST*, 127.
- Miarso, Yusufhadi. (2009). *Ringkasan eksekutif kajian pemetaan pendidikan kejuruan*. Diakses pada tanggal 29 Februari 2009 dari <http://yusufhadi.net/pemetaan-pendidikan-kejuruan#>
- Moore, B., & Stanley, T. (2010). *Critical thinking and formative assessment*. New-York: Eye on Education.
- Nevin R.F., Jr. (1997). The identification of national trends and issues for workplace preparation and their implications for vocational teacher education. Digital Library and Archives Virginia Polytechnic Institute and State University: *Journal of Vocational and Technical Education (JVTE)*. 14, 1.
- Robinson, J.P. (2000). What are employability skills the workplace: A fact sheet, Article *Journal Alabama Cooperative Extension System*, 1, 3. Diakses pada tanggal 6 Januari 2012 dari <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- Rose, C. & Nicholl, M.J. (2000). *Accelerated learning for the 21st century*. Bandung: Nuansa.
- Smith, C.W. & Cumming, J.J. (2009). *Educational assessment in the 21st century: connecting theory and practice*. New York: Springer.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta-Kappan*, 83, 758-765.
- Stiggins, R.J. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gap. *Theory Into Practice*, 44 (1), 11-18.
- Thomas, R.G. & Litowitz, L. (1986). *Vocational education and higher order thinking skills: An agenda for inquiry*. Minnesota University: St. Paul Minnesota Research & Development Center for Vocational Education.

**KURIKULUM 2013 DAN PEMBENTUKAN KARAKTER PESERTA DIDIK
(Pengalaman Empirik di Labschool FITK UIN Jakarta)**

Ahmad Sofyan
madsofyan@yahoo.com; madsofyan@uinjkt.ac.id

Absrak

Karakter atau dengan sebutan lain akhlak mulia adalah menjadi kata kunci berhasil atau gagalnya pendidikan setiap negara, karena muara dari hasil pendidikan sejatinya adalah karakter. Pembentukan karakter memang bukan semata tugas guru tetapi juga perlu keterlibatan Penerimaan Kurikulum 2013 antara lain ingin menguatkan pembentukan karakter ini. Setidaknya menyadarkan para guru-pendidik, bahwa tugas utama guru bukan hanya mengajar, melainkan membentuk karakter positif para peserta didik. Tagihan hasil belajar memberikan keseimbangan antara ranah kognitif, afektif, dan psikomotor. Tagihan ini menjadi keharusan dalam setiap kegiatan pembelajaran.

Kata kunci: Karakter, Pendidikan Karakter, Akhlak Mulia, Habitual Curriculum

Pendahuluan

Karakter atau akhlak mulia merupakan istilah yang selalu mengemuka dalam berbagai forum sejak reformasi bergulir. Beberapa kesalahan masa lalu yang bermuara pada kerusuhan massal 1998 merupakan puncak gunung es atas abainya pembentukan karakter pada lembaga pendidikan. Padahal, pakar pendidikan berujar "*The end of education is character*". Senada dengan itu, tokoh pendidikan Indonesia, yakni Ki Hajar Dewantara menyatakan bahwa pendidikan merupakan upaya menumbuhkan budi pekerti (karakter), pikiran, dan tubuh anak yang merupakan satu kesatuan agar anak tumbuh dengan sempurna cipta-rasa-karsa. Bahkan, Nabi Saw beberapa abad silam telah mengungkapkan sabdanya "*Innama bu'itstu liutamima makarimal akhlaq*" (sesungguhnya Rasul diutus ke dunia ini untuk menyempurnakan akhlak manusia). Dalam kaitan pentingnya akhlaq ini, sudah semestinya seluruh masyarakat Indonesia, utamanya para pimpinan negeri dan insan pendidik mengedepankan pembentukan karakter peserta didik mendahului hal lain.

Definisi karakter dalam bahasa dan nuansa religius adalah *akhlaqul karimah* (kemuliaan budi pekerti). Jadi, muara dari kegiatan pendidikan sejatinya adalah pembentukan karakter atau akhlak mulia pada peserta didik dan tentunya tanpa mengabaikan aspek yang lain. Karakter yang kuat itulah yang kelak menjadi modal untuk kesuksesan anak-anak di masa depan. Hasil akhir dari pendidikan adalah karakter dan karakter adalah keinginan yang kuat untuk melepaskan keserakahan dan keakuan seseorang. (Jareonsettasin, 1997: 10)

Mengacu kepada pendapat tersebut, akhlak mulia mestinya menjadi barometer bagi keberhasilan sebuah institusi pendidikan (sekolah/madrasah) dalam menghasilkan lulusannya. Sebab, kecemerlangan intelektual akademik (kognitif) yang diperoleh pada saat ujian nasional akan terasa hampa jika tidak dibarengi dengan akhlaq/karakter yang baik. Karenanya, wajar bahkan sudah semestinya jika ada sekolah/madrasah yang berani tidak meluluskan siswa sekalipun nilai ujian nasionalnya sempurna namun akhlaq/karakternya di bawah standar. Agar keputusan tersebut tidak menjadi perdebatan pro-kontra, maka tentunya harus dikomunikasikan terlebih dahulu kepada seluruh warga sekolah.

Karakter didefinisikan dalam KBBI sebagai sifat-sifat kejiwaan, akhlak atau budi pekerti yang membedakan seseorang dengan yang lain. Anak yang memiliki karakter adalah yang tahu nilai kebaikan, mau berbuat baik, dan nyata melakukan kebaikan-kebaikan. Menurut Douglas: "Karakter tidak diwariskan, tetapi sesuatu yang dibangun melalui pikiran,

perbuatan/tindakan hari demi hari secara berkesinambungan hingga terbentuk habit. Karenanya, pendidikan karakter menjadi sesuatu yang amat penting bagi para guru untuk menanamkan nilai-nilai inti (*core values*) kepada peserta didik.

Menyadari pentingnya pendidikan karakter, Madrasah Pembangunan telah menerapkan beberapa strategi sebagai berikut: 1) Mengembangkan kurikulum pembiasaan (*habitual curriculum*) setiap hari pada jam pertama di setiap kelas. Pada moment penting ini, guru/wali kelas meminta siswa untuk duduk diam dan tenang (*silent sitting*), lalu memandu siswa membaca al-quran dengan tartil, memimpin shalat dhuha, dan menyampaikan taushiyah/cerita ihsan keteladanan yang dilakukan oleh para nabi/rasul, para auliya, dan orang-orang soleh lainnya yang menyentuh emosional siswa. Sesekali waktu peserta didik diminta untuk menyampaikan cerita/kisah kenabian di hadapan teman-temannya (*story telling*) atau muhadarah bergaya ustadz. 2) Menyusun tema nilai-nilai utama bulanan (*monthly of core values*) yang harus disampaikan oleh guru kepada para siswa untuk dapat diimplementasikan setiap hari.

Untuk menginternalisasi nilai-nilai utama tersebut, guru/wali kelas mengintegrasikannya dalam pembelajaran menyesuaikan dengan tema yang menjadi fokus pembiasaan dan pengembangan setiap bulan. 3) Memperdengarkan senandung lagu-lagu religi dan lantunan shalawat di pagi hari menyambut kedatangan siswa seraya bersalaman serta saat- saat istirahat.

Seorang tokoh pendiri sekolah “karakter” mengungkapkan “If there is righteousness in the heart, there will be beauty in the character. If there is beauty in the character, there will be harmony in the home. If there is harmony in the home, there will be order in the nations. When there is order in the nations, there will peace in the world.” (Jika ada kebenaran dalam hati, akan tampak keindahan karakter. Jika ada keindahan karakter, akan ada keharmonisan dalam rumah. Jika ada harmoni di rumah, akan ada ketertiban di negara. Ketika ada ketertiban di setiap negara, akan ada perdamaian di dunia.) — [Sathya Sai Baba](#)

Silent Sitting

Sebagai salah satu contoh, tema pada bulan Januari adalah “menjadi pendengar yang baik – *be a good listener – kun sami’an jayyidan*”, maka untuk implementasinya Bapak/Ibu guru berbicara, bercerita atau memberikan kata-kata mutiara dan nasihat keagamaan tentang budaya mendengar, dan tidak memulai berbicara sebelum suasana kelas hening dan sunyi. Indikator keberhasilan tema ke-1 ini adalah jika pada diri siswa tertanam kebiasaan: a) Bersedia mendengar orang lain berbicara, b) Tidak menyela pembicaraan orang lain, 3) Memfokuskan pandangan pada pembicara, 4) Menunjukkan keterampilan menyimak, dan 5) Tidak berbicara ketika ada orang lain bicara.

“Menjadi pendengar yang baik” (*to be a good listener*) merupakan salah satu program untuk penguatan *core values* MP yang diimplementasikan pada kegiatan “*silent sitting*”. Kegiatan duduk diam-hening ini dilaksanakan oleh seluruh guru ketika mengawali pembelajaran pada jam pertama dan setiap pergantian pelajaran bersama peserta didik. Waktunya sekitar 5 menit dengan helaan nafas panjang sambil berdzikir mengikuti irama nafas masuk dan keluar menyapa diri dan bathin siswa untuk lebih mengenal diri dan kebesaran Sang Khaliq “*Man arafa nafsahu faqad arafa rabbahu*”.

Beberapa menit sebelum memulai belajar, guru mengomando siswa untuk duduk diam dan hening memulai dengan “*alfatihah*”. Selanjutnya guru memandu siswa membawa kepada suasana hati yang bersih-suci dipancari nur Ilahi, menyapa diri, menyadari setiap kata dan perbuatan yang dilakukan oleh seluruh indera menuju kebaikan diri sendiri dan maslahat bagi orang lain. Berdzikirnya lisan, hati, dan indera seirama dengan tarikan nafas panjang yang teratur tentu akan memberikan asupan oksigen yang berlimpah bagi otak dan seluruh sel tubuh sehingga diharapkan mampu melakukan kegiatan berpikir cerdas dan bekerja keras untuk hasil yang optimal.

Munculnya program ini adalah buah tangan dari studi banding ke Sekolah Insan Teladan dan juga langsung ke Sathya Sai School di Lopburi Thailand yang diikuti oleh lima orang pimpinan MP bersama pengurus yayasan. MP tentu saja melakukan modifikasi dan mengkreasiannya dengan kegiatan yang sudah berlangsung serta meng-*insert*-kan *content* keislaman yang mengarah kepada penguatan akhlaqul karimah peserta didik, sebagai salah satu pilar keunggulan MP.

Kehadiran program ini seolah gayung-bersambut dari *core values* bulanan terutama penguatan pada “budaya mendengar” yang sudah berjalan selama dua tahun di Madrasah Pembangunan. Mengapa siswa harus dibiasakan mendengar? Banyak dalil ayat/hadits serta hasil-hasil penelitian yang menjelaskan dahsyatnya menjadi pendengar yang baik. Mendengar akan mengaktifkan indera yang berfungsi bagai parabola, yakni menangkap semua informasi dari berbagai arah. Ini merupakan pintu masuk untuk mendapatkan banyak informasi penting terutama dalam kegiatan belajar. Satu hal yang menjadi kesulitan banyak guru di dalam kelas adalah “mendiamkan siswa”. Sering kali guru berbicara dan menjelaskan pelajaran bersamaan dengan suara ributnya para siswa, sehingga tidak ada informasi sepenting apapun yang dapat ditangkap oleh siswa. Karenanya, dalam membiasakan mendengar ini, guru sebaiknya diam hingga semua siswa ikut diam, dan setelah itu barulah berbicara.

Silent sitting merupakan langkah awal meningkatkan konsentrasi untuk memfokuskan pikiran, lisan, dan hati sehingga sangat membantu pembentukan kebiasaan siswa mendengar. Pembiasaan ini menjadi penting bagi proses belajar baik di dalam kelas maupun dalam kehidupan keseharian di masyarakat. Dengan menjadi pendengar yang baik akan terbentuk banyak karakter yang lain, misalnya menghargai pendapat orang lain, toleransi terhadap perbedaan, dan kemampuan mengendalikan diri untuk mempertinggi kecerdasan emosi.

Core Values Lainnya

Selanjutnya untuk bulan Februari temanya adalah “Jujur dan Percaya Diri - *Honest & Self Confidence*” dengan indikator: a) Mengenal kekurangan dan kelebihan diri sendiri, b) Menunjukkan keyakinan pada kemampuan sendiri, c) Memahami hak dan kewajiban diri dan orang, d) Berkompetisi secara sportif untuk hasil yang terbaik, dan e) Tidak nyontek atau memberi contekan ketika ujian.

Tema bulan Maret adalah “Tanggung jawab –*Responsible*”. Setelah bulan ini berakhir, para siswa diharapkan dapat menjadi pribadi yang bertanggung jawab dengan indikator: a) Menyelesaikan tugas-tugas dengan baik, b) Mampu melakukan kegiatan secara mandiri dan kelompok, c) Menunjukkan kemampuan belajar dan beribadah secara mandiri, d) Pelopor kebaikan dan tidak mengandalkan orang lain, dan e) Berpartisipasi dalam penegakan aturan-aturan sosial.

Untuk bulan April, temanya adalah “Terampil-*Skillful*”. Tema ini terkait langsung dengan salah satu motto MP. Indikator keberhasilan pelaksanaan nilai utama bulan ini adalah: a) Menunjukkan kemampuan memecahkan masalah sederhana maupun kompleks, b)

Menghargai tugas pekerjaan dan memiliki kemampuan untuk berkarya, c) Berani tampil di muka umum, d) Memanfaatkan alat indera untuk melakukan kebaikan, dan e) Memanfaatkan informasi tentang lingkungan sekitar secara logis, kritis, dan kreatif.

Bulan Mei temanya adalah "Bersih dan Sehat - *Clean and Healthy*", dengan indikator keberhasilan: a) Menunjukkan kebiasaan hidup bersih, sehat, dan bugar, b) Memanfaatkan waktu luang untuk aktivitas positif, c) Menjaga kebersihan dan kesehatan diri serta lingkungan, d) Membuang sampah pada tempatnya, dan e) Merasa terpanggil untuk membersihkan jika melihat sesuatu yang tampak kotor

Bulan Juni mengusung tema "Menghargai – *Appreciate*". Indikator pencapaian tema bulan ini adalah: a) Menghargai keragaman agama, adat, budaya, suku, ras, kemampuan dan tingkat ekonomi, b) Menghargai adanya perbedaan pendapat dan berempati terhadap orang lain, c) Menunjukkan kecintaan dan kebanggaan terhadap bangsa, negara, dan tanah air Indonesia, d) Mengapresiasi hasil karya sendiri dan orang lain, dan e) Menghargai karya seni/budaya nasional dan global.

Tema *core value* bulan Juli adalah "Salam, Salim, Senyum, dan Sapa- *Greeting, Shake hand, Smile*". Pada awal tahun pelajaran baru ini peserta didik diharapkan terbiasa: a) Mendahului mengucapkan dan menebarkan salam, b) Menjawab salam orang lain, c) Mencium tangan orang tua/guru/orang yang lebih tua, d) Merasa ringan memberi senyum kepada orang lain, dan e) Bertegur sapa dengan ramah dan santun.

Bulan Agustus tema utamanya adalah "Disiplin- *Discipline*". Indikator pencapaian hasil dari tema ini adalah: a) Melaksanakan seluruh kegiatan tepat waktu, b) Menaati peraturan lisan dan tulisan yang sudah disepakati, c) Menaati tata tertib kelas dan sekolah, d) Mematuhi aturan-aturan sosial yang berlaku dalam lingkungan sekolah, dan e) Mematuhi aturan-aturan sosial yang berlaku dalam lingkungan yang lebih luas

Untuk bulan September, temanya adalah "Peduli – *Care*", dengan indikator keberhasilan: a) Menunjukkan kecintaan dan kepedulian terhadap lingkungan, b) Menunjukkan kemampuan mengenali/ mendeskripsi gejala alam dan social, c) Menerapkan nilai-nilai kebersamaan dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara, d) Merasa terpanggil untuk menolong orang yang kesusahan, dan e) Mengekspresikan diri melalui kegiatan seni dan budaya.

Bulan Oktober tema utamanya adalah "Patuh dan Taat - *Docile and obedient*", yang diimplementasikan sehari-hari untuk membangun kebiasaan: a) Menerima dengan ikhlas perintah orang tua dan guru, b) Melaksanakan perintah orang tua dan guru dengan sukarela, c) Mematuhi perintah kebaikan dan kebenaran dari siapapun, d) Menerima dan melaksanakan aturan yang ada, dan e) Melaksanakan perintah Allah dan menjauhi larangan-Nya.

Tema nilai utama untuk bulan November adalah "Cerdas dan Kreatif - *Smart and Creative*". Tema ini seirama dengan salah satu motto MP, yakni "*smart*". Indikator keberhasilan pembentukan nilai utama ini adalah: a) Menunjukkan kemampuan berpikir logis, kritis, dan kreatif, b) Menunjukkan kegemaran membaca dan menulis, c) Menunjukkan rasa keingintahuan yang tinggi dan menyadari potensinya, d) Memunculkan ide-ide baru yang inspiratif dan akomodatif, dan e) Mencari, membangun, dan menerapkan informasi dari lingkungan sekitar dan sumber-sumber lain secara logis, kritis, kreatif dan inovatif.

Bulan terakhir yakni Desember, mengambil tema "Pembicara yang baik-*Good Speaker*". Tema ini mengimbangi tema awal bulan (Januari), setelah mampu menjadi pendengar yang

baik, di bulan ini mampu menjadi pembicara yang baik sehingga tercipta komunikasi yang efektif. Indikator keberhasilan tema ini adalah: a) Menunjukkan keterampilan berbicara/berkomunikasi, b) Berkomunikasi dan berinteraksi secara jelas dan efektif, c) Berbicara dengan bahasa dan sikap yang santun, d) Mengatur ritme dan intonasi bicara dengan baik, dan e) Menghindari pembicaraan yang kasar dan kotor.

Upaya yang sedang dilakukan oleh MP ini nampaknya sejalan dengan *grand design* pendidikan karakter Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan yang menjadi rujukan konseptual dan operasional pengembangan, pelaksanaan, dan penilaian pada setiap jalur dan jenjang pendidikan. Konfigurasi karakter dalam konteks totalitas proses psikologis dan sosial-kultural tersebut dikelompokkan dalam: Olah Hati (*Spiritual and emotional development*), Olah Pikir (*intellectual development*), Olah Raga dan Kinestetik (*Physical and kinesthetic development*), dan Olah Rasa dan Karsa (*Affective and Creativity development*).

Sinergi Sekolah dan Masyarakat

Menurut UU No 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional pada Pasal 13 Ayat 1 menyebutkan bahwa Jalur pendidikan terdiri atas pendidikan formal, nonformal, dan informal yang dapat saling melengkapi dan memperkaya. Pendidikan informal adalah jalur pendidikan keluarga dan lingkungan. Pendidikan informal sesungguhnya memiliki peran dan kontribusi yang sangat besar dalam keberhasilan pendidikan. Peserta didik mengikuti pendidikan formal di sekolah hanya sekitar 7 – 8 jam per hari, atau sekitar 30%. Selebihnya (70%), peserta didik berada dalam keluarga dan lingkungan sekitarnya. Jika dilihat dari aspek kuantitas waktu, pendidikan di sekolah berkontribusi hanya sebesar 30% terhadap hasil pendidikan peserta didik. Sementara pendidikan dalam lingkungan keluarga dan masyarakat menyumbang sebesar 70%. Artinya, core values yang sudah ditanamkan di sekolah menjadi kurang bermakna jika tidak diikuti dengan pembiasaan di lingkungan keluarga dan masyarakat. Tugas berat inilah yang harus disadari bersama oleh semua pihak agar mampu membentuk anak-anak sebagai peserta didik yang berkarakter. Anak berkarakter dilahirkan oleh orang tua yang berkarakter. Peserta didik yang berkarakter dilahirkan oleh guru yang berkarakter. Bangsa yang berkarater dilahirkan oleh masyarakat yang berkarakter. Akhirnya, kita berharap kegiatan ini dapat diimplementasikan secara kontinu oleh seluruh guru bersama pesera didik dengan tidak kenal lelah dan rasa jenuh sambil terus-menerus berinovasi dan berkreasi memberikan improve agar capaiannya lebih optimal dan sempurna. Semoga.

DAFTAR PUSTAKA

Adi, Bambang W., A.C. Alwasilah, L.N. Idayani, Syahraini Tambak, Budi Seno P.Santo, Multa Fidrus, M.Q. Wisnu Aji, dan Haryani. *Teropong Pendidikan Kita*. Jakarta: Pusat Informasi dan Humas Depdiknas, 2006.

Ayudya, Art-Ong Jumsai Na. *Human Values in Water Education Instructional Model*. I Ketut Mantra (Ed.) Institute of Sathya Sai Education Indonesia, 2009.

Dewantara, Ki Hadjar. *Bagian Pertama: Pendidikan*. Yogyakarta: Taman Siswa, 1962.

Koesoema, Albertus Doni. *Pendidik Karakter di Zaman Keblinger*. Jakarta: Grasindo, 2009.

Jareonsettasin, Taerakiat. *Pendidikan Sathya Sai: Filosofi dan Paktisnya*. Jakarta: Yayasan Pendidikan Sathya Sai Indonesia. 1997.

Tersedia.http://www.goodreads.com/author/quotes/187509.Sathya_Sai_Baba

Tim. *Bahan Sosialisasi Kurikulum 2013 dan Pengembangan Karakter*. Kemendikbud, 2012.

Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman, 1987.

**EVALUASI IMPLEMENTASI LESSON STUDY DALAM MENINGKATKAN
KUALITAS PEMBELAJARAN DOSEN DI FKIP UNIVERSITAS PGRI
YOGYAKARTA**

Sri Rejeki, Kristina Warniasih

Abstract

Salah satu model pembinaan profesi dosen melalui pengkajian pembelajaran secara kolaboratif dan berkelanjutan yang berlandaskan pada prinsip-prinsip kolegilitas yang saling membantu dalam belajar untuk membangun komunitas belajar adalah *Lesson study*. Tujuan evaluasi ini adalah untuk mengetahui sejauh mana pelaksanaan, pencapaian hasil LS, kesulitan dan hambatan tiap kelompok bidang keahlian (empat program studi di FKIP). untuk menjamin keberlangsungan implementasi program perluasan *lesson study* di FKIP UPY secara berkelanjutan (*continous improvement*)

Evaluasi LS dilaksanakan di empat program studi di FKIP yaitu Program Studi Pendidikan Matematika, Bimbingan dan Konseling, Pendidikan Sejarah dan PGSD. Prosedur evaluasi yang dilaksanakan di empat program studi FKIP dan FT UPY berdasarkan desain dalam model evaluasi program *CIPP (Context, Input, Proses and Product)*.

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan bahwa kesiapan instrumen observasi, angket untuk kegiatan plan, do dan see sudah dipersiapkan dengan baik dan lengkap. Model pembinaan profesi dengan LS memberikan peluang lebih banyak kepada dosen untuk mengembangkan kualitas pembelajarannya yang akan berdampak pada kualitas berfikir, bersikap dan bertindak mahasiswa. Pelaksanaan LS di 4 program studi sudah berjalan sesuai rencana, kendala yang dialami adalah pada pengaturan jadwal open lesson mulai dari plan, do dan see, dengan kebijakan dekan FKIP kendala ini dapat di atasi. Pelaksanaan LS di 4 program studi telah memberikan dampak positif kepada dosen terutama TIM LS, berkembangnya sikap demokratis, terbuka dan keinginan untuk berubah ke arah yang lebih baik, merupakan dampak keberhasilan LS.

Pendahuluan

Perubahan zaman yang ditandai dengan perkembangan teknologi dan ilmu pengetahuan menuntut seorang dosen yang profesional. Profesionalisme dosen tersebut tercermin antara lain dalam kompetensi profesional dan kompetensi pedagogis seperti pengetahuan tentang strategi, pendekatan, metode dan teknik pembelajaran yang mutakhir, perencanaan pembelajaran yang inovatif dan mampu memberdayakan seluruh potensi mahasiswa, kemampuan menggunakan media ITC, serta kemampuan pengelolaan pembelajaran yang baik di dalam kelas. Kompetensi tersebut perlu dikuasai oleh seluruh dosen di FKIP, UPY.

Selama ini perkuliahan atau pembelajaran di FKIP sudah berjalan dengan baik. Artinya, pembelajaran tersebut tidak hanya menekankan aspek kognitif tingkat seperti hafalan materi tetapi juga menekankan pada aspek kognitif tingkat tinggi (seperti kemampuan berpikir logis, analisis, kritis, dan kreatif), kemandirian belajar, dan aspek-aspek afektif lainnya. Hal ini ditandai dengan beberapa dosen yang menerapkan beberapa pendekatan maupun strategi pembelajaran yang inovatif, semisal pendekatan

kontekstual, strategi pembelajaran berbasis ICT, strategi pembelajaran berbasis masalah dan strategi pembelajaran kooperatif. Meskipun demikian, beberapa dosen dalam proses pembelajaran hanya menerapkan pendekatan, strategi, dan metode pembelajaran yang hanya menekankan pada aspek kognitif tingkat rendah seperti hafalan dan kurangnya mengembangkan aspek afektif dan psikomotorik.

Beberapa proses perkuliahan yang kurang inovatif tersebut berakibat kurang baik terhadap mahasiswa yang mengikuti perkuliahan. Selain hasil perkuliahan yang diperoleh kurang optimal, mahasiswa sebagai calon pendidik yang nantinya menjadi guru kemungkinan akan mengikuti cara mengajar dosennya. Di samping itu, sebagian besar dosen bekerja sendirian dalam mempersiapkan dan melaksanakan perkuliahan sehingga kekurangan yang terjadi tidak dapat diketahui. Seharusnya dosen mau berkolaborasi dengan dosen lain untuk perbaikan perkuliahan dan mampu menerapkan pembelajaran yang inovatif. Dengan demikian, kemampuan profesional dosen semakin meningkat.

Salah satu model pembinaan profesi dosen melalui pengkajian pembelajaran secara kolaboratif dan berkelanjutan yang berlandaskan pada prinsip-prinsip kolegilitas yang saling membantu dalam belajar untuk membangun komunitas belajar adalah *Lesson study*. Dengan *Lesson study*, diharapkan kualitas pembelajaran semakin meningkat sehingga terjadi juga peningkatan hasil perkuliahan. Alhasil, dosen juga semakin profesional.

Dalam setiap kegiatan untuk mengetahui kinerja dan keberhasilannya diperlukan monitoring dan evaluasi, baik internal maupun eksternal. Dalam pelaksanaan hibah perluasan *lesson study* di FKIP Universitas PGRI Yogyakarta dilaksanakan monitoring dan evaluasi internal (evaluasi), dengan menunjuk tim evaluasi, yang bertugas menyusun instrumen evaluasi dan melaksanakan evaluasi selama implementasi program hibah perluasan lesson studi di empat (4) program studi yaitu Program Studi Pendidikan matematika, Pendidikan sejarah, Bimbingan dan Konseling dan Program Studi Pendidikan Guru sekolah Dasar. Evaluasi dilaksanakan menggunakan model evaluasi program *CIPP (Context, Input, Process, Product)*.

Kajian Pustaka

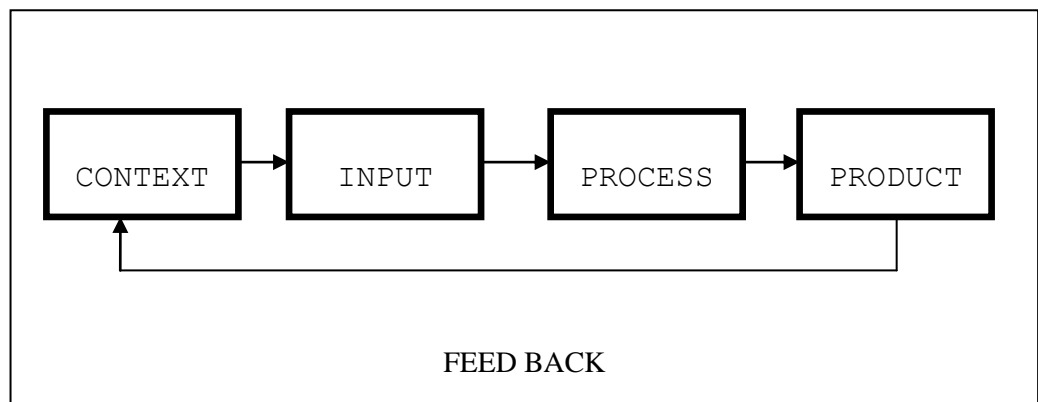
Desain Program Perluasan *Lesson Study* memposisikan Evaluasi sebagai bagian terpadu dalam implementasi program *Lesson Study*. Selain mengembangkan kegiatan *Lesson Study* pada perkuliahan, dalam program ini juga mengembangkan mekanisme evaluasi dan monitoring kegiatan *Lesson Study*. (DIKTI, 2009: 2), karenanya, salah satu keluaran program perluasan *Lesson Study* pada perkuliahan adalah mekanisme evaluasi

Desain program secara eksplisit menetapkan "frekuensi pemantauan dan evaluasi yang dilakukan dengan metode dan alat evaluasi yang dikembangkan" sebagai salah satu indikator keberhasilan program. Dalam kaitan itu desain, prosedur, dan instrumen monev yang dikembangkan sejak awal implementasi secara langsung diterapkan untuk secara berkelanjutan dalam mendeteksi kelemahan implementasi dan keunggulan program. Informasi yang dihasilkan dari kegiatan monev digunakan manajemen dalam membuat keputusan dalam konteks peningkatan secara berkelanjutan (*continuous improvement*) implementasi program *Lesson Study*.

Metode Penelitian

1. Mekanisme/Prosedur

Prosedur evaluasi internal yang dilaksanakan di FKIP UPY berdasarkan desain dalam model evaluasi program *CIPP* (*Context, Input, Proses and Product*). Mekanisme/prosedur evaluasi dapat digambarkan dalam gambar 1.



Gambar 1. Mekanisme/Prosedur Evaluasi

Berdasarkan gambar 1 mekanisme atau prosedur evaluasi di FKIP UPY mengitu tahapan *context* , *input*, *process* dan *product*. Evaluasi terhadap *context* diawali dengan memonitor kesiapan program studi dalam melaksanakan perluasan studi dengan identifikasi mata kuliah yang akan dijadikan sasaran dalam perluasan lesson study. Evaluasi dilaksanakan dengan

observasi pelaksanaan sosialisasi dan identifikasi dan angket diberikan kepada peserta sosialisasi. Evaluasi *input* dilakukan dengan menemukenali pendekatan yang akan dilakukan untuk pelaksanaan perluasan lesson study di setiap program studi yang ditunjuk dengan wawancara. Evaluasi proses dilakukan secara berkala meliputi monitoring perencanaan lesson study, implementasi pembelajaran dan refleksi. Evaluasi dilaksanakan dengan observasi dan angket. Evaluasi *output* meliputi kinerja dan tanggapan dosen model, observer dan mahasiswa terhadap pelaksanaan lesson study di program studinya dan harapan keberlanjutannya sebagai *impact* dengan angket dan wawancara.

Pelaksanaan evaluasi dilaksanakan secara bergiliran dan sesuai jadwal yang ditetapkan oleh masing-masing program studi.

Analisis dilakukan berdasarkan dari hasil wawancara, angket dan hasil observasi. Hasil analisis dapat dijadikan materi refleksi untuk kegiatan perluasan lesson studi berikutnya.

2. Waktu dan Tempat

Waktu pelaksanaan evaluasi mulai pada semester genap tahun akademik 2011/2012 dan semester gasal 2012/2013. Tempat pelaksanaan evaluasi dilaksanakan di empat program studi di FKIP UPY (Program Studi Pendidikan Sejarah, Pendidikan Matematika, Bimbingan Konseling dan PGSD).

3. Pengembangan Instrumen Monitoring dan Evaluasi

Berikut ini instrumen yang dikembangkan dan digunakan dalam pelaksanaan LS.

Tabel 1. Kegiatan Tahapan *Lesson Study*

No	KEGIATAN	Istrumen yang digunakan
1.	Workshop sosialisasi program lesson study bagi dosen di FKIP	Angket

2.	Workshop pengembangan teaching plan dan teaching materials dalam perkuliahan	Angket
3.	Praktek kegiatan open Lesson Study dan refleksi dalam perkuliahan	Lembar observasi plan, do, see, angket untuk dosen model, angket untuk observer, angket untuk mahasiswa, pedoman wawancara untuk dosen dan mahasiswa peserta LS
4.	Mengembangkan video kegiatan lesson study (dokumentasi LS)	Lembar checklist
5.	Publikasi karya ilmiah terkait dengan kegiatan lesson study	Cheklis
6.	Seminar ditingkat fakultas untuk mendesiminasikan dan mengevaluasi pengalaman lesson study	Observasi
7.	pembuatan laporan akhir tahun	Cheklis

Hasil Penelitian dan Pembahasan

1. Workshop sosialisasi program *Lesson Study* bagi dosen di FKIP UPY

Hasil dari workshop adalah panduan pelaksanaan lesson study di FKIP Universitas PGRI Yogyakarta dan Jadwal kegiatan *plan, do, see* di Program Studi PGSD, Pendidikan matematika, Bimbingan dan Konseling dan Pendidikan Sejarah, draft panduan monitoring dan evaluasi internal hibah program perluasan *lesson study*.

Hasil observasi tim evaluasi, diperoleh data tentang materi yang disampaikan oleh nara sumber sudah memenuhi harapan tentang pengemalan lesson study di perguruan tinggi. Kegiatan workshop berjalan dengan lancar meski ada keterlambatan waktu pelaksanaan yang semula direncanakan pada bulan Januari 2012. Di samping mengamati kegiatan workshop tim evaluasi membagikan angket kepada beberapa dosen peserta workshop. Berdasarkan 10 item yang diisi oleh peserta workshop (sampel) dapat disimpulkan bahwa sosialisasi memberikan manfaat dan pemahaman bagi dosen tentang pembelajaran dan inovasi pembelajaran. Pelatihan dan praktek yang diputar dalam video membantu para dosen memahami lesson study. Diskusi yang dilaksanakan memberikan gagasan dan sumbangan ide dalam saling memahami pelaksanaan lesson study. Panitia telah beketja dengan maksimal efisien dan produktif.

a. Workshop Internal Program Studi (*Teaching Plan* dan *Teaching Materials*)

Hasil workshop adalah *teaching plan* dan *teaching material* Pendidikan matematika, PGSD, Pendidikan Sejarah dan Bimbingan dan Konseling. Di tahap selanjutnya *teaching plan* dan *teaching materials* dilanjutkan di masing-masing prodi dalam rangka *plan* oleh masing-masing dosen model dengan melengkapi perangkat pembelajarannya. Kegiatan pengembangan *teaching plan* dan *teaching material* ini sudah lebih fokus pada rumpun bidang studi / Kelompok Bidang Keahlian (KBK) di program studi yang telah dipilih. Kegiatan pengembangan dilakukan dalam bentuk workshop internal tim *Lesson Study* program studi. Kegiatan ini dilakukan minimal empat kali dalam satu semester oleh masing-masing KBK. Di samping hasil yang diperoleh kegiatan berjalan lancar para dosen model antusias dan melaksanakan tugas dengan baik, dengan bukti semua perangkat hampir 75% selesai sebagai hasil .

a. Praktik *Open Lesson* dan Refleksi dalam Perkuliahan

Pada tahap ini, kegiatan utama yang dilakukan adalah melaksanakan perkuliahan berdasarkan *Lesson Plan* / SAP yang telah dibuat sebelumnya dengan diobservasi oleh anggota tim *Lesson Study* dan dari evaluasi dan pendamping LS. Setelah kegiatan *open lesson* tersebut, langsung dilakukan diskusi refleksi untuk melihat kelebihan dan kekurangan *open lesson* yang telah dilaksanakan berdasarkan observasi dari observer yang bersangkutan. Tiap rumpun mata kuliah menentukan satu mata kuliah yang akan digunakan sebagai objek untuk *Lesson Study*.

Kegiatan evaluasi untuk kegiatan *open lesson* dilaksanakan dari *Plan, Do dan See* dengan menggunakan instrumen yang telah disusun baik angket, lembar observasi maupun lembar checklist ataupun pedoman wawancara. Kegiatan evaluasi selama *plan, do, see* di ambil sample di setiap program studi. Ada 9 dosen model selama kegiatan satu tahun anggaran dari 4 program studi (Pendidikan Matematika, Pendidikan Sejarah, Bimbingan dan Konseling, PGSD) yang menjadi sasaran dalam evaluasi ini selama pelaksanaan *open lesson*.

b. Hasil Observasi *Plan.Do, See*

Berdasarkan hasil observasi selama pelaksanaan *open lesson* oleh dosen model dapat disajikan data sebagai berikut :

1) Hasil observasi *Plan*

Kegiatan *Plan* dilakukan di 4 program studi dengan masing-masing 2 rumpun KBK (Kelompok Bidang Keahlian). Setiap Kelompok KBK melaksanakan kegiatan *Plan*.

a) Program Studi PGSD

Pada semester Genap 2011/2012 untuk program studi PGSD ada 4 dosen model, setiap dosen model tampil 2 kali dalam pembelajarannya, dengan masing-masing 3 observer. Evaluasi tahap *plan* di program studi PGSD dilaksanakan untuk rumpun IPA dengan 1 dosen model dalam 1 kali pembelajaran dengan bobot 3 sks, untuk rumpun IPS dengan 1 dosen model dalam 1 kali pembelajaran bobot 3 sks. Pada saat *plan* ke dua KBK baik dosen model maupun observer semua hadir. Terjadi diskusi materi, bobot pencapaian akademik yang diharapkan membahas metode, strategi, belum dibahas evaluasi serta media. Perangkat pembelajaran yang dihasilkan RPP, LKM, instrumen evaluasi ada tetapi belum lengkap, media pembelajaran belum dibawa. Pada semester Gasal (Tahun Akademik 2012/2013) di PGSD observasi yang dilaksanakan untuk kegiatan *plan* dilaksanakan 2 kali untuk 2 KBK (IPA dan IPS). Hadir dosen model dan observer. Kegiatan diskusi berkisar pada rancangan pembelajaran, materi dan strategi pembelajaran. Produk yang dihasilkan RPP, LKM.

b) Program Studi Pendidikan Matematika

Pada semester Genap 2011/2012 untuk program studi Pendidikan Matematika sesuai jadwal ada 8 dosen model, setiap dosen model tampil 1 kali dalam pembelajarannya, dengan masing-masing 3 observer. Evaluasi tahap *plan* di program studi Pendidikan Matematika dilaksanakan untuk rumpun A (matakuliah Kalkulus 1) dan rumpun B (mata kuliah Program Linier) Pada saat *plan* ke dua KBK baik dosen model maupun observer semua hadir. Terjadi diskusi materi, bobot pencapaian akademik yang diharapkan membahas metode, strategi, belum dibahas evaluasi serta media. Perangkat pembelajaran yang dihasilkan RPP, LKM, instrumen evaluasi ada tetapi belum lengkap, media pembelajaran belum dibawa.

Pada semester Gasal (Tahun Akademik 2012/2013) di Pendidikan Matematika observasi yang dilaksanakan untuk kegiatan *plan* dilaksanakan untuk 2 KBK (Kalkulus dan Matriks) dengan 2 dosen model. Observasi *plan* dilaksanakan pada rumpun mata kuliah Kalkulus. Hadir dosen model dan observer. Pada saat kegiatan diskusi ada diskusi yang menarik antara dosen model dengan tim LS terutama dalam menetapkan strategi dan metode pembelajaran yang akan digunakan pada saat *Do* yang akan dimasukkan dalam rancangan pembelajaran dan penyiapan materi. Produk yang dihasilkan RPP, media pembelajaran belum ada dan instrumen *assessment* juga belum lengkap.

c) Program Studi Pendidikan Sejarah

Pada semester Genap 2011/2012 untuk program studi Pendidikan Sejarah ada 4 dosen model, setiap dosen model tampil 2 kali dalam pembelajarannya, dengan masing-masing 3 observer. Evaluasi tahap *plan* di program studi Pendidikan Sejarah dilaksanakan untuk rumpun I Ilmu Sejarah (Mata kuliah Sejarah Indonesia Kuno) dan Metodologi Penelitian (mata kuliah Metode penelitian Kuantitatif). Pada saat *plan* semua anggota LS hadir. Terjadi diskusi materi, bobot pencapaian akademik yang diharapkan, tetapi belum dibahas evaluasi serta media dan strateginya. Perangkat pembelajaran yang dihasilkan RPP, LKM, instrumen evaluasi ada tetapi belum lengkap, media pembelajaran belum dibawa. Pada semester Gasal (Tahun Akademik 2012/2013) di Program Studi Pendidikan Sejarah observasi yang dilaksanakan untuk kegiatan *plan* dilaksanakan untuk rumpun mata kuliah yang sama tapi dengan mata kuliah yang berbeda rumpun Metodologi Penelitian (mata kuliah Pengantar Ilmu Sejarah dan Metode Sejarah), rumpun sejarah (mata kuliah Sejarah Australia, Mata kuliah Sejarah Eropa Baru). *Plan* dilaksanakan dalam waktu bersamaan jadwalnya dengan kelompok yang berbeda. Hadir dosen model dan observer. Kegiatan diskusi berkisar pada rancangan pembelajaran, materi dan strategi pembelajaran. Produk yang dihasilkan RPP, pada saat *plan* ada dosen yang belum membuat LKM, *assessment* instrument, media pembelajaran.

d) Program Studi Bimbingan dan Konseling

Pada semester Genap 2011/2012 untuk program studi Bimbingan dan Konseling ada 5 dosen model, dengan masing-masing 3 observer. Evaluasi tahap *plan* di program studi Bimbingan dan Konseling dilaksanakan untuk rumpun psikologi (mata kuliah psikologi kepribadian) dengan 1 dosen model, untuk rumpun bimbingan konseling (mata kuliah Bimbingan dan Konseling Belajar) dengan 1 dosen model. Pada saat plan ke dua KBK baik dosen model maupun observer semua hadir. Terjadi diskusi materi, bobot pencapaian akademik yang diharapkan membahas metode, strategi, belum dibahas evaluasi serta media. Perangkat pembelajaran yang dihasilkan RPP, LKM, instrumen evaluasi ada tetapi belum lengkap, media pembelajaran belum dibawa. Pada semester Gasal (Tahun Akademik 2012/2013) di Bimbingan dan Konseling observasi yang dilaksanakan untuk kegiatan *plan* dilaksanakan untuk 2 KBK (mata kuliah Psikologi Konseling dan Perkembangan Peserta Didik). Hadir dosen model dan observer. Kegiatan diskusi berkisar pada rancangan pembelajaran, materi dan strategi pembelajaran. Produk yang dihasilkan RPP.

Secara keseluruhan rata-rata ketercapaian kinerja dalam kegiatan *plan* yang dilakukan oleh 14 dosen model dalam 2 periode pelaksanaan dan 17 indikator yang ada dalam 6 macam kegiatan dapat dilihat dalam tabel berikut :

Tabel 2. Hasil observasi kegiatan *Plan*

No.	Kegiatan	Ya	Tidak
1.	Penetapan Fokus LS	100%	-
2.	Kolaboratif	100%	-
3.	Kajian Akademik	85,71%	14,29%
4.	Penetapan skenario Pembelajaran	92,86%	7,14%
5.	Pemilihan media pembelajaran	92,86%	7,14%
6.	Kelengkapan perangkat pembelajaran		
	RPP	100%	-
	LKM	71,43%	28,57%
	Instrumen assessment	71,43%	28,57%
Rata-rata % pencapaian kinerja dalam <i>plan</i>		89,29%	10,71%

Berdasarkan tabel 2 dapat di jelaskan bahwa selama satu tahun anggaran dengan dua periode kegiatan dengan 14 dosen model sebagai sampel diperoleh gambaran bahwa kegiatan *plan* di 4 program studi sudah berjalan dengan baik. Khusus

untuk RPP evaluasi membaca dan mencermati RPP (Rancangan Pelaksanaan Pembelajaran) dari 14 dosen model, rata-rata mereka memiliki kemampuan yang tinggi dan baik dalam membuat RPP skor rata-rata 3,3165. Ada 2 RPP yang masuk kategori sedang (skor dibawah 3).

2) Hasil observasi *Do*

Kegiatan *Do* adalah kegiatan *action* atau praktek pembelajaran berdasarkan hasil *plan* yang dilaksanakan sesuai dengan jadwal yang telah disusun oleh masing-masing tim LS berdasarkan KBK di 4 program studi. Observasi dilaksanakan pada periode semester genap (2011/2012) dan periode semester Gasal (2012/2013). Kegiatan observasi dilaksanakan dengan pembagian tugas anggota evaluasi masing-masing anggota evaluasi mendapat tugas observasi di 2 program studi sesuai dengan Kajian Bidang Keahlian (KBK/rumpun). Evaluasi melakukan monitoring melalui pengamatan langsung pada saat pembelajaran berlangsung. Observasi dilakukan di 4 program studi dengan mengambil sampel 15 dosen model dalam 8 tim LS selama 2 periode/semester. Hasil temuan selama monitoring pelaksanaan *Do* sebagai berikut :

a) Kesiapan dalam pengelolaan ruang

Ruang yang digunakan untuk pembelajaran kursi berjajar menghadap depan/papan tulis, pada saat ada pembagian kelompok baru ada perubahan posisi, untuk pembelajaran dengan metode ceramah dan tanya jawab, tidak ada perubahan tempat duduk. Seperti pada gambar berikut, menggambarkan pengelolaan kelas di beberapa pembelajaran.



Gambar 1. Posisi tempat duduk berjajar dari depan kebelakang



Gambar 2. Pengelolaan kelas dengan posisi duduk berhadapan-hadapan

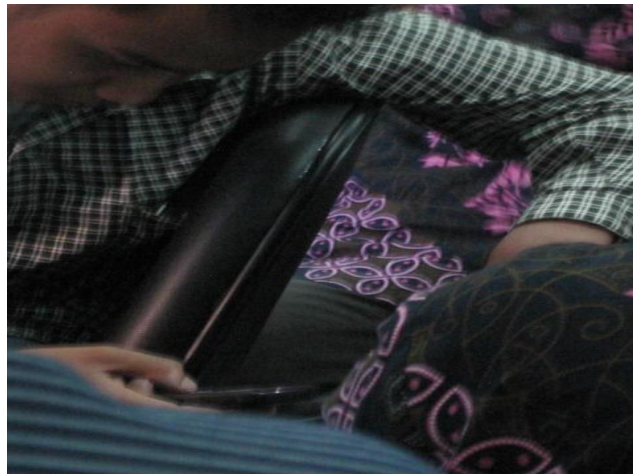


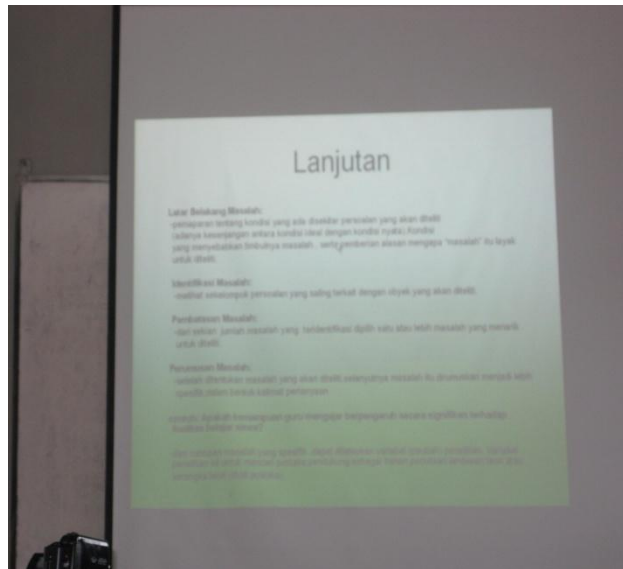
Gambar 3. Posisi duduk melingkar berkelompok

b) Kegiatan pembelajaran dan interaksi dalam kelas

Aspek yang teramati dalam kegiatan pembelajaran berawal dari suasana kelas dalam pembelajaran, suasana kelas di awal pembelajaran agak ramai, mahasiswa belum konsentrasi secara penuh, masih ada yang mencari-cari buku dalam tasnya, menaruh diatas meja, baru membuka-buka buku dan handout yang diberikan oleh dosen model. Pada 10-15 menit pertama mahasiswa mulai konsentrasi terhadap materi

dan mulai memahami apa yang menjadi tugas dalam proses pembelajaran tersebut, interaksi mahasiswa dengan mahasiswa berlangsung dengan baik, jangkauan dosen dalam interaksi dengan mahasiswa belum maksimal masih ada mahasiswa yang tak teramati oleh dosen, misalnya saat dosen menjelaskan materi, saat temannya menjawab pertanyaan dosen ataupun bertanya pada dosen, ada mahasiswa masih ngobrol sendiri, ada yang main HP. Hasil amatan evaluasi pada saat *do* menemukan masih adanya mahasiswa yang sepertinya belum memahami materi yang diberikan oleh dosen, sehingga pada saat diminta untuk mengisi lembar kerja, mahasiswa tidak segera mengerjakan. Secara umum media yang digunakan dosen dengan memanfaatkan LCD sudah baik, namun ada yang masih belum maksimal. Hasil amatan tersebut dapat dilihat dalam dokumentasi berikut.





2	Pemetaan	dengan leri silaha	
		1. Kemampuan memahami masalah dengan benar dan jelas	1
		2. Kemampuan memahami masalah dengan benar	1
		3. Kemampuan memahami masalah dengan lengkap	1
3	Tanggapan terhadap pertanyaan masukan	4. Kemampuan memahami masalah yang benar secara komprehensif	1
	Skor maksimal		4
	No Aspek Afeksi	Kriteria	
1	Keaktifan	1. Aktif membaca dan menulis dalam diskusi	1

Kondisi pembelajaran masih dijumpai beberapa kendala dalam pelaksanaan *do*, seperti posisi dosen yang masih selalu didepan laptop, atau hanya di depan kelas yang akhirnya interkasi dengan mahasiswa belum maksimal. Salah satu contoh hasil dari dokumentasi sebagai berikut.



Pada saat pembelajaran materi semua sudah disiapkan hand-out dan sudah diberikan kepada mahasiswa seminggu sebelum pelaksanaan pembelajaran dengan topik yang akan di bahas minggu selanjutnya pada saat *do* , suasana demokratis mulai tercipta saat dosen model memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk bertanya, di menit ke-20 - 60 pada saat itu diskusi baik diskusi kelompok maupun diskusi kelas, mahasiswa mulai aktif bertanya dan menjawab, interaksi mulai

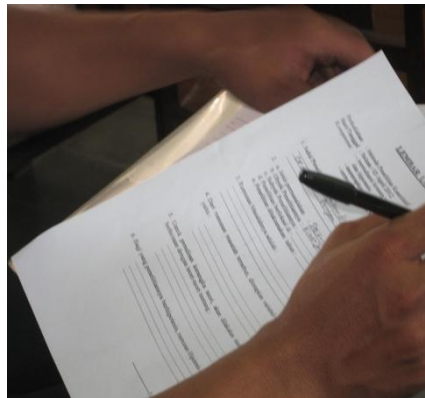


Konsentrasi mahasiswa mulai berhenti pada 5-10 menit terakhir akhir dari pembelajaran, mahasiswa mulai gelisah, mulai ngobrol dengan teman disampingnya.



c) Evaluasi selama proses pembelajaran dan hasil belajar

Berdasarkan hasil observasi, evaluasi dilaksanakan selama proses pembelajaran dengan tanya jawab, mengerjakan lembar kerja mahasiswa yang kemudian hasilnya didiskusikan, umpan balik diberikan oleh dosen pada saat itu juga. Selama observasi evaluasi hasil belajar diakhir pembelajaran belum dilaksanakan.



Berdasarkan hasil pengamatan dapat di simpulkan bahwa kegiatan *do* dan *sempel 15* proses *do* pelaksanaannya termasuk masuk dalam kategori **baik (dengan rerata $54,16/15 = 3,61$)**.

d) Keterlibatan observer

Keterlibatan tim LS yang menjadi observer menunjukkan keseriusan dalam mengamati pelaksanaan LS di kelompoknya. Meskipun nampak di awal belum memiliki keberanian *moving*, setelah ada open lesson dengan pendamping dan diskusi dengan pendamping para observer makin termotivasi dan melakukan *moving* mengamati kegiatan pembelajaran dan menuliskannya dalam lembar observasi pembelajaran selama *do*.



3) Hasil observasi *See*

Observasi yang dilaksanakan pada saat *see* adalah mengamati proses refleksi setelah proses pembelajaran berakhir. Semua tim LS di program studi melaksanakan *see*. Pada saat *see*, dari tim LS menunjuk moderator untuk memimpin jalannya *see* sebagai suatu upaya refleksi bagi dosen model dan masukan dari hasil pengamatan para observer. Moderator mempersilahkan dosen model untuk menyampaikan apa yang dirasakan pada saat pembelajaran, kemudian bergiliran observer dan anggota tim monev diberikan waktu untuk menyampaikan hasil observasinya. Dari pengamatan dan mengikuti jalannya *see*, ada suasana demokratis dan terbuka, artinya observer yang di awal sungkan menyampaikan hasil observasinya, karena pembelajarannya dinilai kurang maksimal, namun dengan berjalannya waktu dan siklus open lesson, rasa canggung berkurang dan dosen model dapat menerima dengan keterbukaan hati, ini terlihat rasa humor dan kata-kata yang menyenangkan. Ada kesediaan dosen model untuk melaksanakan tindak lanjut dengan

revisi RPP oleh dosen model. Berikut ini dokumentasi saat see berlangsung di beberapa prodi.



c. Hasil Angket dan wawancara

1. berdasarkan hasil angket kepada observer menunjukkan para observer cukup memahami tentang lesson study, terlibat aktif dalam Plan (80 %), terlibat aktif dalam Do (80 %), terlibat aktif dalam See (80 %)
2. Berdasarkan hasil angket dan wawancara dengan dosen model menunjukkan bahwa dosen model Cukup memahami tentang lesson study, manfaat yang diperoleh yaitu meningkatkan penguasaan pembuatan RPP, pelaksanaan pembelajaran semakin mantab dan terkontrol, semakin memahami aktifitas belajar mahasiswa.

3. dengan lesson study dosen merasa terbantu dalam memecahkan masalah ketepatan pencapaian tujuan, langkah-langkah pembelajaran terutama dalam alokasi waktu, dan aktifitas belajar mahasiswa
4. teman sejawat dan nara sumber sangat membantu dan banyak memberikan masukan dalam merencanakan pembelajaran, membantu dosen model untuk memperbaiki kekurangannya dalam pembelajaran dan pengelolaan kelas.
5. Fasilitas dan sumber belajar cukup memadai, tapi kesulitan saat akan menjadikan kelas dengan model belajar kelompok.
6. Dalam pelaksanaan pembelajaran sudah diupayakan sesuai dengan perencanaan tapi kadang terbentur pada alokasi waktu.
7. 50 % dosen model membuat catatan perkuliahan antara lain aktivitas/kinerja dosen, catatan partisipasi mahasiswa dikelas, catatan pembagian kelompok mahasiswa, lembar observasi aktivitas mahasiswa.
8. Inovasi pembelajaran yang dilaksanakan sangat bervariasi sesuai dengan spesifikasi prodi yang melaksanakan LS
9. LS memberikan motivasi untuk meningkatkan kemampuan dalam tugas mengajar.
10. Saran yang diberikan agar LS di Prodi terencana dengan baik, LS menjadi agenda rutin.

Hasil angket dan wawancara dengan mahasiswa

1. Perkuliahan yang diangkat dalam kegiatan perluasan LS mahasiswa memberikan apresiasi positif
2. LS memberikan manfaat karena dapat mengetahui kemampuan dosen model dan mahasiswa dalam perkuliahan dan menambah wawasan dalam teknik mengajar bagi mahasiswa.
3. LS menarik bagi mahasiswa, karena bermanfaat dalam proses pembelajaran.
4. Suasana LS berbeda dengan perkuliahan selama ini, pada awal LS agak canggung karena banyak dosen yang mengamati, namun lama-kelamaan menjadi biasa bahkan memotivasi untuk aktif dalam pembelajaran dan pembelajaran lebih terarah

5. LS disosialisasikan oleh dosen mata kuliah yang akan dijadikan model LS
6. Saran mahasiswa, LS hendaknya disosialisasikan pada awal semester/awal perkuliahan, membangun komunitas LS agar bermanfaat untuk mahasiswa calon guru.
7. Berdasarkan angket (dengan kategori 1 = kurang, 2 = kurang, 3 = cukup, 4 = baik dan 5 = sangat baik) yang diberikan kepada mahasiswa pembelajaran dengan LS di kategorikan baik ada 10, termasuk kategori cukup 2 pembelajaran.

1. Menyelenggarakan seminar dan lokakarya evaluasi hasil *Lesson Study* di tingkat fakultas/jurusan untuk mendiseminasikan hasil *Lesson Study* sebagai *output*

Pada kegiatan desiminasi hasil kegiatan *Lesson Study* meliputi informasi tentang pelaksanaan, pencapaian hasil *Lesson Study* serta kesulitan dan hambatan dalam melaksanakan program *Lesson Study*.

Kegiatan ini dilakukan setiap akhir semester dengan melaporkan hasil pelaksanaan *Lesson Study* tiap KBK, evaluasi pencapaian *Lesson Study*, dan kesulitan dan hambatan dalam pelaksanaan *Lesson Study*.

Rencana tersebut pada pelaksanaannya sampai laporan ini di tulis baru dilaksanakan lokakarya dan evaluasi lesson study pada semester genap 2010/2012. Pada pelaksanaan seminar dan evaluasi masing-masing program studi memilih satu dosen model untuk menyampaikan artikelnya berdasarkan pelaksanaan dan portofolio yang disusunnya. Kegiatan seminar dan penyampaian hasil monitoring internal untuk periode semester gasal 2012/2013 belum terlaksana sampai laporan ini ditulis (10 Nopember 2012). Laporan portofolio dan artikel seluruh kegiatan open lesson sudah diserahkan kepada panitia.

Pembahasan

Berdasarkan hasil penelitian selama pelaksanaan perluasan lesson study di 4 program studi menunjukkan keberhasilan. Tujuan Komunitas belajar antar dosen antar mahasiswa, mahasiswa dengan dosen masih sebatas pada saat LS, dampak nyata pada

pembelajaran lain masih pada dosen tim LS saja, hal ini berdasarkan hasil wawancara dan angket yang diberikan kepada dosen dan mahasiswa. Ada harapan dari dosen model maupun mahasiswa tentang tindak lanjut LS ke depan.

Tujuan peningkatan aktifitas mahasiswa dalam pembelajaran, mahasiswa sudah berani berpartisipasi aktif dalam pembelajaran meskipun masih ada sebagian mahasiswa yang masih sama cara belajarnya dikelas. Pendekatan strategi dan metode pembelajaran yang digunakan dosen model dalam pembelajaran sudah bervariasi dan menjadi penilaian positif dari mahasiswa.

Sasaran dalam pelaksanaan kegiatan *lesson study* adalah pembelajaran pada mata kuliah di 4 Program Studi di FKIP UPY (Program Studi Pendidikan Sejarah, Pendidikan Matematika, Bimbingan Konseling, dan PGSD).

Kesimpulan dan Rekomendasi

A. Kesimpulan

1. Model pembinaan profesi dengan LS memberikan peluang lebih banyak kepada dosen untuk mengembnagkan kualitas pembelajarannya yang akan berdampak pada kualitas berfikir, bersikap dan bertindak mahasiswa.
2. Pelaksanaan LS di 4 program studi sudah berjalan sesuai rencana, kendala yang dialami adalah pada pengaturan jadwal open lesson mulai dari plan, do dan see , dengan kebijakan dekan FKIP kendala ini dapat di atasi.
3. Pelaksanaan LS di 4 program studi telah memberikan dampak positif kepada dosen terutama TIM LS, berkembangnya sikap demokratis, terbuka dan keinginan untuk berubah ke arah yang lebih baik, merupakan dampak keberhasilan LS.

B. Saran/Rekomendasi

1. Adanya dukungan dari lembaga akan menjamin keberlangsungan implementasi program perluasan *lesson study* di FKIP UPY secara berkelanjutan (*continous improvement*)
2. Perlu adanya kelanjutan perluasan program LS ke program studi yang lain agar program peningkatan kualitas pembelajaran dapat tercapai.
3. Komitmen dan keinginan untuk berubah menjadi faktor penting dalam perluasan LS di Universitas PGRI Yogyakarta.
4. Pembiayaan dari DIKTI untuk perluasan LS yang telah dipercayakan kepada UPY di tahun

pertama maka perlu ada upaya secara maksimal di tahun tahun berikutnya

Referensi

- Direktorat Ketenagaan DIKTI.2010. *Program Perluasan Lesson Study untuk Penguatan LPTK (Lesson Study Dissemination Program for Strengthening Teacher Education in Indonesia-LEDIPSTI), Buku 1, 2, 3, 4.* Jakarta: Direktorat Ketenagaan DIKTI, Depdiknas.
- Tim. 2011. *Proposal Program Hibah Perluasan Lesson Study sebagai Upaya Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Dosen Universitas PGRI Yogyakarta dan Guru Sekolah Mitra.* Yogyakarta: FKIP UPY.
- Tim.2011. *Rencana Implementasi Program Hibah Perluasan Lesson Study sebagai Upaya Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Dosen Universitas PGRI Yogyakarta dan Guru Sekolah Mitra.* Yogyakarta: FKIP UPY.
- Tim. 2011. *Pedoman Akademik UPY.* Yogyakarta: Universitas PGRI Yogyakarta.
- Tim . 2011. *Standar Operasional Prosedur Evaluasi Pembelajaran di UPY.* Yogyakarta: Badan Penjaminan Mutu UPY.

**KEMAMPUAN SISWA MENYELESAIKAN SOAL KIMIA
KONSEPTUAL BERGAMBAR DENGAN PEMBELAJARAN
LANGSUNG
(PENELITIAN PADA SISWA KELAS XII SMA KATOLIK KARITAS
TOMOHON)**

Hetty Hortentie Langkudi
FMIPA Universitas Negeri Manado
hettylangkudi@yahoo.com

Abstrak

Pelajaran Kimia masih dianggap sebagai pelajaran yang tidak menarik oleh siswa SMA, dicirikan dengan hasil ulangan harian, ujian mid semester, ujian semester dan Ujian Nasional yang rendah. Penelitian ini bertujuan untuk mendapatkan data kemampuan siswa Kelas XII SMA Katolik Karitas Tomohon menyelesaikan soal kimia konseptual bergambar pada topik Redoks dan untuk mengetahui kualitas soal-soal konseptual bergambar dengan cara menganalisis tingkat kesukaran soal. Model pembelajaran yang digunakan adalah model pembelajaran langsung dengan bantuan media gambar. Penelitian ini bersifat deskriptif. Pengolahan data dengan menghitung persentase rerata siswa yang menjawab benar, persentase rerata soal yang dijawab benar serta rerata pencapaian nilai hasil belajar siswa dan analisis item soal. Hasil analisis data menunjukkan bahwa rerata siswa dapat menjawab soal dengan benar sebanyak 81,69% dan rerata soal konseptual bergambar yang dapat dijawab dengan benar adalah 84,40% serta rerata pencapaian nilai hasil belajar Redoks menggunakan model ini adalah 8,44. Taraf kesukaran soal tergolong mudah dan sedang.

Kata Kunci: Kemampuan siswa, soal kimia konseptual bergambar, kualitas soal, hasil belajar siswa.

Abstract

Chemistry considered as a difficult, and uninteresting subject matter showed by low student achievement in daily test, mid test, final test, and National Examination test. This research aimed to describe the ability of twelve grade students of Tomohon Karitas Catholic School completed the pictorial conceptual problems on reduction and oxidation concept and also to figure out the quality of item test. Model used was direct instructional with the help of media images. This was a descriptive research. Data analysis used a simple statistic namely by calculating the average percentage of students who answered correctly and the average percentage of questions answered correctly and also the average students learning outcomes and item analysis. The result of data analysis showed that the average students can answer as many question correctly is 81.69 percent. Average students who answer correctly is as much

84.40 percent, while the average number of student learning outcomes is 8.44. In addition the level of difficulty items is easy and moderate. The findings imply that the direct instructional model with pictorial media can be used as an alternative in learning reduction and oxidation concept.

Keywords: Student ability, pictorial conceptual chemical problems, quality of items, student learning outcomes.

1. Pendahuluan

Keluhan tentang rendahnya mutu pendidikan termasuk hasil belajar kimia merupakan isu yang hangat dari waktu ke waktu. Menurut *TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study)* kemampuan membaca Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah data tahun 2006 dan 2011 menunjukkan lebih dari 95% siswa Indonesia hanya mampu sampai level menengah, sementara lebih dari 50% siswa Taiwan mampu mencapai level tinggi dan *advance*. Untuk tingkat Sekolah Menengah Pertama (SMP), hasil TIMSS Matematika SMP/MTs kelas VIII untuk data tahun 2007 dan 2011 Lebih dari 95% siswa Indonesia hanya mampu sampai level menengah, sementara hampir 50% siswa Taiwan mampu mencapai level tinggi dan *advance*. Dengan keyakinan bahwa semua anak dilahirkan sama, kesimpulan dari hasil ini adalah yang diajarkan di Indonesia berbeda dengan yang diujikan atau yang distandarkan internasional. (Kurikulum 2013).

Selanjutnya hasil refleksi PISA (*Programme for International Student Assessment*) tahun 2009 menunjukkan hampir semua siswa Indonesia hanya menguasai pelajaran sampai level 3 saja, sementara negara lain banyak yang sampai level 4, 5, bahkan 6. Dengan keyakinan bahwa semua manusia diciptakan sama, interpretasi dari hasil ini hanya satu, yaitu: yang kita ajarkan berbeda dengan tuntutan zaman sehingga diperlukan penyesuaian kurikulum

Kimia sebagai mata pelajaran telah diatur antara lain dengan adanya Standar Isi (SI) dan Standar Kompetensi Lulusan (SKL), namun kenyataan di sekolah-sekolah mata pelajaran kimia dianggap sebagai mata pelajaran yang sulit, membosankan, tidak menarik, dan hasil capaian siswa dalam ulangan harian, ujian tengah semester, ujian akhir semester, dan ujian nasional belum memuaskan. Rendahnya hasil belajar kimia ditengarai dipengaruhi oleh berbagai faktor yang dikelompokkan atas faktor internal siswa, dan faktor eksternal antara lain faktor guru. Menurut UU RI Nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, kompetensi yang harus dimiliki guru antara lain adalah kemampuan menyusun alat evaluasi hasil belajar siswa, dan dalam pelaksanaannya diutamakan penilaian berbasis kinerja seperti penilaian proyek, produk dan portofolio dan bersifat autentik (*authentic assessment*).

Guru perlu mengadakan inovasi baru dalam proses pembelajaran sehingga tidak membuat siswa menjadi bosan untuk belajar. Salah satu inovasi baru yang dapat dilakukan guru untuk menarik perhatian siswa dalam belajar adalah dengan memberikan soal-soal kimia konseptual bergambar. Soal-soal konseptual bergambar merupakan bentuk soal esei terbatas yang menekankan pada bentuk gambar/symbol. Penggunaan soal-soal dalam bentuk gambar/symbol dimaksudkan agar lebih mudah dimengerti dan diingat oleh siswa daripada dalam bentuk uraian kalimat. Penggunaan soal-soal konseptual dapat dibelajarkan dengan menggunakan model pembelajaran langsung, tetapi dibantu dengan gambar sebagai media.

Pemilihan konsep-konsep pembelajaran yang tepat dapat menunjang tercapainya kompetensi pembelajaran. Konsep-konsep itu sendiri diperoleh dari fakta, peristiwa dan pengalaman melalui generalisasi dan berpikir abstrak. Konsep dapat memungkinkan individu-individu untuk mengklasifikasikan berbagai objek, ide dan membuat aturan serta prinsip. Konsep menjadi fondasi bagi jaringan ide yang menuntun pemikiran kita, sehingga siswa tidak hanya mendengarkan dan mengerti saja tetapi siswa dituntun untuk menemukan dan mengembangkan konsep-konsep dasar yang mereka peroleh dalam proses pembelajaran untuk pembelajaran yang lebih lanjut.

Pendekatan konsep adalah suatu pendekatan pengajaran yang secara langsung menyajikan konsep tanpa memberi kesempatan kepada siswa untuk menghayati bagaimana konsep itu diperoleh (Sagala, 2008). Pendekatan konsep yang dikembangkan dari karya Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel dan Howard Gardner menunjukkan bagaimana berpikir konseptual berkembang pada anak-anak dan remaja, dimana pendekatan pengajaran konsep mempengaruhi pembelajaran kognitif mereka (Arends, 2007)

Persyaratan pengajaran untuk pencapaian konsep adalah tersedianya contoh-contoh yang menunjukkan kesamaan-kesamaan dalam beberapa hal dan perbedaan-perbedaannya. Pengajaran konsep diajarkan bila materinya berisi istilah-istilah yang belum begitu dikenal, serangkaian langkah yang tidak diketahui oleh siswa atau penggunaan aturan tertentu yang baru bagi siswa. Karenai itu, pemilihan materi Reduksi Oksidasi (Redoks) dipandang sesuai karena materi Redoks berisi tentang serangkaian langkah/aturan yang belum diketahui oleh siswa

2. Metode Penelitian

Tujuan penelitian ini adalah untuk mendapatkan data kemampuan siswa Kelas XII SMA Katolik Karitas Tomohon dalam menyelesaikan soal kimia konseptual bergambar dengan model pembelajaran langsung pada topik Redoks dan untuk mengetahui kualitas soal-soal konseptual bergambar dengan cara menganalisis butir atau item soal.

Subjek penelitian adalah siswa kelas 12 yang berjumlah 28 orang.

Penelitian ini adalah penelitian deskriptif. Data yang diperoleh dianalisis untuk mendapatkan :

- Presentase siswa yang dapat menjawab benar untuk setiap butir soal.
- Presentase soal yang dapat dijawab benar untuk setiap siswa.
- Presentase rerata pencapaian nilai hasil belajar siswa.

Kemudian dilakukan pula analisis item soal untuk mengetahui kualitas soal-soal kimia konseptual bergambar pada materi Redoks. Analisis item soal yang digunakan adalah: Taraf Kesukaran Soal.

Taraf/tingkat kesukaran soal adalah peluang untuk menjawab benar suatu soal pada tingkat kemampuan tertentu yang biasanya dinyatakan dalam bentuk indeks. Indeks tingkat kesukaran ini pada umumnya dinyatakan dalam bentuk proporsi yang besarnya berkisar 0,00-1,00 (Aiken, 1996). Uji taraf/tingkat kesukaran suatu soal bertujuan untuk mengetahui tingkat kesulitan soal yang akan digunakan untuk mengukur hasil pembelajaran. Tingkat kesukaran butir soal memiliki 2 kegunaan, yaitu kegunaan bagi guru dan kegunaan bagi pengujian dan pengajaran (Nitko, 2001). Taraf kesukaran yang digunakan untuk menganalisis indeks kesukaran soal adalah sebagai berikut:

$$P = \frac{B}{J_s}$$

Keterangan:

P : Indeks kesukaran

B : Banyaknya peserta didik yang menjawab soal dengan benar

J_s : Jumlah seluruh siswa peserta tes

Menurut ketuntasan yang sering diikuti, indeks kesukaran sering diklasifikasikan sebagai berikut :

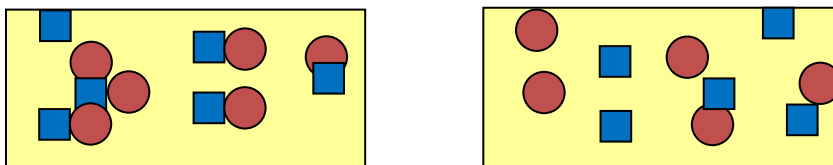
- Soal dengan P = 0,00 – 0,30 adalah soal sukar
- Soal dengan P = 0,30 – 0,70 adalah soal sedang
- Soal dengan P = 0,70 – 1,00 adalah soal mudah

(Arikunto, 2011)

Dalam pembelajaran kimia, soal bentuk esei membantu siswa mengorganisasikan ingatan jangka panjang mereka. Selanjutnya pengorganisasian ini akan memfasilitasi kemampuan siswa mempelajari informasi yang baru. Akan terjadi pergeseran dari sekedar mengingat informasi menjadi memahami konsep-konsep dan bagaimana konsep-konsep tersebut saling berkaitan. Soal esei juga sering digunakan untuk mengevaluasi keefektifan metode mengajar inovatif. Selain itu, soal dalam bentuk uraian ini sangat baik digunakan sebagai evaluasi formatif untuk mengetahui konsep mana yang dianggap sukar oleh siswa dan ada tidaknya miskonsepsi konseptual.

Dalam penelitian ini, soal esei yang dipilih adalah menyerupai soal esei terbatas dengan penekanan pada pemberian soal dalam bentuk gambar/symbol tertentu. Hal ini didasarkan pada kenyataan bahwa lebih mudah orang tertarik dan mengingat bentuk gambar/symbol, dibandingkan dalam bentuk uraian kalimat yang panjang. Soal-soal konseptual kimia bergambar dapat meningkatkan pemahaman siswa karena sifatnya yang atraktif. Contoh soal

Reaksi redoks dapat berlangsung dalam suasana asam atau basa. Jika \blacksquare representasi ion H^+ dan \bullet representasi anion, manakah di antara kedua gambar ini yang menunjukkan asam lemah dan manakah yang menunjukkan asam kuat? (Molekul air diabaikan). Jelaskan jawaban anda!



Ada beberapa istilah yang perlu dipaparkan disini supaya ada kesamaan persepsi, yaitu:

1. Kemampuan siswa adalah kemampuan siswa kelas XII dalam menyelesaikan soal kimia konseptual bergambar dengan model pembelajaran langsung
2. Soal kimia konseptual bergambar adalah soal-soal kimia khususnya materi Reduksi Oksidasi (Redoks) dibuat dalam bentuk gambar atau simbol-simbol tertentu.
3. Model Pembelajaran langsung : model pembelajaran dengan metode ceramah dan dengan media gambar

Pengumpulan data menggunakan instrumen tes esei, berupa Soal Konseptual Bergambar (Setiap soal dibagi dua (soal 1 dan 2) dan dalam pengolahannya diberi nomor baru. Sebagai contoh, soal dalam naskah nomor 1 diubah menjadi dua, yaitu soal nomor 1 dan soal nomor 2. Total naskah soal terdiri atas 8 butir soal. Setiap butir soal yang dijawab benar, diberi skor 1. Total skor dikonversi dalam skala 0-10, sehingga diperoleh nilai setiap siswa. Langkah selanjutnya adalah interview. Interview dilakukan untuk mengetahui kualitas masing-masing soal yang diberikan. Hasil yang diperoleh selanjutnya siap untuk diolah.

Penelitian ini merupakan penelitian deskriptif. Data yang diperoleh dianalisis untuk mendapatkan :

- d. Presentase siswa yang dapat menjawab benar untuk setiap butir soal.
- e. Presentase soal yang dapat dijawab benar untuk setiap siswa.
- f. Presentase rerata pencapaian nilai hasil belajar siswa.

Kemudian dilakukan pula analisis item soal untuk mengetahui kualitas soal-soal kimia konseptual bergambar Redoks.

Hasil dan Pembahasan

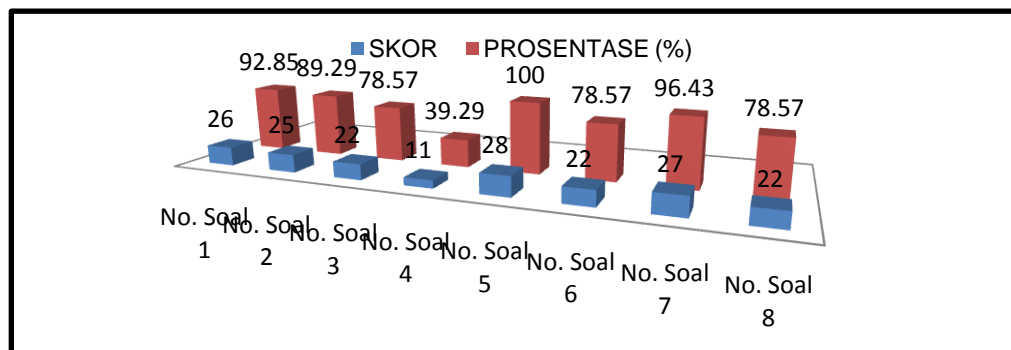
Persentase siswa yang menjawab benar untuk setiap butir soal dapat dilihat dalam tabel berikut ini:

Tabel 1: Persentase Siswa yang Menjawab Benar

No. Soal	Skor (Total Skor = 28)	Persentase Siswa yang Menjawab Benar (%)
1	26	92,85
2	25	89,29
3	22	78,57
4	11	39,29
5	28	100
6	22	78,57
7	27	96,43
8	22	78,57
Rerata (%)		81,69

Dari tabel di atas diperoleh rerata persentase siswa yang dapat menjawab benar untuk kedelapan butir soal adalah sebesar 81,69 % siswa.

Dalam diagram batang, persentase siswa yang menjawab benar untuk setiap soal dapat dilihat pada gambar di bawah ini :



Gambar 1. Persentase Siswa yang Menjawab Benar Untuk Setiap Soal

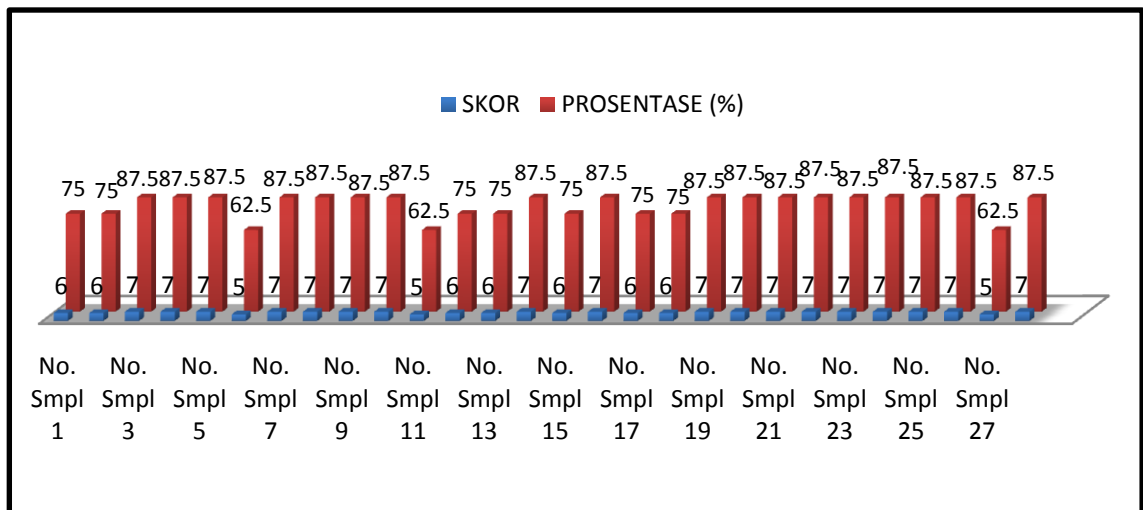
Persentase soal yang dijawab benar untuk total subyek penelitian sebanyak 28 orang diperoleh rerata persentase soal yang dijawab benar oleh total 28 orang siswa adalah sebesar 84,40%.persentase soal yang dijawab benar untuk total subyek penelitian sebanyak 28 orang disajikan pada tabel di bawah ini.

Tabel 2. Persentase Soal yang Dijawab Benar

No. Responden	Skor	Persentase Soal yang dijawab Benar (%)
1	6	75
2	6	75
3	7	87,5
4	7	87,5
5	7	87,5
6	5	62,5
7	7	87,5
8	7	87,5
9	7	87,5
10	7	87,5

No. Responden	Skor	Persentase Soal yang dijawab Benar (%)
11	5	62,5
12	6	75
13	6	75
14	7	87,5
15	6	75
16	7	87,5
17	6	75
18	6	75
19	7	87,5
20	7	87,5
21	7	87,5
22	7	87,5
23	7	87,5
24	7	87,5
25	7	87,5
26	7	87,5
27	5	62,5
28	7	87,5
Rerata (%)		84,40

Dalam bentuk diagram batang, persentase soal yang dijawab benar oleh siswa dapat dilihat pada gambar di bawah ini :



Gambar 2. Persentase Soal yang Dijawab Benar Oleh Siswa

Uji Item Soal Berdasarkan Uji Taraf Kesukaran

Tabel 3. Taraf Kesukaran Soal

NO SOAL	INDEKS KESUKARAN (P)	KLASIFIKASI
1	0,93	Soal Mudah
2	0,89	Soal Mudah

NO SOAL	INDEKS KESUKARAN (P)	KLASIFIKASI
3	0,79	Soal Mudah
4	0,39	Soal Sedang
5	1,00	Soal Mudah
6	0,79	Soal Mudah
7	0,96	Soal Mudah
8	0,79	Soal Mudah

Kajian dalam kimia melibatkan tiga dimensi penalaran, yaitu dimensi makroskopik (berkaitan dengan apa yang terobservasi), dimensi simbolik (lambang, formula, persamaan), dan dimensi sub-mikroskopik (atom, ion, struktur molekul). Berpikir dalam tiga dimensi ini merupakan tuntutan disiplin ilmu Kimia, namun pada saat yang sama pekerjaan berpindah-pindah di antara tiga dimensi ini acapkali dipandang sebagai penyebab kimia sebagai disiplin ilmu yang sukar dipelajari (Firman, 2007). Penelitian ini menunjukkan kemampuan siswa menjawab benar soal-soal Redoks sangat dibantu oleh media gambar diberikan melalui pembelajaran langsung tergolong tinggi. Siswa dapat memvisualisasi konsep redoks yang cenderung abstrak melalui gambar yang merupakan contoh dan non contoh. Guru melalui pembelajaran langsung dapat memantau pencapaian konsep para siswa, sehingga dapat memberikan penguatan kepada siswa yang telah memahami konsep, dan dapat memperbaiki kesalahan konsep. Mengenai taraf kesukaran soal, dari 8 soal yang diberikan ternyata hanya satu soal berada pada kategori sedang. Hal ini dapat berarti bahwa guru belum dapat memvariasikan soal dengan taraf mudah, sedang, dan sukar, dapat juga berarti siswa telah berada pada taraf berpikir yang lebih tinggi, atau dapat pula berarti guru mampu membuat pembelajaran kimia lebih menarik karena penggunaan gambar dalam proses pembelajarannya, namun hal ini masih memerlukan penelitian lebih lanjut.

Simpulan

Kemampuan siswa kelas XII SMA Katolik Karitas Tomohon dalam menyelesaikan soal kimia konseptual bergambar dengan pembelajaran langsung pada topik Redoks adalah sebesar 84,40%. D Persentase siswa yang dapat menjawab benar Soal Kimia Konseptual Bergambar sebesar 81,69 % dan persentase rerata pencapaian nilai hasil belajar siswa untuk topik Redoks menggunakan model pembelajaran langsung sebesar 8,44. Kualitas soal-soal kimia konseptual bergambar termasuk kategori mudah dan sedang.

Daftar Pustaka

- Aiken, Lewis R. (1996). *Rating Scales & Checklists Evaluating Behavior Personality, and Attitude*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1996.
- Arikunto, Suharsimi. (2011). *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta : PT. Bumi Aksara.
- Brady, James E. (2005). *Kimia Universitas, Asas dan Struktur, Jilid satu*, terjemahan Sukmariah Maun. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Bunce D.M. & Van den Plas J.R., (2006). *Student Recognition and Construction of Quality Chemistry Essay Responses. Chemistry Education Research and Practice Vol. 7 (3)*. pp 160-169.
- Departemen Pendidikan Nasional, (2013). *Kurikulum Tahun 2013*.
- Firman, Harry (2007). *Pendidikan Kimia, dalam Ilmu dan Aplikasi Pendidikan*, editor Mohammad Ali. Bandung: Imperial Bhakti Utama.
- Nitko, Anthony J. (2001). *Educational Assessment of Student*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Sagala, Syaiful. (2011). *Konsep dan Makna Pembelajaran untuk Membantu Memecahkan Problematika Belajar dan Mengajar*. Bandung: Alfabeta.
- Slavin, Robert E. (2008). *Educational Psychology*, terjemahan Marianto Samosir. Jakarta: PT Indeks.

**MEMBANGUN PENDIDIKAN BERKUALITAS MELALUI
PENERAPAN *ALTERNATIVE ASSESMENT* DALAM
PEMBELAJARAN LILIK SABDANINGTYAS¹
UNIVERSITAS LAMPUNG¹
INDONESIA²**

lilik_sabdaningtyas@yahoo.co.id

Abstrak

Tujuan penulisan makalah ini adalah untuk memberikan pemahaman kepada para praktisi pendidikan terutama para guru untuk menerapkan alternatif asesmen dalam pembelajaran sebagai wujud implementasi kurikulum 2013. Kebijakan implementasi kurikulum 2013 adalah merupakan salah satu upaya pemerintah membangun pendidikan yang berkualitas. Membangun pendidikan berkualitas harus menjadi prioritas mengingat kita ditantang oleh era global. Tuntutan globalisasi adalah pada kualitas sumber daya manusia yang bermutu tinggi yakni sumber daya manusia yang berkualitas. Persoalannya adalah bahwa kualitas pendidikan kita masih rendah. Dalam rangka membangun pendidikan berkualitas, pemerintah Indonesia telah mencanangkan berbagai kebijakan yang diantaranya tertuang dalam Peraturan Pemerintah Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan yang bisa dijadikan sebagai tolak ukur tentang kualitas pendidikan di Indonesia. Di lain pihak pemerintah juga menggulirkan kebijakan tentang diberlakukannya “Kurikulum 2013” sebagai upaya meningkatkan kualitas pendidikan yang disinyalir masih bermutu rendah. Perubahan mendasar yang terkait dengan implementasi kurikulum 2013 adalah menyangkut empat komponen standar yang salah satu diantaranya adalah standar penilaian. Mencermati pada standar penilaian pendidikan, bahwa penilaian harus berbasis kompetensi, mengukur semua kompetensi yakni sikap, ketrampilan, dan pengetahuan, menilai proses dan hasil. Namun demikian Kebijakan pemerintah sebagaimana tertuang dalam Permendiknas No 66 tahun 2013 tentang standar penilaian ini nampaknya belum sepenuhnya bisa difahami apalagi diimplementasikan oleh para praktisi pendidikan yakni para guru. Hal inilah yang mendorong penulis untuk melakukan kajian ini. Asumsi penulis, jika semua guru melaksanakan penilaian dengan baik dan benar sesuai amanat yang tertuang dalam standar nasional pendidikan ini berarti bahwa kita telah berupaya membangun pendidikan yang berkualitas. Akhirnya penulis berharap semoga kajian ini bermanfaat untuk pembaca khususnya para guru sebagai implementor kurikulum 2013 yang merupakan bagian dari kegiatan meningkatkan pendidikan yang berkualitas.

Kata Kunci: Pendidikan Berkualitas, *Alternative Assesment*

1. Pendahuluan

Era globalisasi diprediksi akan berdampak pada perubahan mendasar yang bersifat struktural serta terjadi tingkat kompetitif sumber daya manusia yang tinggi. Era global disebut juga

sebagai era modal manusia karena era global membutuhkan manusia-manusia yang mampu dan sanggup menghadapi globalisasi. Tuntutan globalisasi adalah pada kualitas sumber daya manusia yang bermutu tinggi yakni sumber daya manusia yang berkualitas. Untuk menghasilkan sumber daya manusia yang berkualitas maka diperlukan lembaga pendidikan yang berkualitas.

Namun umumnya lembaga pendidikan kita masih belum sepenuhnya mendukung tercapainya sumber daya manusia yang berkualitas. Kualitas pendidikan di Indonesia masih rendah. Hal ini ditunjukkan data Balitbang (2003) bahwa dari 146.052 SD di Indonesia ternyata hanya delapan sekolah saja yang mendapat pengakuan dunia dalam kategori *The Primary Years Program* (PYP). Dari 20.918 SMP di Indonesia ternyata juga hanya delapan sekolah yang mendapat pengakuan dunia dalam kategori *The Middle Years Program* (MYP) dan dari 8.036 SMA ternyata hanya tujuh sekolah saja yang mendapat pengakuan dunia dalam kategori *The Diploma Program* (DP) (Meilani Kasim: 2009)

Berdasarkan fakta ini nampak jelas adanya kesenjangan kualitas pendidikan yang ada saat ini dengan tuntutan global di masa yang akan datang. Untuk itu peningkatan kualitas pendidikan harus menjadi perhatian utama dalam rangka meminimasi kesenjangan tersebut. Di Indonesia sistem pendidikan yang berkualitas telah diamanatkan dalam sebuah kebijakan yang dituangkan dalam Undang Undang Sistem Pendidikan Nasional nomor 20 tahun 2003. Dalam Undang undang tersebut dinyatakan bahwa pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki spritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan Negara. Hal ini bisa dimaknai bahwa dalam sistem pendidikan nasional tidak terlepas dari kegiatan belajar dan pembelajaran dan dalam proses pembelajaran tentu ada kegiatan evaluasi hasil belajar.

Selain itu pemerintah juga mengeluarkan Peraturan Pemerintah Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Terdapat delapan standar yang dijadikan sebagai kriteria pengukuran minimal kualitas pendidikan di Indonesia yakni; 1) standar isi, 2) standar proses, 3) standar kompetensi lulusan, 4) standar pendidik dan tenaga kependidikan, 5) standar sarana dan prasarana, 6) standar pengelolaan, 7) standar pembiayaan, 8) standar penilaian pendidikan.

Selanjutnya dalam rangka mengatasi persoalan pendidikan maka pemerintah juga menggulirkan kebijakan tentang "Kurikulum 2013". Perubahan mendasar yang harus difahami para *stake holder* pendidikan terkait dengan implementasi kurikulum 2013 ini diantaranya adalah menyangkut empat komponen standar, yaitu: 1). standar kompetensi lulusan (SKL), 2). Standar proses, 3). standar isi/struktur kurikulum, dan 4). standar penilaian.

Mencermati kebijakan pemerintah tentang "Standar Penilaian" sebagaimana tertuang dalam Permendiknas No 66 tahun 2013 dan tertuang dalam Kurikulum 2013, nampaknya belum sepenuhnya bisa difahami apalagi diimplementasikan oleh para praktisi pendidikan yakni para guru. Indikasi belum diimplementasikannya kebijakan tersebut diantaranya dapat diidentifikasi beberapa hal berikut;

1. Hingga saat ini kualitas hasil belajar dan kelulusan siswa pada lembaga satuan pendidikan diukur dengan menggunakan Tes Hasil Belajar (THB). Dampak dari penilaian yang seperti ini akan mendorong para pendidik berlomba-lomba mentrasfer materi pelajaran sebanyak-banyaknya untuk mempersiapkan anak didik dalam mengikuti THB. Akibatnya adalah anak didik dipaksa untuk menghafal informasi yang disampaikan tanpa diberi peluang untuk melaksanakan refleksi secara kritis.

2. Penyelenggaraan penilaian yang dilakukan selama ini banyak menekankan pada penguasaan konsep yang oleh para pendidik dilakukan dengan tes tertulis (*pancil and paper test*) sebagai alat ukurnya. Keadaan semacam ini merupakan salah satu penyebab para pendidik tidak melakukan kegiatan pembelajaran yang berfokus pada pengembangan keterampilan proses siswa. Kegiatan pembelajaran yang dilakukan umumnya hanya terpusat pada penyampaian materi dalam buku teks. Sehingga keadaan ini mendorong siswa untuk menghafal pada setiap kali akan diadakan tes hasil belajar.
3. Mengutip pada hasil penelitian yang dilakukan oleh Nuryani, dkk (dalam Mulyana E.H, 2005) dikemukakan bahwa pengujian yang dilakukan selama ini baru mengukur penguasaan materi saja dan itu pun hanya meliputi ranah kognitif tingkat rendah.

Fenomena ini mengindikasikan bahwa penilaian tidak dilakukan secara holistik dengan menggunakan berbagai teknik sebagaimana dikehendaki dalam standar penilaian pendidikan. Pengukuran hasil belajar selama ini hanya berorientasi pada hasil belajar yang dominan dilakukan dengan menggunakan tes baku. Tes baku disinyalir oleh para ahli sebagai bagian yang terisolir dari proses pembelajaran secara keseluruhan bahkan dianggap tidak mampu menilai berbagai kemampuan (*multiple intelegence*). Padahal penilaian seharusnya mengukur berbagai aspek yang diajarkan oleh pendidik, sementara tes baku mempunyai peranan yang sangat dominan dalam sistem persekolahan.

Atas dasar hal tersebut maka kiranya perlu dilakukan pencerahan kepada para praktisi pendidikan yakni para guru untuk memahami tentang *Alternative assesment* dan selanjutnya mengimplementasikannya dalam pembelajaran sebagai bentuk upaya membangun pendidikan yang berkualitas. Dengan menerapkan penilaian yang baik dan benar sebagaimana telah diatur di dalam Permendiknas No 66 Tahun 2003 dan tertuang dalam implementasi kurikulum 2013 menurut hemat penulis bahwa ini akan berkontribusi terhadap peningkatan pendidikan yang berkualitas.

Tujuan penulisan makalah ini adalah untuk memberikan pemahaman kepada para praktisi pendidikan yakni para guru tentang penerapan *alternative assesmen* dalam pembelajaran sebagai upaya membangun pendidikan berkualitas.

2.Pembahasan

Kualitas diartikan sebagai tingkat baik buruk sesuatu atau mutu sesuatu (Quraish Shihab, 1999). Secara etimologi, kualitas diartikan sebagai kenaikan tingkatan menuju suatu perbaikan atau kemapanan. Sebab kualitas mengandung makna bobot atau tinggi rendahnya sesuatu. Jadi dalam hal ini kualitas pendidikan adalah pelaksanaan pendidikan disuatu lembaga, sampai dimana pendidikan di lembaga tersebut telah mencapai suatu keberhasilan (Suprianto, 1997: 225).

Pendidikan yang berkualitas adalah pendidikan yang dapat menghasilkan lulusan yang berkualitas, yaitu lulusan yang memiliki prestasi akademik dan non-akademik yang mampu menjadi pelopor pembaruan dan perubahan sehingga mampu menjawab berbagai tantangan dan permasalahan yang dihadapinya, baik di masa sekarang atau di masa yang akan datang.

Mengacu pada Peraturan Pemerintah Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. maka hal yang harus diperhatikan untuk mewujudkan pendidikan yang berkualitas, yaitu:

- 1) Standar isi, adalah ruang lingkup materi dan tingkat kompetensi yang dituangkan dalam kriteria tentang kompetensi tamatan, kompetensi bahan kajian, kompetensi mata pelajaran, dan silabus pembelajaran yang harus dipenuhi oleh peserta didik pada jenjang dan jenis pendidikan tertentu.
- 2) Standar proses, adalah standar nasional pendidikan yang berkaitan dengan pelaksanaan pembelajaran pada satu satuan pendidikan untuk mencapai standar kompetensi lulusan.
- 3) Standar pendidik dan tenaga kependidikan, adalah kriteria pendidikan prajabatan dan kelayakan fisik maupun mental, serta pendidikan dalam jabatan.
- 4) Standar sarana dan prasarana, adalah standar nasional pendidikan yang berkaitan dengan kriteria minimal tentang ruang belajar, tempat berolahraga, tempat beribadah, perpustakaan, laboratorium, bengkel kerja, tempat bermain, tempat berkreasi dan berekreasi, serta sumber belajar lain, yang diperlukan untuk menunjang proses pembelajaran, termasuk penggunaan teknologi informasi dan komunikasi.
- 5) Standar pengelolaan, adalah standar nasional pendidikan yang berkaitan dengan perencanaan, pelaksanaan, dan pengawasan kegiatan pendidikan pada tingkat satuan pendidikan, kabupaten/kota, provinsi, atau nasional, agar tercapai efisiensi dan efektivitas penyelenggaraan pendidikan.
- 6) Standar pembiayaan, adalah standar yang mengatur komponen dan besarnya biaya operasi satuan pendidikan yang berlaku selama satu tahun.
- 7) Standar penilaian pendidikan, adalah standar nasional pendidikan yang berkaitan dengan mekanisme, prosedur, dan instrumen penilaian hasil belajar peserta didik.

Standar nasional pendidikan ini berfungsi sebagai dasar untuk perencanaan, pelaksanaan, dan pengawasan, pendidikan dalam rangka mewujudkan pendidikan nasional yang bermutu. Juga bertujuan untuk menjamin mutu pendidikan nasional dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat.

Selanjutnya mengacu pada standar penilaian yang dituangkan dalam kebijakan Kurikulum 2013, bahwa indikator indikator yang bisa digunakan untuk mengukur penilaian hasil belajar sebagai salah satu komponen membangun pendidikan berkualitas adalah: 1) penilaian harus berbasis kompetensi. 2) Ada pergeseran dari penilaian melalui tes yang mengukur kompetensi pengetahuan berdasarkan hasil saja, menuju penilaian otentik yang mengukur semua kompetensi yakni; sikap, keterampilan, dan pengetahuan berdasarkan proses dan hasil. 3) Memperkuat PAP (Penilaian Acuan Patokan) yaitu pencapaian hasil belajar didasarkan pada posisi skor yang diperolehnya terhadap skor ideal (maksimal). 4) Penilaian tidak hanya pada level KD, tetapi juga kompetensi inti dan SKL. 5) Mendorong pemanfaatan portofolio yang dibuat siswa sebagai instrumen utama penilaian.

Dalam lampiran Permendiknas RI No 66 tahun 2013 tentang standar penilaian pendidikan bahwa; 1) Salah satu prinsip penilaian adalah menyeluruh dan berkesinambungan. Ini berarti bahwa penilaian mencakup semua aspek kompetensi dan dalam melakukan penilaian digunakan berbagai teknik penilaian yang sesuai untuk memantau perkembangan peserta didik. 2) Proses penilaian harus merupakan bagian yang tak terpisahkan dari proses pembelajaran, bukan bagian terpisah dari proses pembelajaran (*a part of, not apart from, instruction*). 3) Penilaian harus mencerminkan masalah dunia nyata (*real world problems*), bukan masalah dunia sekolah (*school work-kind of problems*). 4) Penilaian harus menggunakan berbagai ukuran, metode dan kriteria yang sesuai dengan karakteristik dan esensi pengalaman belajar. 5) Penilaian harus bersifat holistik yang mencakup semua aspek dari tujuan pembelajaran yakni aspek kognitif, afektif, dan sensori-motorik.

Proses penilaian yang biasa dilakukan para pendidik dalam pembelajaran selama ini hanya mampu menggambarkan aspek penguasaan konsep peserta didik, akibatnya tujuan kurikuler mata pelajaran belum dapat dicapai dan atau tergambarkan secara menyeluruh. Penilaian yang umumnya dilakukan selama ini adalah merupakan penilaian konvensional yakni sistem penilaian yang biasa digunakan oleh pendidik dalam proses pembelajaran dengan menggunakan tes obyektif (*pencil and paper test*). Prosedur-prosedur asesmen konvensional dilakukan dengan menguji "*bits and pieces*". Contoh-contoh format penilaian konvensional antara lain : *multiple-choice, matching, true-false, dan paper and pencil test*. Sesuai kebijakan terbaru pemerintah maka saat ini dianjurkan menggunakan penilaian alternatif (*Alternative assesment*).

Asnawi zainul (2001:3) mengemukakan bahwa *alternative assesment* diartikan sebagai pemanfaatan pendekatan non-tradisional untuk memberi penilaian terhadap kinerja atau hasil belajar siswa. Istilah non-tradisional yang digunakan dalam konteks pengertian ini terutama adalah tes kertas pensil (*pencil & paper test*) atau lebih khusus lagi adalah dikenal dengan tes baku yang menggunakan perangkat tes obyektif. Jadi penilaian alternatif digunakan karena merupakan alternatif dari penilaian yang biasa digunakan yakni konvensional asesmen. Penilaian alternatif bukan merupakan penilaian pengganti dari penilaian yang biasa digunakan namun merupakan penilaian yang mampu melengkapi dari penilaian yang biasa digunakan.

Stiggins (1994) dan Mueller (2006) menyatakan bahwa penilaian alternatif sinonim dengan penilaian kinerja (*performance assesment*). Jadi Asesmen alternatif identik dengan istilah lain yakni asesmen otentik (*authentic assesment*) dan asesmen kinerja (*performance assesment*). Disebut sebagai *authentic assesment*, karena asesmen alternatif sengaja dirancang untuk menjamin keaslian dan kejujuran penilaian serta hasilnya terpercay. Menurut Mueller (2006: 1), penilaian otentik merupakan penilaian langsung dan ukuran langsung. Penilaian akan lebih jelas bila dinilai secara langsung pada saat siswa mengerjakan suatu tugas atau kegiatan tertentu. Misalnya, saat siswa berargumentasi dalam proses pembelajaran maupun saat mensikapi kegiatan tertentu dalam proses pembelajaran. Namun bisa terjadi bahwa dalam hal tertentu bisa saja tugas-tugas yang harus dikerjakan siswa tidak dapat dikerjakan di dalam kelas, tetapi harus dikerjakan di rumah atau di luar sekolah. Menurut Wiggins (2005: 2), pembelajaran yang demikian disebut sebagai pembelajaran berbasis proyek (*project based learning*). Jadi dalam alternatif asesmen selain melakukan penilaian kinerja juga melakukan penilaian project. Disebut asesmen kinerja (*performance assesment*), karena siswa diminta menunjukkan penguasaannya tentang bidang ilmu tertentu, menjelaskan dengan kata-kata dan caranya sendiri tentang peristiwa tertentu, atau diminta memecahkan masalah dengan cara dan hasil yang benar.

Karakteristik utama asesmen alternatif tidak hanya mengukur hasil belajar siswa (*achievement*), tapi secara lengkap memberi informasi yang lebih jelas tentang proses pembelajaran. Asesmen alternatif sangat terkait dengan teori belajar yang melandasinya (Asnawi Zainul, 2001: 4-8). Beberapa teori belajar yang secara tepat dapat melandasi penilaian alternatif diantaranya adalah;

Teori fleksibilitas kognitif dari R. Spiro (1990). Teori ini menjelaskan bahwa belajar menghasilkan kemampuan secara spontan dalam melakukan restrukturisasi pengetahuan yang telah dimiliki, guna merespon perubahan atau kenyataan yang dihadapi atau tuntutan situasi seketika. Teori ini menekankan pada proses belajar yang tidak pernah berakhir, karena harus selalu menyesuaikan dengan situasi yang berubah-ubah atau yang dikatakan sebagai *learning is context-dependent*. Berdasarkan teori tersebut maka jelas bahwa asesmen selalu dilakukan pada konteks belajar dan tidak terpisah dari situasi yang sedang dihadapi.

Teori belajar J Bruner (1966). Menurut Bruner bahwa belajar adalah suatu proses aktif yang dilakukan oleh siswa dengan jelas mengkonstruksi sendiri gagasan baru atau konsep-konsep baru atas dasar konsep, pengetahuan, dan kemampuan yang telah dimiliki. Siswa memilih dan mentransformasi informasi yang diperolehnya, menyusun hipotesis, dan membuat keputusan-keputusan atas dasar struktur kognitif yang dimiliki tersebut, siswa dapat bergerak lebih jauh melampaui informasi yang diperoleh. Oleh karena itu proses pembelajaran harus mendorong siswa untuk menemukan dan merumuskan prinsip-prinsip, generalisasi, dan bila mungkin teori-teorinya sendiri. Untuk ini maka pendidik dan siswa harus terlibat dalam dialog yang intensif. Dialog dapat terjadi dengan baik bila pendidik dapat masuk ke dalam struktur kognitif dan level pemahaman yang dimiliki oleh siswa. Bruner menyatakan bahwa setiap teori pembelajaran harus terdiri dari empat aspek utama yakni; 1). Predisposisi ke arah belajar, 2). Batang tubuh dan struktur keilmuan yang memudahkan pemahaman siswa, 3). Urutan konsep secara sequensial, 4). Pelaksanaan prinsip hukuman dan ganjaran.

Teori *experiential learning* C. Rogers (1969). Teori ini membedakan dua jenis belajar yaitu kognitive learning yang berhubungan dengan pengetahuan akademik dan experiential learning yang berhubungan dengan pengetahuan terapan. Menurut Rogers bahwa belajar harus dilakukan oleh siswa, sedangkan dosen hanya sebagai fasilitator. Tugas pokok dosen adalah menciptakan lingkungan belajar yang baik, membantu siswa merumuskan tujuan belajar, menyeimbangkan pertumbuhan intelektual dengan pertumbuhan emosional, menyediakan sumber belajar, berbagi rasa serta pemikiran dengan siswa dalam belajar tetapi tidak mendominasi.

Teori *multiple-intellegent* dari Howard Gardner (1980). Menurut Gardner setidaknya ada tujuh kemampuan dasar yang harus diukur dalam proses pembelajaran yakni; 1). *Visual-spatial*, 2). *Bodily-kinesthetic*, 3). *Musical-rhythmical*, 4). *Interpersonal*, 5). *Intrapersonal*, 6). *Logical-mathematical*, dan 7). *Verbal-linguistic*. Teori ini memperlihatkan secara jelas bahwa asesmen tidak hanya mengukur salah satu aspek saja tetapi harus mengukur seluruh aspek kemampuan siswa. Sehingga tertutup kemungkinan bahwa asesmen hanya dilakukan menggunakan tes baku, tetapi asesmen alternatif perlu menjadi perhatian dalam hal ini.

Ciri-ciri alternatif asesmen diantaranya adalah; 1). Pelaksanaan penilaian alternatif tidak lagi menggunakan format-format penilaian konvensional (*multiple-choice*, *matching*, *true-false*, dan *paper and pencil test*), tetapi menggunakan format yang memungkinkan siswa untuk menyelesaikan suatu tugas atau mendemonstrasikan suatu performansi dalam memecahkan suatu masalah. 2). Format penilaian ini dapat berupa: (a) tes yang menghadirkan benda atau kejadian asli ke hadapan siswa (*hands-on penilaian*), (b) tugas (tugas keterampilan, tugas investigasi sederhana dan tugas investigasi terintegrasi), (c) format rekaman kegiatan belajar siswa (misalnya: portofolio, interview, daftar cek, dsb. 3). Melibatkan siswa dalam tugas yang penting, menarik, berfaedah dan relevan dengan kehidupan nyata siswa. 4). Tampak dan terasa sebagai kegiatan belajar, bukan tes konvensional. 5). Melibatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi dan mencakup pengetahuan yang luas. 6). Menyadarkan siswa tentang apa yang harus dikerjakannya akan dinilai. 7). Merupakan alat penilaian dengan latar standar (*standar setting*), bukan alat penilaian yang distandarisasikan. 8). Berpusat pada siswa (*student centered*) bukan berpusat pada guru (*teacher centered*), dan. 9). Dapat menilai siswa yang berbeda kemampuan, gaya belajar, dan latar belakang kulturnya.

Secara umum karakteristik alternatif asesmen adalah; 1). Meminta siswa melakukan, membuat atau menghasilkan sesuatu, 2). mendorong siswa refleksi diri, 3). keran berpikir tingkat tinggi dan kemampuan memecahkan masalah, 4). menggunakan tugas yang mencerminkan aktivitas instruksional bermakna, 5). memanggil aplikasi dunia nyata, 6).

menggunakan penghakiman manusia (bukan mesin) untuk penilaian, 7). membutuhkan pembelajaran dan penilaian peran baru bagi para guru, 8). menyediakan peluang untuk kerja individu dan kelompok, 9). mendorong siswa untuk melanjutkan aktivitas belajar di luar lingkup tugas, 10). mendefinisikan kriteria kinerja yang eksplisit

Penilaian alternatif biasanya terdiri dari tugas (*tasks*) bagi siswa untuk ditampilkan dan kriteria penilaian (rubrik) yang akan digunakan untuk menilai.

Tasks (tugas), tugas dianggap otentik bila; 1). Siswa diminta untuk mengkonstruksi respon mereka sendiri bukan sekedar memilih apa yang sudah tersedia seperti misalnya tes obyektif. 2). Tugas merupakan tantangan yang mirip dengan dunia kenyataan sesungguhnya. Menurut Baron's (Marzano, 1993) lima kriteria *tasks* (tugas) adalah; 1). Tugas bermakna baik untuk siswa maupun guru, 2). Tugas disusun dengan melibatkan siswa, 3). Tugas tersebut menuntut siswa untuk menemukan dan menganalisis informasi, 4). Tugas tersebut meminta siswa untuk mengkomunikasikan hasil dengan jelas, 5). Tugas tersebut mengharuskan siswa untuk bekerja atau melakukan sesuatu.

Anonymous (2005) mengemukakan lima dimensi yang perlu dipertimbangkan dalam menyiapkan *tasks* yakni; 1). *Length* (lama waktu) mengerjakan tugas, 2). Jumlah tugas terstruktur yang perlu dilakukan siswa, 3). Partisipasi; individu, kelompok, atau kombinasi keduanya, 4). Fokus evaluasi pada produk atau proses, 5). Keragaman cara-cara komunikasi yang dapat digunakan siswa untuk menunjukkan kinerjanya.

Tugas-tugas asesmen alternatif dapat diwujudkan dengan berbagai bentuk yakni: 1). *Computer adaptive testing* (sepanjang tidak berbentuk tes obyektif) yang menuntut peserta tes untuk mengekspresikan diri sehingga dapat menunjukkan tingkat kemampuan yang nyata. 2). Tes pilihan ganda yang diperluas, yaitu bentuk tes obyektif ini dapat digunakan apabila tes tidak sekedar memilih jawaban yang dianggap benar. Tes ini harus menuntut siswa berfikir tentang alasan mengapa memilih jawaban yang benar. 3). *Extended-response atau open ended question* dapat juga digunakan, asal tidak hanya menuntut adanya satu jawaban benar yang terpola. 4). *Group performance assesment*, yaitu tugas-tugas yang harus dikerjakan oleh siswa secara kelompok. 5). *Individual performance assesment* yaitu tugas-tugas individual yang harus diselesaikan secara mandiri. 6). *Interview*, yaitu siswa harus merespon pertanyaan-pertanyaan lisan dari pendidik. 7). *Non traditional test items* yaitu butir soal yang tidak bersifat obyektif tetapi merupakan suatu perangkat respon yang mengharuskan siswa memilih berdasarkan kriteria yang ditetapkan. 8). Observasi, meminta siswa melakukan suatu tugas. Selama melaksanakan tugas tersebut siswa diobservasi baik secara terbuka maupun tertutup. 9). Portofolio, satu kumpulan hasil karya siswa yang disusun berdasarkan urutan waktu maupun urutan kategori kegiatan. 10). *Project, Axhibition, or demonstration* yaitu penyelesaian tugas-tugas yang kompleks dalam suatu jangka waktu tertentu yang dapat memperlihatkan penguasaan kemampuan sampai pada tingkatan tertentu pula. 11). *Short-answer, open ended* menuntut jawaban singkat dari siswa, tetapi bukan memilih jawaban dari sederet kemungkinan jawaban yang telah disediakan. Available: http://www.nwrel.org/nwedu/fall_96/article9.html dalam Asnawi Zainul (2001: 11).

Rubrik (Kriteria Penilaian). Dalam asesmen alternatif untuk menilai kinerja siswa tidak menggunakan kunci jawaban yang menentukan suatu kinerja benar atau salah seperti dalam tes. Asesmen kinerja melakukan penilaian dengan menggunakan penilaian subyektif yang menyangkut mutu kinerja yang ditunjukkan oleh siswa. Untuk itu agar penilaian terjamin dari segi reliabilitas, keadilan, dan kebenarannya maka perlu dikembangkan kriteria (rubrik) yang digunakan sebagai alat atau pedoman penilaian hasil kerja siswa. Heidi Goodrich Andrade

(1997) mendefinisikan, *rubric is a scoring tool that lists the criteria for a piece of work, or what counts* (Available at: <http://www.middleweb.com/rubricsHg.html>). Rubrik merupakan alat pemberi skor yang berisi daftar kriteria untuk sebuah pekerjaan atau tugas. Rubrik terdiri dari "senarai" yaitu daftar kriteria yang diwujudkan dengan dimensi-dimensi kinerja, aspek, atau konsep yang akan dinilai. Dan "gradasi mutu" mulai dari tingkat yang paling sempurna sampai dengan tingkat yang paling buruk. Misalnya; sempurna, sangat baik, baik, kurang, kurang sekali. Tetapi dapat pula dinyatakan dengan angka (numerik) misalnya; 5,4,3,2,1. Atau kombinasi dari keduanya deskripsi maupun angka.

3.Kesimpulan

Pendidikan yang berkualitas merupakan kebutuhan yang tidak bisa ditunda-tunda bagi bangsa Indonesia. Pendidikan yang berkualitas adalah pendidikan yang dapat menghasilkan lulusan yang berkualitas, yaitu lulusan yang memiliki prestasi akademik dan non-akademik yang mampu menjadi pelopor pembaruan dan perubahan sehingga mampu menjawab berbagai tantangan dan permasalahan yang dihadapinya, baik di masa sekarang atau di masa yang akan datang.

Mengacu pada Peraturan Pemerintah Nomor 19 tahun 2005 tentang delapan Standar Nasional Pendidikan. maka salah satu hal yang harus diperhatikan untuk mewujudkan pendidikan yang berkualitas yaitu mengimplementasikan alternatif assesmen dalam pembelajaran.

Alternatif assesmen adalah merupakan kegiatan penilaian yang mampu melengkapi penilaian yang biasa digunakan. Penilaian alternatif sinonim dengan penilaian kinerja atau penilaian autentik.

Penilaian alternatif diharapkan akan mampu mengubah hasil belajar yang semula hanya menghafal menjadi hasil belajar yang mampu mengerjakan sesuatu. Atas dasar indikasi ini maka dengan menerapkan alternatif assesmen dalam pembelajaran diharapkan akan mampu meningkatkan kualitas pendidikan.

4.Daftar Pustaka

Anonymous. (2005). *Performance Assesment for Science Teachers: Performance test and task*.

Available:<http://www.usoe.k12.ut.us/curr/science/perform/past5.htm>. Diunduh tanggal 7 Juli 2012

Marzano, R.J., Et al. (1994). *Assesing Student Outcomes: Performance Assesment Using the Five Dimensions of Learning Model*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Meilani kasim dalam (<http://meilankasim.wordpress.com/2009/03/08/makalah-masalah-pendidikan-di-indonesia/>) diakses 20 Agustus 2015.

Mueller, J. (2006). *Authentic Assesment*. North Central College. Dalam: <http://jonatan.mullet.faculty.noctl.edu/toplbox/whatissist.htm> diakses 7 Juli 2012

Mulyana, E.H. (2005). *Assesment Dalam Pembelajaran Sains SD*. Available:<http://ninanurilinyati.blogspot.com> diakses tanggal 7 Juli 2012

Permendiknas RI No 66 Tahun 2013 tentang Standar Penilaian Pendidikan

Quraish. Shihab. 1999. *Membumikan Al-Quran*. Bandung: Mizan 1999: 280

Suprianto. A. 1997. Jurnal Ilmu Pendidikan *Mutu Pendidikan Sekolah Dasar Di Daerah Diseminasi* November 1997, Jilid 4, IKIP, 1997: 225

Stiggins, R.J. (1994). *Student-Centered Classroom Assesment*. New York: Macmilan College Publishing Company.

Undang Undang Sistem Pendidikan Nasional nomor 20 tahun 2003.

Wiggins, G. (2005). *Grant Wiggins an Assesment*. Edutopia. The George Lucas Educational Foundation (on line). Available: <http://www.glef.org>. Diunduh tanggal 8 Juli 2012

Zainul, A. (2001). *Alternative Assesment*. Applied Approach Mengajar di Perguruan Tinggi. Jakarta: Pusat Antar Universitas untuk Peningkatan dan Pengembangan Aktivitas Instruksional. Ditjen Dikti Depdiknas.

<http://meilankasim.wordpress.com/2009/03/08/makalah-masalah-pendidikan-di-indonesia/>

PENGEMBANGAN TEKNIK DELPHI DALAM PENETAPAN KRITERIA KETUNTASAN MINIMAL (KKM) PADA SEKOLAH MENENGAH ATAS SE-KOTA TOMOHON

E. S. N. Kaunang, Pingkan K. Mantiri
Jurusan Biologi FMIPA Universitas Negeri Manado, sherlykaunang@yahoo.co.id

ABSTRAK

Minimnya pengetahuan guru serta kurang analisis guru terhadap aspek penetapan KKM yaitu tingkat kompleksitas, sarana dan prasarana serta *intake* siswa menjadi salah satu masalah dilapangan yang melatarbelakangi peneliti. Penelitian ini dengan tujuan untuk mengkaji sejauh mana peranan Teknik Delphi dalam penetapan nilai KKM serta mempermudah guru dalam penetapannya. Jenis penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Research and Development*. Hasil analisis data dengan menggunakan kuesioner pada putaran pertama menggunakan skala *Likert* diperoleh hasil 60,37% konsensus kemudian data dianalisis pada putaran kedua menggunakan *Interquartile Range* (IQR) dengan hasil rata-rata 68,75% mencapai konsensus. Data yang telah mencapai konsensus selanjutnya dihitung nilai rata-ratanya dan mendapatkan nilai KKM 77 untuk mata pelajaran Biologi kelas XII SMA semester genap di kota Tomohon. Kesimpulannya bahwa dengan teknik Delphi guru-guru dipermudah untuk mendapatkan nilai KKM yang sebenar-benarnya sesuai dengan keadaan sekolah tanpa ada intervensi dari pihak lain.

Kata kunci: Pengembangan, Teknik Delphi, Penetapan Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM)

ABSTRACT

The lack of knowledge of teachers and less of analysis of teachers to the aspects of the determination of criteria completeness of a minimum (KKM), that is the level of the complexity, facilities and infrastructure and the intake students become one of the problem in the field that background for researchers carrying out of this study with the aim to know what extent the role of Delphitechniques in the determination of value of the criteria completeness at least and facilitate the teacher in the establishment. Type of research used in this study is research and development. From the data analysis by using questionnaires in first round using the Likert scale obtained results 60,37% consensus then the data analyzed second round using interquartile range with the results of the average 68,75% to reach consensus. The data has reached consensus next calculated average value and get the value of KKM is 77 for Biologi class XII SMA second semester in Tomohon city. The conclusion is that with the Delphi techniques the teachers made easier to get the truth value of the KKM in accordance state of school without any intervention of the other.

Keywords: Delphi techniques, Determining, Criteria completeness of a minimum (KKM)

PENDAHULUAN

Teknik Delphi adalah teknik komunikasi terstruktur, awalnya dikembangkan sebagai metode peramalan interaktif yang bergantung pada expert (Linstone , 1975). Adler dan Ziglio(1996) mengemukakan bahwa Teknik Delphi didasarkan pada sebuah proses terstruktur untuk mengumpulkan dan membawa pengetahuan dari sekelompok ahli dengan cara serangkaian kuisioner maupun yang di kontrol dengan pendapat umpan balik. Tujuan teknik Delphi untuk mendapatkan konsensus. .

Dalam Juknis Penetapan Nilai KKM oleh Direktorat Pembinaan Sekolah Menengah Atas (2010) penetapan KKM merupakan kegiatan pengambilan keputusan yang dapat dilakukan melalui metode kualitatif dan atau kuantitatif. Metode kualitatif dilakukan melalui *professional judgement* oleh guru dengan mempertimbangkan kemampuan akademik dan pengalaman pendidik mengajar mata pelajaran di sekolahnya. Metode ini dilakukan dengan cara mem-berikan justifikasi terhadap indikator pencapaian yang terdapat pada kompetensi dasar dengan mem-perhatikan kompleksitas, daya dukung dan intake siswa dengan hasil tinggi, sedang dan rendah.

UU No. 20 Tahun 2003, tentang Sistem Pendidik-an Nasional menyatakan bahwa pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan Negara.

Berbagai upaya yang dilakukan pemerintah mau-pun swasta dalam usaha peningkatan kualitas dan mutu pendidikan. Menyikapi upaya tersebut maka pemerintah membuat kebijakan lewat Peraturan Menteri Pendidikan Nasional

(PERMENDIKNAS) nomor 19 tahun 2005 mengenai Standar Nasional Pendidikan yang meliputi standar isi, standar proses, standar kompetensi lulusan, standar pendidik dan tenaga kependidikan, standar sarana-prasarana, standar pengelolaan, standar pembiayaan, dan standar penilaian pendidikan.

Namun hal ini belum dapat menjawab kebutuhan kualitas pendidikan oleh sebab itu maka dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), guru-guru diminta untuk menetapkan Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) bagi setiap standar kompetensi (SK), kompetensi dasar (KD) dan indikator melalui tahapan analisis untuk menjadi acuan ketuntasan siswa. Adanya nilai KKM setiap mata pelajaran merupakan salah satu muatan penting KTSP. KKM menjadi acuan bersama antara pendidik, peserta didik, dan orang tua peserta didik. Sehingga pihak-pihak yang berkepentingan terhadap penilaian di sekolah berhak untuk mengetahuinya. (Depdiknas, 2007)

PERMENDIKNAS nomor 20 tahun 2007 KKM adalah kriteria ketuntasan belajar (KKB) yang di-tentukan satuan pendidikan. Penetapan KKM pembelajaran harus mampu mengembangkan kemampuan siswa dalam berpikir secara logis, kritis dan kreatif. Guru menetapkan KKM mata pelajaran dengan mempertimbangkan tiga aspek kriteria, yaitu kompleksitas, daya dukung dan kemampuan (*intake*) peserta didik..

Sedangkan metode kuantitatif dilakukan melalui analisis ketuntasan belajar minimal pada setiap indikator dengan memperhatikan tingkat kompleksitas, daya dukung, dan *intake* siswa untuk mencapai ketuntasan kompetensi dasar dan standar kompetensi. Metode ini dilakukan dengan cara menganalisis setiap indikator, KD, dan SK dengan menggunakan poin/skor atau skala/rentang yang telah ditetapkan.

Menurut Widodo (2009) dalam implementasinya penetapan KKM disetiap standar kompetensi dan kompetensi dasar sangat sulit untuk mempertimbangkan ketiga aspek di atas, olehnya dalam kenyataan yang dijumpai di lapangan, tidak jarang ditemui nilai KKM yang ditetapkan tidak dapat dipenuhi karena penyusunan dan penetapannya kurang tepat. Sebagian besar guru menetapkan nilai KKM hanya berdasarkan alasan agar mudah dicapai siswa dan terkesan semau-nya, ada juga secara spontan menyebut suatu angka aman. Sementara itu ada juga guru yang beranggapan bahwa penetapan nilai KKM merepotkan dan menambah pekerjaan guru (Widodo, 2009).

Sedangkan dari hasil penelitian Siswono (2008), Penentuan KKM pada hampir semua sekolah yang diamati ditetapkan tanpa analisis sesuai metode yang digunakan dalam KTSP. Sebanyak 3 sekolah dari 40 sekolah yang sudah menggunakan cara penetapan dari KTSP dengan mempertimbangkan faktor kemampuan rata-rata siswa, kompleksitas indikator, dan daya dukung sarana dan prasarana.

Untuk mengatasi hal tersebut perlu dicari metode baru sebagai alternatif dalam menentukan KKM. Salah satu metode yang dapat diterapkan adalah Teknik Delphi yaitu sebuah metode yang secara sistematis mencari, mengumpulkan, mengevaluasi dan mentabulasi opini para ahli dalam hal ini guru mata pelajaran sejenis yang independen tanpa diskusi kelompok..

Dari Teknik Delphi tersebut diharapkan akan di-peroleh nilai KKM seperti apa yang dicita-citakan oleh guru setiap mata pelajaran, yaitu nilai KKM yang

sesungguhnya, bukan hasil dari rekayasa nilai. Tujuan penelitian untuk mengetahui sejauh mana peranan teknik Delphi dalam analisis penetapan Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilaksanakan di seluruh SMAse-Kota Tomohon, dilakukan selama 2 bulan mulai dari bulan Maret sampai dengan bulan Mei tahun 2014.

Penelitian ini adalah penelitian *research and development* dengan menggunakan kuesioner sebagai instrumen penilaian. Dalam hal ini, mengembangkanteknik Delphi dalam menetapkan nilai KKM. Teknik Delphi sebagai variabel bebas (X) dalam penetapan nilai KKM sebagai variabel terikat (Y).

Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh guru Biologi di kota Tomohon. Penentuan sampel diambil menggunakan teknik *Sampling purposive* dan ditetapkan 7 orang guru sebagai sampel.

Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini berupa kuesioner yang dirumuskan berdasarkan standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikator dalam silabus. Uji validitas instrument menggunakan rumus *Product moment Pearson* dan uji reliabilitas menggunakan rumus *Cronbach-Alpha*.

Data penelitian diambil dalam dua putaran. Data putaran pertama dianalisis dengan menggunakan skala *Likert* dan data putaran kedua dianalisis dengan *Interquartile range* (IQR) yang selanjutnya dihitung nilai rata-ratanya untuk mendapatkan nilai KKM.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. HASIL PENELITIAN

Hasil analisis dari data putaran pertama dan ke-dua disajikan pada Tabel 1 dan Tabel 2 berikut:

Tabel 1 Perhitungan data menggunakan Skala *Likert*

Instrumen Soal	Perhitungan Skala Likert
	$P(k) = S/N \times 100\%$
1	$\frac{5 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 71\%$
2	$\frac{4 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 57\%$
3	$\frac{4 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 57\%$
4	$\frac{4 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 57\%$
5	$\frac{2 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 28\%$
6	$\frac{7 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 100\%$
7	$\frac{5 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 71\%$

8	$\frac{5 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 71\%$
9	$\frac{5 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 71\%$
10	$\frac{5 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 71\%$
11	$\frac{6 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 85\%$
12	$\frac{4 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 57\%$
13	$\frac{5 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 71\%$
14	$\frac{3 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 42\%$
15	$\frac{3 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 42\%$
16	$\frac{4 \times 5}{7 \times 5} \times 100\% = 57\%$

Tabel 2 Perhitungan data menggunakan IQR (*Interquartile Range*)

Instrumen Soal	Pendapat Guru							Perhitungan <i>Interquartile Range</i> (IQR)
	1	2	3	4	5	6	7	
1	80	85	85	80	80	85	80	5
2	75	75	80	80	75	75	80	5
3	75	85	80	75	80	85	75	10
4	85	80	80	75	80	85	80	5
5	70	70	75	75	70	75	75	5
6	85	80	85	85	80	80	85	5
7	80	85	85	80	80	85	80	5
8	80	80	75	80	75	80	80	5
9	80	85	80	75	85	80	85	5
10	80	85	75	85	80	85	75	10
11	85	75	80	85	85	80	75	10
12	75	70	75	75	70	80	75	5
13	80	85	80	80	80	75	75	5
14	80	75	70	75	80	70	75	10
15	80	70	75	85	70	75	80	10
16	85	80	85	70	80	75	75	10
Persentase IQR							$\frac{110}{160} \times 100\% = 68,75\%$	

Dari tabel 1 terlihat bahwa setiap item soal telah mencapai konsensus sangat setuju dengan rata-rata 60,37% dan tabel 2 menunjukkan nilai item soal yang diberikan oleh guru-guru telah konsensus mencapai nilai rata-rata 68,75%.

Setelah mencapai konsensus maka data nilai yang diberikan oleh guru untuk setiap item soal dihitung nilai rata-ratanya untuk menentukan nilai KKM dapat dilihat pada tabel 3 berikut:

Tabel 3 Hasil Penetapan Nilai Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM)

Instrumen Soal	Pendapat Guru							Nilai KKM
	1	2	3	4	5	6	7	
1	8	8	8	8	8	8	8	82
2	7	7	8	8	7	7	8	77
3	7	8	8	7	8	8	7	79
9	8	8	8	7	8	8	8	81
10	8	8	7	8	8	8	7	80
11	8	7	8	8	8	8	7	80
12	7	7	7	7	7	8	7	74
Kompetensi Dasar 4.1								79
4	8	8	8	7	8	8	8	80
5	7	7	7	7	7	7	7	72
Kompetensi Dasar 4.2								76
6	8	8	8	8	8	8	8	82
7	8	8	8	8	8	8	8	82
8	8	8	7	8	7	8	8	78
Kompetensi Dasar 4.3								80
Kompetensi Dasar 4								78
13	8	8	8	8	8	7	7	79
15	8	7	7	8	7	7	8	76
Kompetensi Dasar 5.1								77
14	8	7	7	7	8	7	7	75

	0	5	0	5	0	0	5	
16	8	8	8	7	8	7	7	78
	5	0	5	0	0	5	5	
	Kompetensi Dasar 5.2							76
	Kompetensi Dasar 5							76
	Nilai KKM							77

Dari hasil perhitungan rata-rata nilai KKM setiap kompetensi dasar maka di dapatkan hasil 77 untuk nilai KKM mata pelajaran Biologi kelas XII semester genap.

PEMBAHASAN

Peningkatan kualitas pendidikan dapat dilihat dari pencapaian peserta didik dalam proses pembelajaran. PERMENDIKNAS nomor 20 Tahun 2007 menyebutkan bahwa salah satu prinsip penilaian dalam kurikulum tingkat satuan pendidikan adalah mengacu pada kriteria. Ini berarti bahwa penilaian didasarkan pada pencapaian kompetensi yang telah ditentukan.

Penelitian dengan menggunakan teknik Delphi ini dilakukan berdasarkan langkah-langkah yang dikemukakan oleh Jakaria (2009):

1. *Problem identification and specification*

Peneliti mengidentifikasi isu dan masalah yang berkembang di lingkungannya (bidangnya), permasalahan yang melatarbelakangi, atau permasalahan yang dihadapi yang harus segera perlu penyelesaian.

2. *Personal identification and selection*

Berdasarkan bidang permasalahan dan isu yang telah teridentifikasi, peneliti menentukan dan memilih orang-orang yang ahli, menaruh perhatian, dan tertarik bidang tersebut, yang memungkinkan ke-tercapaian tujuan. Jumlah responden paling tidak sesuai dengan sub permasalahan, tingkat kepakaran (*experetise*), dan atau kewenangannya.

3. *Question Design*

Peneliti menyusun butir-butir instrumen berdasarkan variabel yang diamati atau permasalahan yang akan diselesaikan. Butir instrument hendaknya memenuhi validitas isinya (*content validity*). Per-tanyaan dalam bentuk *open-ended question*, kecuali jika permasalahan memang sudah spesifik.

4. *Sending questioner and analisis responded for first round.*

Peneliti mengirimkan kuisisioner pada putaran pertama kepada responden, selanjutnya *me-review* instrumen dan menganalisis jawaban instrument yang telah dikembalikan. Analisis dilakukan dengan *me-ngelompokkan* jawaban yang serupa. Berdasarkan hasil analisis, peneliti merevisi instrument.

5. *Development of subsequent Questionnaires*

Kuisisioner hasil review pada putaran pertama di-kembangkan dan diperbaiki, dilanjutkan pada putaran kedua, dan ketiga. Setiap hasil revisi, kuisisioner di-kirimkan kembali kepada responden. Jika mengalami kesulitan dan keraguan dalam merangkum, peneliti dapat meminta klarifikasi kepada responden. Dalam teknik Delphi biasanya digunakan hingga 3-5 putaran, tergantung dari keluasan dan kekompleksan per-masalahan sampai dengan tercapainya konsensus.

6. *Organization of Group Meetings*

Peneliti mengundang responden untuk melakukan diskusi panel, untuk klarifikasi atas jawaban yang telah diberikan. Disinilah argumentasi dan debat bisa terjadi untuk mencapai konsensus dalam memberikan jawaban tentang rancangan suatu produk atau instrumen penelitian. Dengan *face-to-face contact*, peneliti dapat menanyakan secara rinci mengenai respon yang telah diberikan. Keputusan akhir tentang hasil jajak pendapat dikatakan baik apabila dicapai minimal 70% konsensus.

7. *Prepare final report*

Peneliti perlu membuat laporan tentang persiapan, proses dan hasil yang dicapai dalam Teknik Delphi. Hasil Teknik Delphi perlu di ujicoba di-lapangan dengan responden yang akan memakai model atau produk dalam jumlah yang jauh lebih besar.

Dalam penelitian ini kuisisioner yang digunakan sebagai instrumen penelitian terdiri dari 16 item soal. Pada putaran pertama, setiap item soal mencapai konsensus berdasarkan kesesuaian item soal dengan silabus yang dianalisis menggunakan skala *Likert* dengan rata-rata 60,37% kemudian dilanjutkan dengan putaran kedua dimana guru-guru sebagai sampel diminta untuk memberikan nilai pada setiap item soal dan dihitung dengan perhitungan *interquartil range* (IQR) yang hasilnya konsensus rata-rata 68,75%. Selanjutnya data dihitung rata-ratanya untuk menentukan nilai KKM dan didapat hasil 77.

Dari hasil penelitian yang telah dilaksanakan peneliti dengan menggunakan Teknik Delphi dalam menetapkan nilai KKM, menunjukkan kemudahan bagi guru dalam penetapan nilai KKM dimana guru tidak perlu lagi menghitung satu persatu nilai kompleksitas, intake dan sarana prasarana karena semuanya telah terangkum dalam item soal pada kuisisioner sehingga guru hanya memberi nilai pada kuisisioner seperti yang dilaksanakan pada penelitian ini.

KKM yang diperoleh dalam penelitian ini berbeda dengan nilai KKM yang sedang dan sementara digunakan oleh guru-guru yaitu 75. Hal ini disebabkan oleh adanya faktor-faktor pembatas seperti; kurangnya pengetahuan guru dalam menetapkan KKM, adanya kekhawatiran guru menetapkan KKM yang tinggi sehingga siswa sulit menjangkaunya, dan atau kemampuan guru menganalisis konteks penetapan KKM yakni tingkat kompleksitas materi yang akan diajarkan, daya dukung/ sarana prasarana yang tersedia seperti alat-alat dan bahan yang ada di laboratorium serta lingkungan sekitarnya dan atau konsep yang tepat untuk mengukur pengetahuan awal siswa. Penelitian yang sama dilakukan oleh Nasirullah (2013) .

SIMPULAN

Kesimpulan dalam penelitian ini adalah bahwa perbedaan hasil yang didapatkan oleh peneliti untuk nilai KKM dengan nilai yang ditetapkan guru disebabkan oleh faktor-faktor pembatas seperti; kurangnya pengetahuan guru dalam menetapkan KKM, adanya kekhawatiran guru menetapkan KKM yang tinggi sehingga siswa sulit menjangkaunya, serta kemampuan guru dalam menganalisis konteks penetapan KKM seperti tingkat kompleksitas materi yang diajarkan, sarana-prasarana yang tersedia dan konsep yang tepat untuk mengukur pengetahuan awal siswa sehingga dengan menggunakan teknik Delphi seharusnya nilai KKM dapat ditetapkan lebih tinggi berdasarkan keadaan sebenarnya yang ada di sekolah.

DAFTAR PUSTAKA

- Adler, M. & Ziglio, E. (1996). *Gazing Into The Oracle: The Delphi Method and Its Application to Social Policy and Public Health*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Depdiknas. (2007). *Laporan Pelaksanaan Bantuan Profesional Tim Pengembang Kurikulum Kabupaten/Kota*. Pusat Kurikulum Badan Penelitian Dan Pengembangan Departemen Pendidikan Nasional.
- Direktorat Pembinaan Sekolah Menengah Atas. 2010. *Juknis penetapan nilai kkm*. Direktorat Pembinaan SMA
- Jakaria, Y. (2009). *Uji Coba Model (Validasi)*. Jakarta Pusat Penelitian dan Inovasi Pendidikan, Badan Litbang, Depdiknas.
- Listone, Harold A. (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Mass.: Adison-Wesley, ISBN 9780201042948.
- Nasirullah, Mohammad. (2013). Penetapan Nilai Kriteria Ketuntasan Minimal dengan Teknik Delpi di SMA Negeri Kabupaten Pamekasan. *Jurnal Kebijakan dan Pengembangan Pendidikan, Volume 1, Nomor 1 Januari 2013, Article Downloaded On: 2014-01-28 10:59:11*
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 19. 2005. *Standar Nasional Pendidikan*. Jakarta. Kementerian Pendidikan Nasional.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 20. 2007. *Kriteria Ketuntasan Minimal*. Jakarta. Kementerian Pendidikan Nasional.

Siswono, Tatag Yuli Eko. 2008. Mencermati Pe-laksanaan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) di Sekolah. Makalah Simposium Nasional Penelitian Pendidikan yang diselenggarakan oleh Pusat Studi Kebijakan Departemen Pendidikan Nasional di Jakarta, Tanggal 11-14 Agustus 2008.

Undang-Undang nomor 20. 2003. *Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta

Widodo. 2009. Mencapai Kriteria Ketuntasan Minimal Dengan Bilangan Baku. *Jurnal Pendidikan Penabur* : Edisi No. 13/Tahun ke-8/Desember 2009.

KLASIFIKASI BARU INTELIGENSI DENGAN TES IST UNTUK MENINGKATKAN KEAKURATAN DALAM MENDIAGNOSA KECERDASAN

*Fitri Andriani dan Pramesti Pradna Paramita
Departemen Psikologi Pendidikan Dan Perkembangan
Fakultas Psikologi Universitas Airlangga Surabaya
Kampus B. Jln. Dharmawangsa Dalam Selatan 60286 Telp. 031-5032770*

fitri.andriani@psikologi.unair.ac.id

ABSTRAK

Asesmen merupakan bagian penting dalam berbagai bidang, termasuk pendidikan. Demikian pula, tes inteligensi sering menjadi bagian penting dalam proses asesmen pendidikan, baik untuk tujuan pemetaan, seleksi beasiswa, seleksi siswa cerdas istimewa, maupun untuk tujuan lainnya. Karena memegang peranan penting, maka tes inteligensi dituntut memiliki kualitas yang baik. Salah satu kualitas alat tes ditunjukkan dengan ketepatan dalam memaknai skor yang dihasilkan individu. Untuk itu dibutuhkan pedoman yang disebut norma. Namun norma yang masih dipakai hingga saat ini adalah norma yang dibuat beberapa tahun lalu, misalnya saja tes IST, yang dibuat pada tahun 1975, sementara kondisi populasi pada masa kini sudah berbeda dengan beberapa tahun lalu.

Penelitian ini bertujuan untuk memperbaharui penggolongan inteligensi dengan tes IST. Agar pemaknaan kategori atau skor inteligensi dapat disesuaikan dengan kondisi rerata orang pada masa kini. Terdapat 2681 data dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif serta komputasi ulang untuk menentukan norma.

Hasil pengolahan data menunjukkan bahwa terdapat perbedaan norma IST lama dan baru. Perbedaan tersebut misalnya pada norma lama, skor inteligensi rata-rata dapat diperoleh dengan skor kasar 86-95, sementara pada norma baru dapat diperoleh dengan skor kasar 103-109. Demikian pula dengan kategori rendah, pada norma lama dapat diperoleh jika skor kasar 47-75, sementara pada norma baru 79-96. Sehingga dapat dikatakan bahwa jika norma lama tetap digunakan pada masa sekarang, maka telah terjadi kesalahan dalam memaknai kecerdasan seseorang dan hal tersebut berdampak pada perlakuan yang akan diberikan pada orang / siswa tersebut.

Kata kunci : Intelligensi, Norma

1. Pendahuluan

Dalam bidang kehidupan apapun, baik bidang akademis maupun dunia kerja, senantiasa akan terjadi proses pengambilan keputusan, baik sebagai individu maupun sebagai institusi. Pengambilan keputusan dalam bidang pendidikan misalnya adalah menentukan kelulusan siswa, penerimaan siswa untuk program akselerasi, seleksi program beasiswa, model pendidikan yang bagaimana yang akan diterapkan berkaitan dengan kemampuan siswa, dan sebagainya.

Untuk dapat mengambil keputusan yang baik, diperlukan informasi yang akurat. Informasi tersebut dapat berupa data siswa, nilai siswa, atau skor intelegensi siswa, yang dapat diperoleh melalui sebuah tes. Namun, kadang informasi yang ada sering kurang akurat. Tes yang baik semestinya akan memberikan informasi yang akurat mengenai kondisi subyek. Informasi yang akurat mengenai hasil sebuah tes dapat dilihat dari kualitas tes, kualitas butir-butir penyusunnya, koefisien validitas dan reliabilitas, kualitas penyelenggaraan tes, serta yang terakhir adalah norma. Norma merupakan bagian yang sangat penting karena berkaitan dengan interpretasi hasil tes. Norma merupakan pedoman yang digunakan untuk mendiagnosa seseorang. Dapat dibayangkan jika pedoman yang digunakan sudah tidak sesuai lagi, maka diagnosa yang dilakukan akan kurang sesuai dengan kondisi yang seharusnya. Selain karena lamanya norma yang digunakan, frekwensi penggunaan yang sering juga menjadi alasan mengapa penting untuk memperbaharui norma. Frekwensi penggunaan yang sering akan menimbulkan daya ingat peserta yang sering dikenai tes. Hal ini sering pula disebut dengan efek belajar atau *carry over effect*. Sehingga kemungkinan skornya akan meningkat, sementara kecerdasannya sebenarnya stagnan. Oleh karena itu diperlukan pedoman yang baru

untuk mendiagnosa kecerdasan peserta tes. Tes intelligensi yang masih sering digunakan hingga saat ini, salah satunya tes IST. Norma tes IST yang masih digunakan hingga saat ini adalah norma yang disusun pada tahun 1975 sehingga sudah kurang relevan dengan kondisi populasi sekarang. Oleh karena itu akan disusun norma tes IST untuk memenuhi kebutuhan norma tes yang lebih *up to date*.

2. Tinjauan Teori

2.1. Pengukuran

Pengukuran menurut Cronbach adalah suatu prosedur yang sistematis untuk mengamati perilaku seseorang dan menggambarkannya dengan bantuan skala numerik atau sistem pengakategorian (dalam Mehren, 1973). Pengukuran dalam bidang pendidikan pada hakekatnya dilakukan untuk mengetahui hasil proses belajar dari siswa, baik dari segi kualitas maupun kuantitas. dari pendapat diatas dapat dikatakan bahwa pengukuran merupakan kegiatan untuk menggambarkan sifat suatu obyek dengan jalan mengumpulkan data secara kuantitatif dengan menggunakan suatu alat ukur tertentu yang berupa tes.

2.2. Norma dan Interpretasi skor

Interpretasi skor adalah proses menerjemahkan skor hasil tes yang telah dikonversikan kedalam klasifikasi evaluatif menurut norma atau kriteria yang relevan (Azwar, 2002). Skor mentah adalah skala yang tak punya makna inheren dan tak dapat diinterpretasikan tanpa bantuan data pendukung. Data pendukung itu mungkin sifatnya normatif dalam arti bahwa data tersebut menggambarkan kelompok-kelompok individu yang kemampuannya dikenal oleh pemakai tes, atau data tersebut sifatnya fungsional dalam arti data itu menunjukkan skor minimal yang dapat dianggap memenuhi persyaratan untuk tujuan tertentu. Data

normative ini akan disusun menjadi suatu pedoman yang disebut dengan norma. Jadi, norma adalah pedoman atau acuan yang digunakan untuk menginterpretasikan skor mentah, dimana interpretasi tersebut menunjukkan posisi relatif individu didalam kelompoknya. Dikatakan oleh Gregory (2011), bahwa sebuah norma akan menjadi tidak berlaku (atau kurang sesuai) dalam beberapa tahun, sehingga perlu dilakukan pembaharuan norma untuk sebuah tes secara kontinyu.

Kiranya jelas bahwa tersedianya data normatif yang nantinya akan disusun menjadi sebuah norma, merupakan suatu keharusan, agar hasil tes dapat mempunyai makna. Conrad (1950) dan Schrader (1960); dalam Suryabrata (2000), mengemukakan tentang pedoman umum tentang penyusunan norma, yang intinya sebagai berikut :

Karakteristik yang diukur oleh tes hendaklah memungkinkan penentuan para pengambil tes dalam suatu kontinum dari rendah ke tinggi;

Tes yang digunakan harus mencerminkan definisi operasional yang dipersoalkan;

Sebaran skor yang dihasilkan oleh tes, dari yang terendah sampai yang tertinggi, hendaknya mengevaluasi karakteristik psikologis yang sama;

Kelompok yang digunakan sebagai dasar penyusunan statistik deskriptif harus sesuai dengan tes dan tujuan tes;

Data tersedia untuk kelompok-kelompok yang relevan, sehingga memungkinkan perbandingan antar individu atau antar kelompok yang cukup berarti.

Norma memiliki karakteristik tertentu. Beberapa karakteristik dari norma diantaranya adalah : 1) dalam standarisasi tes psikologi, norma dan distribusi skor dipengaruhi oleh keterwakilan populasi sampel, yaitu proporsi dari setiap jenis kelamin (laki-laki dan perempuan), distribusi geografis mereka, status sosial-ekonomi dan distribusi usia mereka; 2) dalam merancang tes prestasi pendidikan, faktor-faktor yang mempengaruhi data normatif, sebagai tambahan dari data sebelumnya,

adalah kualitas sekolah dan jenis kurikulum yang diambil dari standarisasi populasi; 3) norma-norma tes bakat, seperti menulis atau pekerjaan mekanis, dipengaruhi oleh standarisasi populasi dari tingkat pengalaman, jenis pekerjaan yang pernah mereka lakukan dan keterwakilan dari kelompok

2.3. Jenis Norma

Terdapat bermacam-macam norma yang dapat disusun dan digunakan. Jenis pertama mengelompokkan norma berdasar luasnya area. Norma-norma tersebut antara lain norma nasional, norma lokal dan norma sekolah. Norma nasional adalah norma yang paling umum dan paling banyak digunakan dalam menginterpretasikan skor-skor tes hasil belajar. Keunggulannya adalah bahwa norma tersebut sederhana, unik, dan tertentu. Namun penyusunan norma nasional tidaklah mudah karena besarnya jumlah variasi sekolah dan kelompok masyarakat. Norma lokal lebih sempit cakupannya dibanding norma nasional. Perbedaan norma lokal nasional dan norma nasional adalah terletak pada daerah liputannya. Norma lokal meliputi daerah yang lebih sempit. Justru karena daerah yang sempit ini, maka homogenitas populasi lebih tinggi jika dibandingkan dengan populasi nasional. Yang terakhir adalah Norma sekolah, yaitu norma yang diperoleh melalui data dari suatu sekolah tertentu. Norma sekolah akan menjadi acuan bagi interpretasi hasil tes dari jenjang pendidikan tertentu. Secara ideal ketiga macam norma tersebut harus dikembangkan, karena seringkali hasil tes akan lebih bermakna jika diacukan kepada lebih dari satu macam norma.

Selain itu, secara umum norma terbagi dalam dua kelompok besar, yaitu *Criterion Referenced* dan *Norm Reference*. *Criterion Reference*, sering disebut PAP (Pendekatan Acuan Patokan) membandingkan skor subyek dengan kriteria eksternal yang sudah ditentukan. Ciri-ciri alat ukur yang menggunakan norma jenis ini adalah: didasarkan pada serangkaian perilaku acuan yang ingin

diukur, menggambarkan sampel perilaku yang actual, dan performance dapat ditentukan dalam bentuk *cut off scores* yang ditentukan sebelumnya. *Norm Reference*, sering juga disebut dengan PAN (Pendekatan Acuan Norma) membandingkan skor subyek dengan suatu norma kelompok yang sudah tertentu, Misalnya nilai 5 belum tentu buruk bila dalam sebuah kelompok nilai tertingginya adalah 6 dan terendah adalah 3. Tetapi nilai 5 bisa jadi buruk jika dalam kelompok tersebut nilai tertinggi adalah 10 dan nilai terendah adalah 5. Agar PAN dapat dipercaya, maka norma yang digunakan sedapat mungkin diambil dari sampel yang terstandarisasi yaitu sampel yang benar-benar representatif bagi populasinya. Macam norma menurut PAN: *Age Norma* (norma berdasar kelompok umur); *Grade Norm* (norma berdasar Kelas/tingkat); *Percentile Norm* (Norma persentile); *Standard Score Norm* (Norma Score Standard).

Tentang jenis-jenis norma menurut PAN, Thorndike dan Hagen mengemukakan hal tersebut sejak tahun 1955. Berikut penjelasannya:

Age norm. Yaitu norma yang disusun pada level usia. Misalnya norma untuk usia 5 tahun, 6 tahun, 7 tahun dan sebagainya. Norma umur digunakan untuk membuktikan untuk mengetahui kemampuan anak pada berbagai usia. Norma umur sering digunakan untuk tes inteligensi. Contohnya tes Stanford Binet menyediakan norma umur. Dengan membandingkan skor anak dengan norma umur, seseorang bisa dikatakan lebih atau kurang dari rata-rata umurnya. Selain tes kecerdasan, ada juga tes memori & learning (LAMB).

Grade Norm. Grade norm memiliki karakteristik hampir sama dengan Age norm, bedanya hanyalah penjejaran norma pada setiap grade / tingkatan. Grade norm erring digunakan di sekolah-sekolah, untuk membedakan norma di setiap level pendidikan. Misalnya norma kosa kata bahasa Indonesia untuk anak kelas 4 SD, 5 SD dan sebagainya.

Persentil. Persentil merupakan peringkat tes yang menunjukkan persentase dari skor yang ada. Dengan kata lain, perangkat statistik ini menentukan dimana seperseratus-bagian dari distribusi skor atau dimana individu berada dalam rentang skor yang didapatkan.

Skor Standar. Skor standar mengindikasikan hubungan standar deviasi sebagai seberapa jauh skor fakta disingkirkan dari rata-rata dari distribusi. Rata-rata didapatkan sebagai poin nol dan skor standar diberikan sebagai nilai positif atau negatif. Jika distribusi skor tes dari dua atau lebih kira-kira normal, maka skor standar berasal dari satu distribusi mungkin membandingkan dengan yang lain. rumusnya adalah $Z = \frac{X - M}{SD}$, dimana, x sebagai skor individual, M adalah rata-rata dari distribusi dan SD adalah standar deviasi. Skor standar lebih disukai oleh beberapa psikologis sebagai indeks tingkatan relatif karena melibatkan distribusi populasi. Tes inteligensi menggunakan norma skor terstandarisasi dengan Mean =100 dan SD=15.

2.4. Tes Inteligensi

Tes inteligensi sebagaimana namanya, merupakan tes psikologi yang mengukur inteligensi / kecerdasan. Dalam bidang psikologi, tes inteligensi memegang peranan yang sangat penting, dikarenakan inteligensi merupakan atribus yang sangat penting dalam diri manusia.

Terdapat banyak tes inteligensi, baik yang populer maupun yang kurang populer. Tes tersebut diantaranya adalah WAIS, Binet, CFIT, WAIS, WISC, WPPSI, KAIT, K-ABC, STANFORD- BINET, PASS, NNAT, IST, RAVEN, DAS, WJ-COG, DAS-DNCAS, UNIT, RIAS dan sebagainya. Di Indonesia, tes inteligensi yang cukup populer adalah adalah WAIS, Binet, CFIT, WAIS, WISC, WPPSI, dan IST. Dalam penelitian ini akan disusun norma baru untuk tes CFIT dan IST. Serta tes baru NNAT (*Naglieri Non verbal Ability Test*), yang merupakan tes inteligensi non verbal yang dibuat oleh Naglieri. Tes NNAT belum dapat digunakan di Indonesia

karena belum terdapat norma yang data normatifnya diambil di Indonesia.

2.5. Tes IST

Tes IST (*Intelligenze Struktural Test*) dibuat oleh Amthauer, merupakan tes yang berdasarkan pada struktur model dari inteligensi. Tes ini mengukur verbal, numerik dan figural dimana masing-masing diukur oleh beberapa sub tes. Terdapat 9 subtes dalam tes IST, yaitu :

Sub tes *Satzerganzung* (SE): Mengungkap kemampuan pengambilan keputusan, mengukur keinginan berprestasi, kemampuan memahami realitas, pembentukan pendapat / penilaian, *common sense*, berpikir kongkrit praktis dan kemandirian dalam berpikir.

Sub tes *Wortauswahl* (WA) : mengungkap kemampuan menangkap inti kandungan makna/pengertian dari sesuatu yang disampaikan melalui bahasa, berpikir induktif dengan menggunakan bahasa, kemampuan empati atau menyelami perasaan.

Sub tes *Analogien* (AN): mengungkap kemampuan fleksibilitas dalam berpikir, kemampuan mengkombinasikan atau menghubungkan, kelincahan dan kemampuan untuk berubah dan berganti dalam berpikir, resistensi atau kemampuan untuk melawan solusi masalah yang tidak pasti (kira-kira).

Sub tes *Gemeinsamkeiten* (GE) :mengukur kemampuan menemukan ciri-ciri khas yang terkandung pada dua objek dalam upaya menyusun suatu pengertian yang mencakup kekhasan dari dua objek tersebut, kemampuan memahami esensi pengertian suatu kata untuk kemudian dapat menemukan kesamaan esensial dari beberapa kata.

Sub tes *Rechenaufgaben* (RA) :mengukur kemampuan memecahkan masalah praktis dengan berhitung, kemampuan berpikir logis-lugas, matematis, bernalar, berpikir runtut dalam mengambil keputusan.

Sub tes *Zahlenreihen* (ZR) :mengukur kemampuan berhitung yang didasarkan pada pendekatan analisis atas informasi faktual berbentuk angka sehingga

ditemukan suatu kesimpulan. Adanya kemampuan mengikuti komponen ritmis/irama dalam berpikir.

Sub tes *Figurenauswahl* (FA) :mengungkap kemampuan membayangkan, dengan menggabungkan potongan suatu objek visual secara konstruktif sehingga menghasilkan suatu bentuk tertentu, adanya kemampuan membayangkan secara menyeluruh (*gestalt*)

Sub tes *Wurfelaufgaben* (WU) :mengukur kemampuan analisis yang disertai kemampuan membayangkan perubahan keadaan ruang secara antisipatif. Dalam kemampuan ini terdapat peran kreativitas, kemampuan menyusun atau mengkonstruksi perubahan, imajinasi dan fleksibilitas berpikir,

Sub tes *Merkaufgaben* (ME) :mengungkap kemampuan memperhatikan atau mencamkan, kemampuan menyimpan atau mengingat dalam waktu lama, dengan kata lain sub tes ini mengukur daya ingat seseorang.

Norma tes IST yang saat ini digunakan adalah norma yang disusun tahun 1975, dimana kelompok norma yang digunakan meliputi pendidikan SLTP, SLTA dan Sarjana.

2.6. Klasifikasi IQ

IQ dapat diklasifikasikan untuk menentukan kategori kecerdasan seseorang. Beberapa tes memiliki klasifikasi masing-masing. Hal ini karena Nilai IQ dapat bervariasi untuk orang yang sama, sehingga seseorang tidak selalu memiliki rentang skor IQ yang sama setiap kali orang tersebut diuji, apalagi jika menggunakan tes yang berbeda. Pada umumnya IQ memiliki rata-rata 100 dengan Standar deviasi 15. Berikut adalah klasifikasi IQ yang dikemukakan Weschler

Tabel. 1. Klasifikasi IQ menurut Wechsler

IQ Range	IQ Classification
130 and above	Very Superior
120–129	Superior

110–119	High Average
90–109	Average
80–89	Low Average
70–79	Borderline
69 and below	Extremely Low

3. Metode Penelitian

3.1. Tipe Penelitian

Tipe penelitian ini adalah penelitian survey, yaitu pengumpulan data kepada kelompok masyarakat, yang kemudian datanya dianalisa. Data yang diolah dan menjadi norma, dapat digunakan untuk mendeskripsikan (dalam hal ini mendiagnosa) satu orang atau sebagian dari masyarakat tersebut. Untuk kepentingan penyusunan norma ini dibutuhkan data yang cukup banyak, memadai dan memenuhi karakteristik sasaran penggunaan tes tersebut.

3.2. Subyek Penelitian

Subyek atau sumber data dalam penelitian ini adalah subyek yang dikenai tes inteligensi. Tujuan penelitian ini untuk menyusun norma, dan bukan untuk melakukan inferensi atas suatu populasi. Oleh karenanya tidak ada tehnik sampling dalam penelitian ini. Subyek lebih berperan sebagai sumber data. Subyek dalam penelitian penyusunan norma disebut dengan Kelompok Norma. Data yang digunakan dapat berupa data primer maupun data sekunder. Data primer diambil langsung oleh petugas lapangan pada subyek / responden dan data sekunder dapat menggunakan data-data yang telah ada berupa lembar jawab tes inteligensi yang administrasinya dilakukan dalam situasi tes sesungguhnya.

3.3. Metode Pengumpulan Data

Pengumpulan data yang dimaksud adalah pengumpulan data dalam proses menyusun norma tes inteligensi. Dalam hal ini pengumpulan data dilakukan dengan dua carayaitu mengadministrasikan tes kepada sejumlah subyek kemudian datanya dianalisis untuk dibuat norma yang baru, serta menggunakan data sekunder yang ada.

3.4. Metode Analisis Data

Analisis data dilakukan dengan statistik deskriptif, menggunakan program SPSS versi 11.00. juga dibantu dengan program excel.

4. Hasil Dan Diskusi

4.1. Gambaran Data

Dalam penelitian tahun inidigunakan sebanyak 2682 data tes IST. Setelah dilakukan tabulasi, diperoleh gambaran pendidikan dari responden, sebagaimana tercantum pada table 2.

Tabel 2. Gambaran Kelompok Norma Tes IST

PENDIDIKAN	JUMLAH
SMA	46
SMK	253
D3	1027
S1	1356
Jumlah	2682

4.2. Hasil Pengolahan Data

Berdasarkan pengolahan data, berikut akan disampaikan perbandingan norma tes baru dengan norma lama.

Tabel 3. Perbandingan klasifikasi norma IST

IQ Classification	IQ Range	Raw Score (old norm)	Raw Score (new norm)
Very Superior	119<	125<	127<
Tinggi	105-118	96-124	109-126
Cukup	100-104	86-95	103-108
Sedang	95-99	76-85	97-102
Rendah	81-94	47-75	79-96
Rendah sekali	<80	< 46	<78

4.3. Diskusi

Tabel 3 mencantumkan klasifikasi inteligensi dengan menggunakan tes IST dengan membandingkan norma lama dan

norma baru. Pada tes ini nampak sekali perbedaan skor antara norma lama dengan baru. Untuk norma yang lama, orang dengan skor kasar 96 masuk kategori inteligensi tinggi, sementara dengan norma baru ia masuk kategori rendah (selisih 3 level). Orang yang memiliki skor 86 akan masuk kategori cukup bila menggunakan norma lama, namun akan masuk kategori rendah jika menggunakan norma baru. Perbedaan jenjang ini tentu saja menimbulkan "kesalahan interpretasi" terhadap skor yang diperoleh seseorang. Artinya telah terjadi kesalahan dalam melakukan praktik psikologi, jika seorang psikolog tetap menggunakan norma lama (yang dibuat tahun 1975 - 38 tahun lalu), dimana inteligensi suatu kelompok masyarakat dapat berubah seiring dengan perubahan jaman. Sesuai dengan pendapat Gregory (2011), bahwa norma suatu tes akan berubah (atau yang lebih ekstrim tidak berlaku lagi) dalam beberapa tahun. Artinya, norma tes inteligensi yang ada sekarang, yang masih digunakan hingga tahun 2014 merupakan produk yang disusun hampir 40 tahun yang lalu. Alangkah kurang tepatnya jika seorang membandingkan kapasitas individu pada tahun-tahun ini dengan kapasitas individu yang hidup pada lebih dari 40 tahun lalu. Dalam kode etik psikologi, interpretasi yang keliru / kurang tepat merupakan salah satu jenis pelanggaran kode etik psikologi yang jelas diatur oleh APA (*American Psychological Association*). Gambaran diatas masih gambaran kasar karena sudah terkategori berdasar klasifikasi level inteligensi. Akan lebih nampak perbedaannya jika dilihat pada konversi skor kasar menjadi skor inteligensi terstandarisasi. Konversi skor kasar menjadi IQ ada pada peneliti. Hasil penelitian ini, diharapkan dapat meminimalisir terjadinya kesalahan dalam menafsirkan hasil tes inteligensi yang dikarenakan kesalahan dalam menggunakan norma. Selain itu, penelitian ini setidaknya menumbuhkan kesadaran betapa banyak anak / individu yang salah didiagnosa dan ternyata harus menjalani

program yang mungkin belum tentu tepat baginya. Misalnya anak dengan skor 96 masuk kategori tinggi sehingga ia masuk program unggulan dengan kurikulum yang berbeda. Sementara dengan norma baru, skor tersebut termasuk dalam sedang, dimana kategori ini belum memenuhi kriteria untuk masuk program unggulan. Anak ini kemungkinan akan mengalami kesulitan dikarenakan sebenarnya ia tidak seharusnya berada di program tersebut. Diharapkan, penelitian ini memberikan dampak bagi kesejahteraan siswa yang dikenai tes inteligensi.

5. Daftar Pustaka

- Aiken, Lewis R., 2003, *Psychological: Testing And Assessment*, New York: Pearson Education Group, Inc.
- Allen, Marry J. & Wendy M Yen, 1979, *Introduction To Measurement Theory*, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Azwar, Saifudin, 2001, *Reliabilitas Dan Validitas*. Jogjakarta : Pustaka Pelajar.
- Azwar, Saifudin, 1999, *Tes Prestasi*. Jogjakarta: Pustaka Pelajar
- Gottfredson, Linda & Saklofske, Donald H. 2009. Intelligence: Foundation and Issues in Assessment. *Canadian Psychology*. 2009. Vol.50, No. 3, 183-195.
- Gregory, Robert J. 2013. *Tes Psikologi: Sejarah, Prinsip dan Aplikasi*. Edisi 6. Terj. Penerbit Erlangga, Jakarta.
- Kline, Paul, 1986, *hand Book of Test Construction : Introduction to Psychometric Design*, London : Methuen & Co.

Linn, Robert, 1989, *Educational Masurement*, New York: McMillan

McDonald, Roderick P., 1999, *Test Theory: A Unified Treatment*, London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Suryabrata, Sumadi, 2000, *Pengembangan Alat Ukur Psikologis*, Jogjakarta: Penerbit Andi

Thorndike, Robert L. & Hagen Elizabeth, 1955, *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York : John Willey and Sons,

PENGARUH PENGGUNAAN PENDEKATAN PEMBELAJARAN DAN PENILAIAN BERBASIS KELAS TERHADAP KEMAMPUAN PEMECAHAN MASALAH MATEMATIKA SETELAH MENGONTROL KEMAMPUAN AWAL MATEMATIKA SISWA (Eksperimen Pada Siswa Kelas VIII SMPNegeri Di Kota Manado)

Robby J. Wenas
robbyjwenas@gmail.com

Abstrak

Tujuan penelitian ini untuk mengetahui pengaruh penggunaan pendekatan pembelajaran dan penilaian berbasis kelas terhadap kemampuan pemecahan masalah matematika setelah mengontrol kemampuan awal matematika siswa. Metode yang digunakan adalah metode eksperimen dengan desain faktorial 2 x 2. Pendekatan pembelajaran dan penilaian berbasis kelas sebagai variabel perlakuan, kemampuan pemecahan masalah matematika sebagai variabel respon, dan kemampuan awal matematika siswa sebagai variabel kovariat. Sampel penelitian adalah siswa kelas VIII SMPNegeri 4 Manadodan kelas VIII SMP Negeri 8 Manado yang ditentukan dengan *cluster random sampling* dengan jumlah responden 120 siswa. Teknik analisis menggunakan ANKOVA untuk menguji pengaruh faktor utama (*main effect*) dan pengaruh faktor interaksi (*interaction effect*). Hasil penelitian disimpulkan bahwa pendekatan pembelajarankontekstual dan penilaian kinerja lebih efektif meningkatkan kemampuan pemecahan matematika dibandingkan dengan pendekatan pembelajaran konvensional dengan penilaian tertulis. Disarankan dalam pembelajaran matematika hendaknya menjadikan pendekatan pembelajaran kontekstual dengan penilaian kinerja sebagai strategi pembelajaran yang diprioritaskan dalam pembelajaran matematika di sekolah-sekolah.

Kata kunci: pendekatan pembelajaran, penilaian berbasis kelas, kemampuan pemecahan masalah matematika, kemampuan awal matematika siswa.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the effects of learning approach and classroom based assessment on mathematics problem solving ability by controlling the students' previous competence of mathematics. Experimental method was applied with 2 x 2 factorial design. The research findings concluded that by controlling the students' previous competence of mathematics: 1) The ability of mathematics problem solving of the group taught by contextual teaching strategy was higher than the group taught by conventional strategy, 2) The ability of mathematic problem solving of the group which was assessed by performance assessment was higher than those assessed by written assessment, 3) There was an

interaction between the effect of learning approach and classroom based assessment toward the students' ability in mathematics problem solving, 4) In the group which was taught with contextual learning approach, the ability of mathematic problem solving of the students who were assessed by performance assessment was higher than that assessed by written assessment.

Key words: learning approach, classroom based assessment, mathematics problem solving ability, students' previous competence of mathematics

1. Pendahuluan

Rendahnya kemampuan matematika menyebabkan munculnya sikap ketidaksenangan siswa terhadap mata pelajaran matematika. Kadir (2005: 5) menyatakan rendahnya kemampuan dan ketidaksenangan siswa terhadap matematika disebabkan oleh: (1) kurikulum yang padat, (2) rendahnya kualitas buku paket, (3) media belajar yang kurang efektif, (4) metode pengajaran tradisional dan tidak interaktif, dan (5) buruknya sistem penilaian yang hanya mengejar solusi tetapi mengabaikan proses mendapatkan solusi.

Pembelajaran matematika pola tradisional dilakukan secara konvensional dengan berpusat pada guru. Seharusnya pembelajaran matematika menggunakan prinsip pembelajaran matematika sebagai aktivitas sosial. Salah satu pendekatan pembelajaran yang sesuai dengan tuntutan tersebut adalah pembelajaran kontekstual.

Salah satu faktor yang dapat menghambat berbagai upaya untuk mendongkrak kualitas pendidikan di Indonesia adalah mengenai penilaian belajar siswa. Menurut Nitko (2001: 12) penilaian kinerja memberi kontribusi langsung pada proses pembelajaran karena kedua komponennya, yakni tugas (*task*) dan rubrik (*rubric*) dikembangkan bersama-sama oleh guru dan peserta didik.

Dengan mempertimbangkan hal di atas, maka fokus dari penelitian ini adalah peningkatan kemampuan pemecahan masalah matematika di SMP. Peningkatan kemampuan tersebut akan diupayakan melalui penerapan pendekatan-pendekatan pembelajaran yang tepat, salah satunya adalah pendekatan pembelajaran kontekstual dengan penilaian berbasis kelas. Penilaian berbasis kelas yang akan dikembangkan adalah penilaian kinerja dan tes tertulis.

Kemampuan pemecahan masalah adalah suatu tindakan untuk menyelesaikan masalah atau proses yang menggunakan kekuatan dan manfaat matematika dalam menyelesaikan masalah, yang juga merupakan metode penemuan solusi melalui tahap-tahap pemecahan masalah. Penerapan pembelajaran matematika menggunakan pendekatan pemecahan masalah perlu mempertimbangkan tujuan dasarnya, yaitu: (1) pemecahan masalah memberikan peluang kepada siswa untuk menemukan konsep matematika yang sedang dipelajari dengan strategi mereka sendiri, (2) banyak masalah dapat dipecahkan dengan berbagai cara sehingga sering terjadi suatu masalah memiliki lebih dari satu jawaban; berdasarkan hal itulah pendekatan ini mendorong siswa untuk berfikir lebih dalam dan dapat menerapkan keterampilan dasar yang dimiliki masing-masing siswa.

Dalam penelitian ini, konsep yang digunakan adalah pemecahan masalah sebagai suatu proses; pengkajian difokuskan pada metode, prosedur, langkah-langkah, serta strategi yang dilakukan siswa dalam menyelesaikan masalah. Dengan demikian kemampuan pemecahan masalah matematika yang akan diukur merupakan upaya atau usaha dari seseorang untuk menyelesaikan masalah matematika yang dihadapi dengan menggunakan metode, prosedur, langkah-langkah serta strategi yang dapat dipertanggungjawabkan secara matematis.

Karweit yang dikutip oleh Martinis Yamin mendefinisikan pembelajaran kontekstual sebagai pembelajaran yang dirancang agar peserta didik dapat melaksanakan kegiatan dan memecahkan masalah dengan cara yang mencerminkan sifat tugas-tugas seperti di dunia nyata. Dalam pendekatan pembelajaran kontekstual menurut Yamin (2011: 34) terdapat tujuh komponen utama: (1) Kostruktivisme (*constructivism*), (2) Menemukan (*Inquiry*), (3) Bertanya

(*Questioning*), (4) Masyarakat Belajar (*Learning Community*), (5) Pemodelan (*Modeling*), (6) Penilaian Yang Sebenarnya (*Authentic Assessment*), dan (7) Refleksi (*Reflection*).

Hudojo (1990: 123) mengemukakan pembelajaran konvensional sama artinya dengan pembelajaran klasikal atau pembelajaran tradisional atau pembelajaran dengan menggunakan metode ceramah. Akibatnya terjadi praktik belajar pembelajaran yang kurang optimal karena guru membuat siswa pasif dalam kegiatan belajar.

Penilaian kinerja merupakan bentuk pengamatan dan penilaian secara langsung dan sistematis dari kinerja para siswa dengan mengacu pada kriteria kinerja yang telah ditetapkan. Secara lebih sederhana dikatakan oleh Zainul (2004: 4) bahwa penilaian kinerja didefinisikan sebagai penilaian terhadap proses perolehan, penerapan pengetahuan dan keterampilan, melalui proses pembelajaran yang menunjukkan keterampilan siswa dalam proses maupun produk.

Yang dimaksud dengan penilaian kinerja pemecahan masalah menurut Polya (1985: 86) yang digunakan dalam penelitian ini adalah penyelesaian masalah atau tugas matematika melalui empat tahap, yaitu: (1) memahami masalah/soal, (2) merencanakan prosedur penyelesaian, (3) melaksanakan rencana, dan (4) memeriksa hasil dan proses.

Badan Standar Nasional Pendidikan (2006: 2) secara lebih lengkap, mengemukakan bahwa sebagai salah satu bentuk teknik penilaian, tes tertulis, itu dapat dirancang dalam bentuk uraian, pilihan ganda, jawaban singkat, isian, menjodohkan, atau benar-salah yang harus dikerjakan oleh siswa dalam batasan waktu tertentu.

Kemampuan awal atau prior knowledge adalah kumpulan dari pengetahuan dan pengalaman individu yang diperoleh sepanjang perjalanan hidup mereka, dan apa yang dia bawa kepada suatu pengalaman belajar baru. Tanpa penguasaan kemampuan awal, siswa akan mengalami kesulitan dalam pembelajaran.

Berdasarkan uraian di atas, maka didefinisikan bahwa kemampuan awal adalah pengetahuan, keterampilan dan kemampuan yang telah dipelajari atau dikuasai oleh siswa sebagai prasyarat untuk meningkatkan keterampilan yang lebih kompleks.

2. Metodologi Penelitian

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode eksperimen dengan desain faktorial 2 x 2.

Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh siswa SMP Negeri di Kota Manado Sulawesi Utara yang tersebar pada 14 sekolah. Sampel penelitian ditentukan dengan menggunakan teknik *cluster random sampling*. Instrumen penelitian adalah instrumen kemampuan awal yang berjumlah 30 butir soal, dan instrumen kemampuan pemecahan masalah matematika yang berjumlah 12 butir soal. Proses validasi empirik untuk instrumen kemampuan awal melibatkan 30 orang siswa dan untuk instrumen kemampuan pemecahan masalah matematika melibatkan 30 orang siswa diperoleh hasil untuk instrumen kemampuan awal diperoleh 24 butir soal dengan status valid dengan koefisien reliabilitas sebesar 0,859 sedangkan untuk instrumen kemampuan pemecahan masalah matematika diperoleh 8 butir soal dengan status valid dengan koefisien reliabilitas sebesar 0,983. Teknik analisis data menggunakan ANKOVA dengan bantuan program SPSS versi 17.00.

3. Hasil Penelitian dan Pembahasan

3.1 Pengujian Hipotesis Faktor Utama (*Main Effect*)

Hipotesis faktor utama (*main effect*) yang akan diuji adalah sebagai berikut:

- Kemampuan pemecahan masalah matematika kelompok siswa yang diajar dengan pendekatan pembelajaran kontekstual lebih tinggi dari kelompok siswa yang diajar dengan pendekatan pembelajaran konvensional setelah mengontrol kemampuan awal matematika siswa.

Hipotesis statistiknya: $H_0 : \mu_{A1} \leq \mu_{A2}$ dan $H_1 : \mu_{A1} > \mu_{A2}$

Karena nilai $F_{hitung} = 122,804 > F_{tabel(0,05;1,115)} = 3,93$, berarti H_0 ditolak dan menerima H_1 . Dengan demikian disimpulkan bahwa kemampuan pemecahan masalah matematika kelompok siswa yang diajar dengan pendekatan pembelajaran kontekstual ($\mu_{A1}=41,88$) lebih tinggi dari kelompok siswa yang diajar dengan pendekatan pembelajaran konvensional ($\mu_{A2}=39,00$) setelah mengontrol kemampuan awal matematika siswa.

b. Kemampuan pemecahan masalah matematika kelompok siswa yang diberi penilaian kinerja lebih tinggi dari kelompok siswa yang diberi penilaian tes tertulis setelah mengontrol kemampuan awal matematika siswa.

Hipotesis statistiknya: $H_0 : \mu_{B1} \leq \mu_{B2}$ dan $H_1 : \mu_{B1} > \mu_{B2}$

Karena nilai $F_{hitung} = 177,764 >$ dari $F_{tabel(0,05;1,115)} = 3,93$, berarti H_0 ditolak dan menerima H_1 . Dengan demikian disimpulkan bahwa kemampuan pemecahan masalah matematika antara kelompok siswa yang diberi penilaian kinerja ($\mu_{B1}=42,15$) lebih tinggi dari kelompok siswa yang diberi penilaian tes tertulis ($\mu_{B2}=38,73$) setelah mengontrol kemampuan awal matematika siswa.

3.2 Pengujian Hipotesis Interaksi (*Interaction Effect*)

Pengaruh interaksi antara pendekatan pembelajaran dan penilaian berbasis kelas terhadap kemampuan pemecahan masalah matematika siswa setelah mengontrol kemampuan awal siswa.

Hipotesis statistiknya: $H_0 : \text{Interaksi A x B} = 0$ dan $H_1 : \text{Interaksi A x B} \neq 0$

Hasil analisis: $F_{hitung} = 324,560 > F_{tabel(0,05;1,115)} = 3,93$ yang berarti H_0 ditolak dan menerima H_1 . Dengan demikian disimpulkan adapengaruh interaksi antara pendekatan pembelajaran dan penilaian berbasis kelas terhadap kemampuan pemecahan masalah matematika setelah mengontrol kemampuan awal matematika.

3.3 Pengujian Lanjut Hipotesis Sederhana (*Simple Effect*)

1. Untuk siswa yang diberi penilaian kinerja, kemampuan pemecahan masalah matematika siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran kontekstual lebih tinggi dari siswa yang diajarkan dengan pendekatan konvensional setelah mengontrol kemampuan awal siswa.

Hipotesis statistiknya: $H_0 : \mu_{A1B1} \leq \mu_{A2B1}$ dan $H_1 : \mu_{A1B1} > \mu_{A2B1}$

Hasil analisis diperoleh nilai $t_{hitung} = 20,57 > t_{tabel(0,05;58)} = 1,66$ yang berarti H_0 ditolak dan menerima H_1 .

2. Untuk siswa yang diberi dengan penilaian tes tertulis, kemampuan pemecahan masalah matematika siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran kontekstual lebih rendah dari siswa yang diajarkan dengan pendekatan konvensional setelah mengontrol kemampuan awal siswa.

Hipotesis statistiknya: $H_0 : \mu_{A1B2} \geq \mu_{A2B2}$ dan $H_1 : \mu_{A1B2} < \mu_{A2B2}$

Hasil analisis diperoleh nilai $t_{hitung} = -4,90 < t_{tabel(0,05;58)} = -1,66$ yang berarti H_0 ditolak dan menerima H_1 .

3. Kemampuan pemecahan masalah matematika dari kelompok siswa yang diberi penilaian kinerja lebih tinggi dari penilaian tes tertulis khusus untuk kelompok siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran kontekstual, setelah mengontrol kemampuan awal siswa.

Hipotesis statistiknya: $H_0 : \mu_{A1B1} \leq \mu_{A1B2}$ dan $H_1 : \mu_{A1B1} > \mu_{A1B2}$

Hasil analisis diperoleh nilai $t_{hitung} = 22,16 > t_{tabel(0,05;58)} = 1,66$ yang berarti H_0 ditolak dan menerima H_1 .

4. Kemampuan pemecahan masalah matematika dari kelompok siswa yang diberi penilaian kinerja lebih rendah dari siswa yang diberi penilaian tes tertulis, khusus untuk kelompok siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran konvensional setelah mengontrol kemampuan awal siswa.

Hipotesis statistiknya: $H_0 : \mu_{A2B1} \geq \mu_{A2B2}$ dan $H_1 : \mu_{A2B1} < \mu_{A2B2}$

Hasil analisis diperoleh nilai $t_{hitung} = -3,31 < t_{tabel(0,05;58)} = -1,66$ yang berarti H_0 ditolak dan menerima H_1 .

Hasil penelitian ini membuktikan bahwa pada pembelajaran matematika, pendekatan pembelajaran kontekstual lebih unggul dari pendekatan pembelajaran konvensional. Hal tersebut karena pendekatan kontekstual suatu konsep belajar yang menghubungkan isi pelajaran dengan kehidupan nyata siswa, sehingga siswa mudah memahaminya dan dapat menerapkannya dalam kehidupan mereka sehari-hari (konteks pribadi, sosial dan kultur), sehingga siswa memiliki pengetahuan/keterampilan yang dinamis dan fleksibel untuk mengkonstruksi sendiri secara aktif pemahamannya.

Demikian halnya dengan teknik penilaian. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penilaian kinerja lebih unggul dari penilaian tertulis. Walaupun secara teoretik penilaian kinerja dan penilaian tertulis, masing-masing memiliki keunggulannya, akan tetapi penggunaan penilaian tersebut akan lebih efektif dalam meningkatkan kemampuan pemecahan masalah matematika jika digunakan pada pendekatan pembelajaran yang tepat. Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa pada penggunaan pendekatan pembelajaran kontekstual dengan penilaian kinerja sangat efektif meningkatkan hasil belajar matematika maka hal tersebut disebabkan pada pendekatan pembelajaran kontekstual dengan penilaian kinerja akan mengikuti tahapan-tahapan yang intinya adalah pembahasan materi selalu dikaitkan dengan dunia nyata dengan upaya untuk membantu siswa agar cepat memahami setiap pelajaran yang dijelaskan.

Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa pada kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran konvensional, kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas yang dinilai penilaian kinerja lebih rendah dari kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang dinilai dengan penilaian tertulis. Atau dengan kata lain pendekatan pembelajaran konvensional dengan penilaian tertulis cukup efektif meningkatkan kemampuan pemecahan masalah matematika walaupun pendekatan pembelajaran kontekstual dengan penilaian kinerja masih lebih unggul.

Hal di atas dapat dipahami karena pada proses pembelajaran dengan pendekatan pembelajaran konvensional, dimana peranan guru lebih dominan dalam aktivitas belajar mengajar, sehingga siswa lebih banyak mendapatkan informasi dari pihak guru dibandingkan dengan informasi materi pembelajaran yang diperoleh siswa melalui aktivitas belajarnya yang bersifat mandiri. Disamping itu, penilaian tertulis juga secara teoretik memiliki keunggulan dalam hal siswa dapat mengingat kembali, menyusun, atau memadukan pengetahuan yang telah dipelajarinya ke dalam rangkaian kalimat atau pernyataan yang tersusun baik, karena penilaian tertulis ini tidak hanya digunakan untuk mengukur kemampuan peserta didik dalam hal mengarang, melainkan juga kemampuan dalam hal menyelesaikan hitungan, menganalisis masalah, dan mengemukakan pendapat.

Oleh karena itu pada pendekatan pembelajaran konvensional dimana pihak guru cenderung lebih banyak bersifat pemberian informasi materi pembelajaran, jika diikuti dengan penilaian tertulis dimana siswa dapat dengan mudah mengingat, menganalisis, dan menghitung, akan memberikan dampak perolehan kemampuan pemecahan masalah matematika yang cukup maksimal.

Simpulan

Berdasarkan hasil-hasil penelitian serta analisis pembahasannya maka kesimpulan-kesimpulan, implikasi-implikasi dari hasil penelitian, serta saran-saran yang perlu dikemukakan yaitu sebagai berikut: 1) kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran kontekstual lebih tinggi dari kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran konvensional, setelah mengontrol kemampuan awal siswa. 2) kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang dinilai dengan penilaian

kinerja lebih tinggi dari kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang dinilai dengan penilaian tertulis, setelah mengontrol kemampuan awal siswa. 3) terdapat pengaruh interaksi antara pendekatan pembelajaran dengan penilaian berbasis kelas terhadap kemampuan pemecahan masalah matematika, setelah mengontrol kemampuan awal siswa. 4) untuk kelas siswa yang dinilai dengan penilaian kinerja, kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran kontekstual lebih tinggi dari kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran konvensional, setelah mengontrol kemampuan awal siswa. 5) untuk kelas siswa yang dinilai dengan penilaian tertulis, kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran konvensional lebih tinggi dari kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran kontekstual, setelah mengontrol kemampuan awal siswa. 6) untuk kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran kontekstual, kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang dinilai dengan penilaian kinerja lebih tinggi dari kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang dinilai dengan penilaian tertulis, setelah mengontrol kemampuan awal siswa. 7) untuk kelas siswa yang diajarkan dengan pendekatan pembelajaran konvensional, kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang dinilai dengan penilaian tertulis lebih tinggi dari kemampuan pemecahan masalah matematika pada kelas siswa yang dinilai dengan penilaian kinerja, setelah mengontrol kemampuan awal siswa.

Daftar Pustaka

- Agung, I Gusti Ngurah.(2006).Statistika Penerapan Model Rerata-Sel Multivariat dan Model Ekonometri Dengan SPSS.Sad Satria Bhakti.Jakarta.
- Badan Standar Nasional Pendidikan.(2006). Panduan Penulisan Butir Soal.Badan Standar Nasional Pendidikan.Jakarta.
- Direktorat Pendidikan Lanjutan Pertama, (2003). Pendekatan Kontekstual. Departemen Pendidikan Nasional.Jakarta.
- Djaali dan Puji Muljono.(2004). Pengukuran dalam Bidang Pendidikan.Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta.
- Haryati, Mimin. (2007). Model dan Teknik Penilaian Pada Tingkat Satuan Pendidikan.Gaung Persada Press.Jakarta.
- Ibrahim, dan Muhammad Nur.(2000). Pengajaran Berdasarkan Masalah.University Press. Surabaya.
- Komalasari, Kokom. (2010). Pembelajaran Kontekstual (Konsep dan Aplikasi).PT. Refika Aditama.Bandung
- Mardapi, Djemari. (2007). Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Non Tes. Penerbit Mitra Cendikia Press,.Yogyakarta.
- Muchith M. Saekhan. (2008). Pembelajaran Kontekstual. RaSAIL Media Group, Semarang.
- Muslich, Masnur. (2007).KTSP Pembelajaran Berbasis Kompetensi dan Kontekstual. Burni Aksara.Jakarta.
- Nitko, Anthony J. (2001).Educational Assessment of Student.Prentice Hall.New Jersey.
- Polya, G. (1985).How to Solve It.A New Aspect of Mathematical Methods.Pearson Education. Inc., New Jersey.
- Salim, Ainun, dan Th.E. Nuraeni.(2008). Tes Tertulis. Departemen Pendidikan Nasional Pusat Penelitian Pendidikan Badan Penelitian dan Pengembangan,.Jakarta.
- Setiadi, Hari. (2006).Penilaian Kinerja.Departemen Pendidikan Nasional Badan Penelitian dan Pengembangan, Jakarta.
- Yamin,Martinis. (2011).Paradigma Baru Pembelajaran. Gaung Persada, Jakarta.
- Zainul, Asmawi. "Asesmen Alternatif untuk Belajar dan Pembelajaran."Makalahdisampaikan dalam Seminar Nasional HEPI 26-27 Maret 2004 di Yogyakarta.

IMPLEMENTASI ASESMEN PORTOFOLIO PADA AKREDITASI SEKOLAH DASAR

Oleh : Bujang Rahman*, bujang.suropati@gmail.com dan Rochmiyati**
rochmiyatiwardi@yahoo.co.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menggali informasi bagaimana implementasi asesmen portofolio pada akreditasi sebagai bahan kaji ulang pelaksanaan dan pembinaan melalui akreditasi Sekolah Dasar (SD).

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologis data berupa kata-kata, kalimat, dan dokumen dan tidak dimanipulasi. Subyek penelitian adalah Kepala SD Negeri dan Swasta yang dipilih secara acak dengan katagori sekolah inti dan sekolah imbas. Data hasil wawancara dan dokumen, secara berkelanjutan dengan analisis induktif berdasarkan pengelompokan indikator dan klasifikasi.

Hasil penelitian menunjukkan, SD Negeri dan SD Swasta Inti menyatakan sangat mudah memenuhi persyaratan akreditasi dengan menggunakan model asesmen portofolio, karena Kepala Sekolah dan Staf memahami butir-butir portofolio sehingga persiapan dapat dilakukan sebelum penilaian akreditasi. SD Negeri dan SD Swasta Imbas menyatakan kurang dapat memenuhi persyaratan akreditasi, meskipun menyatakan mudah memahami butir-butir portofolio oleh Kepala Sekolah, tetapi sebagian besar guru dan staf kurang memahami. Penugasan peningkatan kualitas guru dan staf oleh Dinas Pendidikan cenderung diberikan pada SD Negeri Inti. SD Swasta Inti dan Imbas merasa perlu memiliki kualifikasi akreditasi sangat baik (A) guna meningkatkan status dan kepercayaan masyarakat kepada sekolah.

Kata kunci : *asesmen, akreditasi sekolah dasar, portofolio,*

*Dekan/Dosen FKIP, Universitas Lampung, **Dosen FKIP, Universitas Lampung, HP. 085228128790 dan 0811256173. Jln. Sumantri Brojonegoro No.1 Gedongmeneng, Bandar Lampung, 35145, September 2014.

PENDAHULUAN

Sekolah Dasar adalah lembaga publik, oleh karena itu semua kegiatan sekolah menjadi perhatian publik, terutama yang berhubungan langsung dengan kepentingan publik. Sekolah Dasar harus mempelajari kelemahan dan kekurangannya sehingga dapat melakukan pembenahan dan pencapaian tujuan yang ditetapkan, hal dapat dilakukan dengan penilaian diri internal lembaga. Upaya mengumpulkan informasi tentang internal lembaga sebagai bentuk untuk melakukan penilaian diri disebut *self assessment*. Teknik pengumpulan informasi antara lain dapat dilakukan menggunakan asesmen portofolio. Adapun sistem penilaian salah satunya dapat dilakukan dengan akreditasi, yaitu menilai laporan sekolah diikuti dengan diskusi internal. dan direview oleh pihak eksternal.

Lazimnya penggunaan asesmen pada konteks pendidikan yaitu mengumpulkan informasi data-data pendidikan, guna mengetahui pencapaian proses pendidikan. Pada konteks manajemen, menempatkan evaluasi implisit asesmen, yaitu pada fungsi manajemen pengelolaan suatu lembaga atau program. Jika asesmen portofolio dikembangkan untuk melakukan penilaian diri suatu lembaga secara internal sangat relevan. Seperti dikemukakan Cole, D. J., Ryan, C. W., & Kick, F. (1995) "... *portfolio assessment has been predominantly used in educational settings to document the progress and achievements it has the potential to be a valuable tool for program assessment as well. Portfolio assessment has become widely used in educational settings*". Portofolio merupakan instrumen guna mengumpulkan data atau informasi dari berbagai sumber, data dapat teridentifikasi dan dapat memberikan informasi yang luas. Salvia dan Ysseldyke (Cole at.al. 1997) mengemukakan bahwa "*The goals and objectives of the portfolio also must be identified. For writing portfolio such goals might include 'to write more complex sentences'. Goals and objectives are critical to the development of a portfolio to keep it from becoming an unfocused collection of odds and ends*". Melalui asesmen portofolio, dapat diketahui capaian tujuan dan sasaran program lembaga.

Portofolio dapat merangkum semua program sehingga menjadi alat evaluasi yang potensial suatu program dengan baik. Secara filosofi dan konsep, portofolio diaplikasikan mengevaluasi masyarakat. Seperti diungkapkan Meg Sewell, Mary Marczak, & Melanie Horn (2013), "... *however, the concepts and philosophy behind portfolios can apply to community evaluation, where portfolios can provide windows into community practices, procedures, and outcomes, perhaps better than more traditional measures*". Meg Sewell, Mary Marczak, & Melanie Horn (2013) menjelaskan :

- a. *Allowing individuals and programs in the community (those being evaluated) to be involved in their own change and decisions to change.*
- b. *Providing information that gives meaningful insight into behavior and related change. Because portfolio assessment emphasizes the process of change or growth, at multiple points in time, it may be easier to see patterns.*
- c. *Providing a tool that can ensure communication and accountability to a range of audiences. Participants, their families, funders, and members of the community at large who may not have much sophistication in interpreting statistical data can often appreciate more visual or experiential "evidence" of success.*
- d. *Allowing for the possibility of assessing some of the more complex and important aspects of many constructs (rather than just the ones that are easiest to measure).*
- e. *Evaluating programs that have very concrete, uniform goals or purposes. uniform goals or purposes. Allowing you to rank participants or programs in a quantitative or standardized way (although evaluators or program staff may be able to make subjective judgements of relative merit).*

- f. *Comparing participants or programs to standardized norms. While portfolios can (and often do) include some standardized test scores along with other kinds of "evidence", this is not the main purpose of the portfolio.*

Asesmen dengan menggunakan portofolio mendefinisikan program berdasarkan standar yang ditentukan, mengkritisi, pertanggungjawaban, mengetahui luaran (*outcomes*) sehingga program lebih difokuskan pada visi lembaga, kemajuan program. Berdasarkan dokumen yang dimiliki dapat diketahui pencapaian program, dampak program dan persuasi yang perlu dilakukan.

Sejak tahun 2004, Pemerintah melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan menerapkan akreditasi sebagai suatu sistem untuk melakukan evaluasi internal dan evaluasi eksternal untuk Sekolah Dasar (SD) sampai dengan Perguruan Tinggi (PT), melalui lembaga yang disebut Badan Akreditasi Nasional (BAN). Akreditasi dilakukan untuk mengetahui tingkat kualitas pendidikan dan upaya apa yang perlu dilakukan untuk membangun pendidikan yang lebih baik. Mahmoud Umar Ahmed Eid, (2013) menyatakan bahwa "*Many studies that have highlighted the importance of the introducing quality of accreditation in education as a springboard to improve education at all levels and in all the developed and developing countries*".

Akreditasi sebagai suatu proses untuk mengevaluasi kinerja sekolah berdasarkan aturan dan menunjukkan apa yang dikerjakan sekolah kepada publik. Hal ini dikemukakan Verda Guzem Furuzan (2012). menyatakan "*Accreditation means a process used by the public and privat school to evaluate the educational performance in accordance with the regulation. Accreditation is declaration that a school is what is said to be and to do*". Akreditasi bertujuan untuk melakukan validasi kualitas sekolah dan pencapaian siswa yang dilakukan secara berkelanjutan sebagai upaya pengembangan sekolah. Akreditasi sebagai suatu proses untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan pendidikan guna membangun kualitas dan integritas sehingga terbangun kepercayaan masyarakat. Sebagai pembanding Basso, 2003 dan Verda, 2012 menyatakan "*Accreditation serves as an indicator of quality school, the primary goals of te accreditation process is continuous improvement. Accreditation is the means of self-regulation and peer review adopted bythe educational community. The accreditation process is intended to strengthen and sustain the quality and integrity of education. Its make the worthy of public confidence and the minimizes the scope of external contro*".

Adapun sasaran akreditasi harus memenuhi standar kualitas yang sudah dirumuskan. Sebagai pembanding disadur standar akreditasi yang diterapkan Kelly Elementary School, yang memiliki tujuh standar, yaitu :

1. *Standard 1 : Vision & Purpose, The system establishes and communicates a shared purpose and direction for improving the performance of students and the effectiveness of the system.*
2. *Standard 2:Governance & Leadership The system provides governance and leadership that promote student performance and system effectiveness.*
3. *Standard 3 : Teaching & Learning, The system provides research-based curriculum and instructional methods that facilitate achievement for all students.*
4. *Standard 4 : Documenting & Using Results, The system enacts a comprehensive assessment system that monitors and documents performance and uses these results to improve student performance and system effectiveness.*
5. *Standard 5 : Resource & Support Systems. The system has the resources and services necessary to support its vision and purpose and to ensure achievement for all students.*
6. *Standard 6 : Stakeholder Communications & Relationships. The system fosters effective communications and relationships with and among its stakeholders.*

7. *Standard 7 : Commitment to Continuous Improvement. The system establishes, implements, and monitors a continuous process of improvement that focuses on student performance. (Jackson, 2013).*

Standar akreditasi Sekolah Dasar tertuang pada Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No.11 Tahun 2009 tentang Kriteria dan Perangkat Akreditasi Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah (SD/MI) meliputi (1) standar isi 18 butir, (2) standar proses 11 butir, (3) standar kompetensi lulusan 17 butir, (4) standar pendidik dan tenaga kependidikan 19 butir, (5) standar sarana prasarana 25 butir, (6) standar pengelolaan 20 butir, (7) standar pembiayaan 25 butir dan (8) standar penilaian 22 butir, keseluruhan 157 butir. Implementasi pada akreditasi dimanifestasikan dalam bentuk porto folio. Pertanyaan, bagaimana implementasi portofolio pada akreditasi Sekolah Dasar.

1. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologis karena data merupakan fenomena sosial faktual berdasarkan wawancara pada subyek penelitian. Data berupa kalimat pernyataan, pendapat dan dokumen, sehingga data tidak dimanipulasi. Pendekatan ini dipilih untuk memperoleh informasi faktual mengenai proses pelaksanaan akreditasi Sekolah Dasar yang lazim menggunakan asesmen portofolio. Oleh karena itu data pendukung penelitian adalah data dokumentasi,

Subyek penelitian adalah Kepala Sekolah Dasar yang dipilih secara acak dengan klasifikasi Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Inti, Sekolah Dasar Negeri dan SD Swasta Imbas di Kota Bandar Lampung. Data dikumpulkan melalui wawancara langsung oleh peneliti kepada subyek, yaitu Kepala Sekolah, Guru dan Staf. Jumlah Sekolah Dasar Negeri dan Swasta dalam kelompok Inti dan kelompok Imbas masing-masing empat. Setiap melakukan wawancara, disertai diskusi untuk menggali pendapat subyek mengenai instrumen akreditasi yang digunakan dan pengelolaan akreditasi di sekolah secara simultan untuk subyek berikutnya. Penelitian dilengkapi dengan pengkajian dokumen guna mengetahui standar yang paling sulit untuk dipenuhi. Wawancara dipandu pedoman pertanyaan yang tidak harus berurutan sehingga sifatnya fleksibel dan alami.

Data hasil wawancara ditranskrip, setelah dicocokkan dengan dokumen yang ada dan agar tidak salah persepsi peneliti melakukan *cross-check* terhadap sebagian obyek dengan melakukan wawancara ulang untuk bagian tertentu yang dianggap ragu. Analisis dilakukan secara induktif berdasarkan pengelompokan indikator standar pada butir-butir akreditasi.

2. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini dilakukan selama satu semester pada Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Inti dan Imbas di Bandar Lampung masing-masing empat sekolah, karena penelitian lebih memaksimalkan pendalaman informasi maka tempat penelitian terbatas. Ruang lingkup penelitian dikembangkan berdasarkan standar pelaksanaan akreditasi Sekolah Dasar yang ditentukan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan meliputi standar isi 18 butir, standar proses 11 butir, standar kompetensi lulusan standar isi 19 butir, standar pendidik dan kependidikan 19 butir, standar sarana prasarana 25 butir, standar pengelolaan 20 butir, standar pembiayaan 25 butir dan standar penilaian 22 butir, keseluruhan terdapat 157 butir.

Hasil analisis dalam penelitian ini menunjukkan dokumentasi dalam portofolio pada Sekolah Dasar Inti Negeri dan Swasta lebih baik daripada Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas. Secara rinci hasil penelitian dan pembahasan dimulai dari butir-butir standar akreditasi yang menjadi panduan wawancara dan bahan konfirmasi portofolio dokumentasi yang dimiliki Sekolah Dasar.

Standar Isi yang terdiri dari 18 butir (butir 1 sampai dengan butir 18), untuk SD Dasar Negeri dan Swasta Inti tidak mempunyai kendala dalam mempersiapkan portofolio, tetapi bagi SD Negeri dan Swasta Imbas cenderung butir ke 7 dokumen pengembangan diri siswa dalam bentuk konseling tidak ada, implisit dokumentasi pendukung butir ke 17 dokumen yang menggambarkan karakteristik siswa secara psikologis, sosial dan latar belakang tidak ada, yang paling lengkap terdapat pada SD Inti Swasta. Pada butir ke 11 dokumentasi tugas terstruktur dan diluar struktur sangat terbatas pada SD Imbas Negeri dan Swasta, karena penugasan dari Dinas Pendidikan lebih banyak diberikan kepada SD Negeri Inti, adapun SD Swasta Inti lebih aktif melibatkan guru dan staf sekolah guna pengembangan sekolah.

Standar Proses terdiri dari 20 butir (butir ke 19 sampai dengan butir 29), untuk SD Dasar Inti dan Imbas baik Negeri dan Swasta tidak mempunyai kendala dalam mempersiapkan portofolio pada standar proses, tetapi jika diteliti dengan detail ada kecenderungan pada SD Negeri, RPP yang disusun kurang sesuai dengan pendekatan kontekstual. Pada butir ke ke 21 bagian 1), SD Negeri dan Swasta Inti, rombongan belajar melebihi 28 orang, sebaliknya SD Negeri dan Swasta Imbas rombongan belajar ada yang kurang dari 28 orang, dan bagian 2) mengenai rasio buku SD Dasar Negeri dan Swasta Imbas masih kurang. Butir ke 29 yang berisi pemberian penghargaan, teguran dan pemberian kesempatan pelatihan/penataran masih sangat kurang.

Standar Kompetensi Lulusan terdiri dari 17 butir (butir ke 30 sampai dengan butir 46), pada SD Negeri dan Swasta Inti tidak ada masalah. Khusus SD Negeri dan Swasta Imbas pada butir ke 32, 33, dan 44 menyatakan sulit memenuhinya. Butir ke 32 berhubungan dengan faktor pendukung pembelajaran IPA dan IPS sangat kurang, butir ke 33 faktor pendukung yang berujud perpustakaan sekolah, internet, kunjungan ke situs sejarah dan alam sangat kurang. Butir ke 44 yang melibatkan siswa pada peningkatan menulis dan mengarang melalui majalah dinding, buletin, drama, lomba pidato dan lainnya masih sangat kurang.

Standar Pendidik dan Tenaga Kependidikan, terdiri dari 19 butir (butir ke 47 sampai dengan butir 65), baik pada SD Negeri dan Swasta, Inti dan Imbas butir ke 49 bagian 10) berdasarkan hasil evaluasi guru melakukan tindakan reflektif untuk meningkatkan pembelajaran masih kurang. Khusus SD Negeri dan Swasta Imbas pada butir 57 yaitu kompetensi kemampuan manajerial, serta bagian 8) kemampuan mengelola hubungan dengan masyarakat untuk mendapat dukungan ide, sumber belajar dan dana sekolah, dan bagian 15) tentang pemanfaatan teknologi informatika masih kurang, karena rata-rata orang tua siswa berasal dari kelompok kurang mampu.

Standar sarana dan prasarana terdapat 24 butir (butir ke 66 sampai dengan butir 90). Butir 66, 70 dan 72 menyangkut rasio minimum dan luas minimum lahan semakin menjadi masalah untuk Sekolah Dasar di kota baik pada Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Inti dan Imbas. Kelayakan lingkungan menjadi masalah yang harus diperhatikan. Dokumentasi portofolio menunjukkan luas lahan semakin berkurang karena tambahan bangunan ruang sekolah. Air limbah dan sampah perlu diperhatikan karena cukup mengganggu Sarana dan prasarana Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Inti bertambah baik, sebaliknya di Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas cenderung kurang .

Standar Pengelolaan terdapat 20 butir yaitu butir ke 91 sampai dengan 110. Butir 91 dan 92 mengenai visi, misi dan sosialisasi, menunjukkan kurang dilakukan oleh SD Negeri Imbas, lainnya menunjukkan cukup baik. Pada butir ke 100 mengenai penentuan penghargaan, pengembangan profesi dan promosi dan penempatan dan butir ke 101 mengenai program pengelolaan sarana dan sarana di SD Negeri dan Swasta Imbas masih kurang. Pada butir 104 bagian 3) bantuan tenaga dan material untuk pengadaan sarana dan prasarana, butir 108 mengenai aspek persiapan akreditasi, dan butir 110 mengenai tenaga khusus manajemen informasi pada SD Negeri Imbas masih kurang.

Standar Pembiayaan terdapat 24 butir yaitu butir 111 sampai dengan 135. Butir 116 yaitu pembiayaan untuk menunjang pembelajaran di SD Negeri dan Swasta untuk pengadaan LCD, CD pembelajaran, globe dan ensiklopedi masih kurang. Butir 129 mengenai bantuan biaya

bagi anak kurang mampu secara ekonomi, pengurangan dan pembebasan dilakukan oleh SD Negeri Inti, SD Negeri dan Swasta Imbas, sehingga semakin kecil dana yang dikelola oleh SD Negeri dan Swasta Imbas.

Standar Evaluasi terdapat 27 butir yaitu butir ke 136 sampai dengan 157. Butir 137 dokumentasi kesesuaian teknik penilaian dan indikator dalam silabus semua jenis Sekolah Dasar belum ada, hal ini berkaitan dengan butir 139 mengenai tehnik penilaian, hanya tes tertulis yang selalu digunakan, teknik tes lisan, penilaian sikap, tugas terstruktur, tugas mandiri, portofolio, proyek, produk hasil kreatifitas dan unjuk kerja belum dilakukan. Butir 142 bagian 1) mengenai remedial dan pengayaan, bagian 2) mengenai revisi perangkat pembelajaran, masih kurang dilakukan oleh Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas. Butir 145 mengenai penilaian kepribadian, dan butir 148 mengenai penilaian estetika rata-rata semua Sekolah Dasar kurang dilaksanakan.

Berdasarkan proses dan temuan penelitian diketahui bahwa implementasi portofolio pada akreditasi di Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Inti dan Imbas sudah terlaksana. Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Inti menyatakan sangat mudah memenuhi persyaratan akreditasi dengan menggunakan model asesmen portofolio karena dipersiapkan dengan baik oleh petugas yang ditunjuk, sebelum penilaian akreditasi. Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas dinyatakan kurang dapat memenuhi persyaratan akreditasi, karena tidak terdapat petugas khusus yang mempersiapkan akreditasi. Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas pada semua cakupan standar akreditasi masih terdapat sebagian butir standar yang kurang terpenuhi. Pembinaan peningkatan kualitas guru dan staf oleh Dinas Pendidikan cenderung lebih banyak diberikan pada SD Negeri Inti. Oleh karena itu pembinaan pada Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas oleh Dinas Pendidikan, dan partisipasi aktif masyarakat lebih ditingkatkan. Sehingga tercapai kesetaraan kualitas pada semua Sekolah Dasar, terutama di Sekolah Dasar Negeri Imbas. SD Swasta Inti dan Imbas merasa perlu memiliki kualifikasi akreditasi sangat baik (A) guna meningkatkan status dan kepercayaan masyarakat kepada sekolah.

Dokumentasi sekolah adalah bukti petunjuk pada asesmen portofolio bersifat langsung berhubungan dengan kegiatan program, maka sumber data pada asesmen portofolio bersifat autentik. Penggunaan bukti petunjuk, selalu menjadi bahan rujukan dalam evaluasi-berjalan, mengikuti aktifitas program, asesmen portofolio bersifat dinamis, sehingga dapat dipahami melalui asesmen portofolio mungkin .proses dapat berubah.

Asesmen portofolio dilakukan bersamaan dengan aktifitas program dikerjakan, terintegrasi dengan implementasi program. Praktek asesmen portofolio memberikan data sebagai bukti petunjuk proses refleksi dan evaluasi diri sehingga portofolio berbasis kepada kepemilikan program yang menentukan tujuan dan yang dapat mengubah program, artinya asesmen portofolio bersifat fleksibel dan dinamis. Asesmen portofolio dapat untuk mengetahui tingkat efektifitas program berdasarkan penilaian proses kinerja, pada waktu bersamaan dapat dilakukan evaluasi perkembangan pencapaian program, intervensi apa yang diperlukan untuk mencapai tingkat perkembangan program yang lebih baik.

Implementasi portofolio dapat dipraktikkan dalam banyak hal berhubungan dengan kegiatan dan program. Portofolio dapat memaparkan pertumbuhan dan kemajuan kinerja, pertanggungjawaban, serta dapat menilai kinerja dan program yang sangat kompleks. Manfaat asesmen portofolio sangat strategis dalam pengelolaan program dan pelayanan masyarakat, karena hasil asesmen portofolio dapat memberi acuan untuk mengubah pengambilan keputusan.

Uraian di atas memperkuat pendapat Julia Scherba de Valenzuela (2002), bahwa portofolio dalam proses merupakan tahapan dokumentasi, catatan perkembangan kemajuan dari individu atau suatu lembaga. Kedua, portofolio menilai data hasil pekerjaan, tugas atau proyek apakah sesuai dengan tujuan dan pencapaian yang sudah dilakukan. Secara lebih luas portofolio dapat menjadi panduan melakukan evaluasi untuk penguatan program, pengelolaan program dan pelayanan kepada masyarakat luas, masyarakat pengguna jasa

program yang ditawarkan. Sisi positif asesmen portofolio, antara lain untuk mengukur kinerja lembaga, sebagai media *critical thinking*, mengukur pencapaian kinerja, penilaian kerja sama dan tanggungjawab, penilaian proses kinerja, dan mengukur pencapaian tujuan (Venn : 2000-540).

Berdasarkan standar akreditasi yang dikembangkan pada porofolio secara esensial bersumber kepada obyek apa yang dinilainya. Uraian di atas diketahui bahwa karakteristik asesmen portofolio dapat diidentifikasi sebagai berikut (1) Berasal dari berbagai sumber, (2) Bersifat autentik, (3) Bersifat dinamis, dapat berubah sewaktu-waktu berdasarkan hasil penilaian, (4) Bersifat eksplisit, jelas dan langsung, (5) Terintegrasi, (6) Berbasis kepemilikan dan (7) Memiliki berbagai tujuan.

Berdasarkan uraian di atas dapat dikemukakan bahwa hasil akreditasi dapat membantu masyarakat untuk mengetahui upaya pengembangan sekolah, seperti dikemukakan Robin M. Cayse (2013), yang menyatakan bahwa "*Accreditation,....its helps community members see and monitor ongoing improvement effort on their school. It demonstrated how the school uses its accreditation for the ongoing benefit of the students its serves*". Maka sistem akreditasi Sekolah Dasar merupakan upaya untuk meningkatkan pelayanan kepada masyarakat daripada program yang ditawarkan.

Diketahui Sekolah Dasar Swasta Inti selalu berusaha keras agar hasil akreditasi masuk dalam katagori kualitas sangat baik yaitu A. Hal ini dapat dilakukan karena Sekolah Dasar Inti mempunyai tenaga khusus yang mempersiapkan akreditasi dan mendapat dukungan kuat dari *stakeholder*. Adapun SD Negeri dan Swasta Imbas merasa berat dalam mempersiapkan dan memenuhi standar akreditasi yang ditentukan karena tidak mempunyai tenaga khusus yang mempersiapkan akreditasi pembinaan dari Dinas Pendidikan masih kurang dan faktor *stakeholder* yang masih lemah. Namun demikian semangat Sekolah Dasar Swasta Imbas menganggap perlu mencapai hasil akreditasi tertinggi yaitu A guna meningkatkan kepercayaan masyarakat terhadap sekolah. Jadi hasil akreditasi dapat menjadi bukti jaminan mutu sekolah.

Oleh karena itu, Dinas Pendidikan, pengelola Sekolah Dasar, *stakeholder*, peminat pendidikan harus mempunyai komitmen untuk selalu meningkatkan lembaga pendidikan yang lebih baik. Secara filosofis Astin menyatakan "*we are committed to promoting the 'excellence' of our institutions, excellence or quality of collages*" (Alexander Astin, 1993). Jadi asesmen portofolio dapat digunakan untuk menilai kegiatan dan program lembaga secara internal baik untuk kepentingan internal atau eksternal. Penerapan asesmen portofolio pada akreditasi Sekolah Dasar mempunyai relevansi dengan status Sekolah Dasar sebagai lembaga publik atau *governance*, sehingga *sistem akreditasi* Sekolah Dasar dapat menjadi sarana untuk memenuhi prasyarat *good governance*. Hal ini dipahami bahwa akreditasi Sekolah Dasar sebagai bentuk produk administrasi pendidikan di sekolah yang berkaitan dengan pengelolaan dan pelayanan pendidikan kepada publik, oleh karena itu sekolah tidak bisa dipisahkan dengan *educational governance*, Pernyataan Georvanni (1880) relevan untuk diungkapkan bahwa : "*Educational administration is concerned not only with the process of administering schools, but also with the execution of public affairs is educational organizations, the performance of executive function, the guiding, controlling and directing of educational organizations and the judicious use of means to accomplish educational ends*".

Kepentingan terhadap pendidikan yang berkualitas bukan hanya menjadi milik masyarakat luas, tetapi dapat dipahami masalah pendidikan juga menjadi "*political of interest*" dari negara atau pemerintah yang berkuasa, sebagai upaya monitoring penyelenggaraan pendidikan untuk mencapai *good governance*.

3. SIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan, Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Inti menyatakan sangat mudah memenuhi persyaratan akreditasi dengan menggunakan model asesmen portofolio

karena dipersiapkan dengan baik oleh petugas yang ditunjuk, sebelum penilaian akreditasi. Pada Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas dapat dinyatakan kurang dapat memenuhi persyaratan akreditasi, karena tidak terdapat petugas khusus yang mempersiapkan akreditasi. Sekolah Dasar Negeri dan Swasta Imbas pada semua cakupan standar akreditasi masih terdapat sebagian butir standar yang kurang terpenuhi. Pembinaan dan penugasan peningkatan kualitas guru dan staf oleh Dinas Pendidikan cenderung lebih banyak diberikan pada SD Negeri Inti. SD Swasta Inti dan Imbas merasa perlu memiliki kualifikasi akreditasi sangat baik (A) guna meningkatkan status dan kepercayaan masyarakat kepada sekolah.

DAFTAR PUSTAKA

- Astin, Alexander W. (1993). *Assessment for excellence : The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York : The Oryx Press.
- Basso, M. (2003). AMS/NAYC : New joint accreditation process. *Montessori Life*. 15 (1). 15-16.
- Cayse, Robin M. (May, 2013). *Advanced Quality Assurance Review*.:pg. 1-46.
- Cole, K.B., Ryan. C.W., & Kick, F. (1995). *Portfolio across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Cole, K.B. (1997). Portfolio assessment; Challenges in scndary education. *The High School Journal*. Chapel Hill : Apr/May, 1977 : Vol. 80. Iss.4.pg.261-273
- Furuzam, Verda Guzem, (2012). Accreditation Policies of Turkey in Primary and Secondary Education. *US-China Education Review*, ISSN 1548-6613. (647-656).
- Jackson. (2013). Report Kelly Elementary School, 1-16. WJ.
- Julia Scherba de Valenzuela. Defining Portfolio Assessment. Diambil dari <http://www.unm.edu/~devalenz/index/html> tanggal 20 Maret 2013
- Mahmoud Umar Ahmed Aid. (2013). Using the Cost Effectiveness Analysis to Analyze to Quality Education and Accreditation for Some Basic Education School. (Ph.D.) Thesis. *Study Summary*. Collage Education, Istambul : Fayoum University.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 11 Tahun 2009 tentang Kriteria dan Perangkat Akreditasi Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah (SD/MI)
- Sergiovanni, Thomas J., Martin Burlingame, Fred S. Coobs. (1990). *Educational governance and administration* (Second Ed.) New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Sewell, Meg, mary Marczak, & Melanie Horn (2013) diambil dari <http://www.unm.edu/~devalenz/index.html> tanggal 20 Maret 2013
- Venn.J.J. (2000). *Assessing students with special needs*. (2nd.ed). Nj : Merrill

KESIAPAN PELAKSANAAN KURIKULUM 2013 SD/MI OLEH GURU SD DI PROVINSI LAMPUNG TAHUN 2014

Ngadimun Hd¹, Lilik Sabdaningtyas²,
Supriyadi³

*FKIP Universitas Lampung, Bandar Lampung, Indonesia
ngadimunhd@yahoo.co.id*

Abstrak

Kurikulum 2013 di SD pada tahun pelajaran 2014/2015 dilaksanakan di semua SD. Guru dituntut berubah paradigmanya, kenyataannya mereka masih banyak belum memahami semua konsep Kurikulum itu. Dirasakan dalam penyelenggaraan penyetaraan S1 PGSD di FKIP Unila, juga saat mereka mengikuti PLPG. Tujuan penelitian ini untuk memperoleh informasi: (1) seberapa baik kesiapan Guru SD mengimplementasikan Kurikulum 2013, (2) seberapa kualitas nara sumber pelatihan, dan (3) seberapa keberhasilan penyelenggara pelatihan.

Penelitian kebijakan ini subjek penelitiannya guru SD peserta Program Penyetaraan S1 PGSD sejumlah 53 orang dan peserta PLPG angkatan IV tahun 2014 di Lampung sejumlah 199 orang. Data penelitian dikumpulkan dengan angket. Hasil uji coba angket diperoleh sebanyak 22 butir valid (20 butir angket tertutup dan 2 butir angket terbuka), nilai reliabilitas 0,814. Analisis data dilakukan secara deskriptif kuantitatif, ditampilkan ke dalam grafik, dan dibahas sebagai dasar pengambilan kesimpulan.

Simpulannya: (1) pelaksanaan Kurikulum 2013 secara umum 27,7% kesiapannya "baik", 51,9%-nya "cukup", dan 20,4%-nya masih "kurang". Kesiapan gurunya, yang "baik" sebanyak 28,4%, "cukup" sebanyak 57,9%, dan "kurang" masih 13,6%. Kualitas nara sumber, yang masih "kurang" sebanyak 17,3%, dan keberhasilan penyelenggara pelatihan, dinilai masih "kurang" sebanyak 30,4%. Guru belum menguasai: pengisian rapor sebanyak 54%, penilaian otentik sebanyak 43%, analisis SKL-KD sebanyak 38%. Rekomendasinya, pelatihan kontinue perlu dilakukan dengan nara sumber bermutu dan buku yang cukup.

Kata kunci: kurikulum 2013 SD dan kesiapan guru.

THE READINESS OF 2013 CURRICULUM IMPLEMENTATION BY THE ELEMENTARY TEACHERS IN LAMPUNG IN 2014

Ngadimun Hd¹, Lilik Sabdaningtyas², Supriyadi³

*Teachers training Faculty, Lampung University, Bandar Lampung, Indonesia
ngadimunhd@yahoo.co.id*

Abstract

In 2014/2015, all elementary schools should apply 2013 curriculum. All teachers need to change their paradigm. In fact, from equalization program held in Elementary Teachers Training Education in Lampung University (S1 PGSD) and PLPG, there were still many teachers who could not understand all concepts of 2013 curriculum. This research were aimed to find the information: (1) how good were the elementary teachers implemented 2013 curriculum, (2) how was the quality of the tutors of the training program, (3) how was the success of the training program.

The subject of this policy research were the participants of equalization program in S1 PGSD (53 people) and the participants of 2014 PLPG (199 people). The data of the research was gained from the questionnaire. The result of the test showed that there were 22 valid items (20 closed items and 2 open items). The reliability of the test was 0.814. The analysis of the data were quantitative descriptive, it was shown in the graph and was discussed as the basic of the conclusion.

The conclusion: (1) generally, the readiness of the implementation of the 2013 curriculum showed that 27.7% was "good", 51.9% was "acceptable" and 20.4% was "poor". The teachers' readiness: 28.4% was "good", 57.9% was "acceptable" and 13.6% was "poor". (2) There were 30.4% of "poor" tutors and (3) from the success of the training program, 30.4% was still "poor". Besides, it was also found that teachers did not master: Report Inputting (54%), authentic assessment (43%) and SKL – KD analysis (38%). It was recommended that continue training with good quality of the tutors and the book should be done.

Key words: elementary school 2013 Curriculum and teachers readiness.

1. Pendahuluan

Guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan anak usia dini jalur pendidikan formal, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah (UU No.14 Tahun 2005). Ini maknanya seseorang belum dapat dikatakan sebagai guru kalau belum dapat melakukan tugas sebagai pendidik profesional, yang tugas utamanya ada tujuh macam tersebut. Sebagai pendidik profesional, secara spesifik tugas guru diatur dalam Permendikbud No.16 Tahun 2007 tentang Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. Guru dituntut agar memiliki kualifikasi akademik atau berpendidikan minimal Diploma IV atau S1 dan memiliki empat jenis kompetensi, yaitu: kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional.

Kenyataannya di lapangan, masih banyak guru belum berpendidikan minimal sarjana. Kemen PAN-RB mencatat, hingga akhir 2013 jumlah guru yang belum sarjana atau D-IV mencapai 1.034.080 orang. Di era dimulainya pelaksanaan Kurikulum 2013 di SD ternyata banyak kendala dari faktor guru. Guru SD masih banyak kesulitan dalam menyerap konsep-konsep baru dalam Kurikulum 2013, padahal perubahan paradigma guru merupakan kunci utama berhasilnya implementasi Kurikulum 2013 di SD. Ini dirasakan dalam pembelajaran program penyetaraan S1 PGSD Dalam Jabatan, demikian juga saat guru SD mengikuti Pendidikan dan Pelatihan Profesi Guru (PLPG). Padahal Kurikulum 2013 di SD telah dilaksanakan mulai tahun pelajaran 2013/2014 di Kelas I dan IV pada SD Sasaran, dan agar dilaksanakan secara menyeluruh pada semua SD pada awal tahun pelajaran 2014/2015, sekalipun belum dilaksanakan di kelas III dan VI.

Kondisi idealnya, guru SD peserta program Penyetaraan S1 PGSD Dalam Jabatan seharusnya juga telah siap untuk melaksanakan Kurikulum 2013 pada kelas-kelas I, II, IV, dan V. Para guru SD peserta program Penyetaraan S1 PGSD Dalam Jabatan itu memang masih menempuh atau menyelesaikan pendidikannya untuk memperoleh gelar sarjana atau strata 1 (S1), tetapi mereka seharusnya secara minimal telah siap melaksanakan Kurikulum SD Tahun 2013 karena telah memperoleh bimbingan teknis melalui pelatihan. Kesiapan mereka untuk mulai melaksanakan Kurikulum 2013 adalah merupakan pencer-

minan diperolehnya nilai tambah setelah mengikuti program Penyetaraan S1 PGSD Dalam Jabatan dan pelatihan-pelatihan implementasi Kurikulum 2013 yang telah diikuti.

Pendidikan dan Pelatihan Profesi Guru (PLPG) yang diselenggarakan sebagai kegiatan sertifikasi guru, pesertanya pada tahun 2013 dan 2014 juga dinyatakan telah mengikuti pelatihan Kurikulum 2013 SD/MI. Kegiatan ini dilakukan selama 10 hari kerja atau sebanyak 90 jam pelajaran Tetapi berdasarkan pengalaman peneliti menjadi instruktur Pendidikan dan Pelatihan Profesi Guru (PLPG), khususnya yang diselenggarakan tahun 2013 dan 2014 (saat Kurikulum SD Tahun 2013 telah dibakukan), banyak guru SD terlihat belum siap. Dikatakan demikian, indikasinya antara lain adalah: (1) peserta PLPG Guru Kelas SD saat masuk arena PLPG, banyak yang belum mengenal Dokumen Kerangka Dasar dan Struktur Kurikulum Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah (Kurikulum SD) yang diatur dalam Permendikbud No. 67 Tahun 2013. Bahkan UU No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen yang telah diberlakukan sejak 8 tahun yang lalu, mereka banyak belum mempelajari isinya; jika ditanya siapa guru itu, dan apa tugas utamanya, mereka banyak tidak dapat menjawab secara benar; (2) peserta PLPG saat baru datang di tempat pelatihan, mereka banyak belum membawa buku guru dan atau buku siswa, karena mereka banyak belum memiliki, dan banyak belum memiliki keterampilan untuk mengunduh (*download*) dari internet. Ini adalah kondisi yang memprihatinkan, yang seharusnya tidak banyak terjadi pada diri mereka, tetapi kenyataannya ini masih banyak menjadi realita; (3) informasi yang juga peneliti peroleh dari para guru SD pasca mengikuti pelatihan, antara lain menuturkan bahwa ada nara sumber yang kurang menguasai masalah, di samping waktu pelatihan yang relatif singkat dan materi yang dibawa pulang relatif tidak lengkap.

Berdasarkan uraian di atas, peneliti akan mengevaluasi kondisi atau kesiapan guru SD melaksanakan Kurikulum SD Tahun 2013, maka penelitian ini ditetapkan dengan judul: "Kesiapan Pelaksanaan Kurikulum 2013 oleh Guru SD di Provinsi Lampung Tahun 2014"

Maka rumusan masalah penelitian ini adalah: (1) Seberapa baik kesiapan Guru SD di Lampung dalam Pelaksanaan Kurikulum SD 2013?; (2) Seberapa baik kesiapan nara sumber di berbagai penyelenggaraan pelatihan dalam pelaksanaan pelatihan Kurikulum

SD 2013?; dan (3) Seberapa baik kesiapan penyelenggara pelatihan Kurikulum SD 2013?

Tujuan yang akan dicapai melalui kegiatan penelitian ini adalah untuk memperoleh informasi: (1) seberapa baik kesiapan Guru SD di Lampung dalam Pelaksanaan Kurikulum SD 2013?; (2) seberapa baik kesiapan nara sumber dalam pelaksanaan pelatihan Kurikulum SD 2013?; dan (3) seberapa baik kesiapan para penyelenggara pelatihan Kurikulum SD 2013?

Hasil penelitian ini agar dapat dimanfaatkan oleh berbagai pihak, yaitu: (1) seluruh dosen FKIP Unila, agar dimanfaatkan sebagai evaluasi diri terkait kesiapan mahasiswa Penyetaraan S1 PGSD Dalam Jabatan yang sebagai guru SD dalam mengimplementasikan Kurikulum SD 2013; (2) seluruh staf pimpinan FKIP, mulai dari Dekan sampai para Ketua Program Studi, agar digunakan sebagai dasar penyusunan program peningkatan mutu dosen agar memenuhi tuntutan pasar di masa-masa yang akan datang; (3) seluruh Tim Penyelenggara Pelatihan Kurikulum SD 2013 untuk meningkatkan mutu penyelenggaraan pelatihan di masa-masa yang akan datang; dan (4) seluruh Tim Nara Sumber Pelatihan Kurikulum SD 2013 untuk meningkatkan kualitas strategi pelatihan di masa-masa yang akan datang.

2. Metode Penelitian

2.1 Desain Penelitian

Desain penelitian ini adalah evaluasi program, mengevaluasi terhadap program pelaksanaan Kurikulum 2013, khususnya di sekolah dasar (SD). Penelitian ini dimaksudkan untuk mengetahui tingkat keberhasilan, hambatan, atau kegagalan suatu program pelaksanaan kurikulum oleh guru SD. Hasil evaluasi akan dijadikan informasi sebagai rekomendasi (masukan untuk dilaksanakan) untuk menentukan tindak lanjut dari program yang sedang atau telah dilaksanakan. Aspek yang dievaluasi mencakup: (1) tingkat efektivitas penyelenggara pelatihan sesuai persepsi peserta; (2) tingkat kemampuan nara sumber dalam pelaksanaan pelatihan; (3) tingkat kesiapan guru dalam melaksanakan Kurikulum SD 2013; dan (4) hambatan atau kendala yang dialami guru dalam melaksanakan Kurikulum 2013.

2.2 Tempat dan Waktu Penelitian

Tempat penelitian dilaksanakan di kampus FKIP Unila, yang berada di dua tempat, yaitu: Kampus induk di Jl. Prof. Sumantri Brojonegoro No. 1 Bandar Lampung dan Kampus di Jl.

Panglima Polem No. 40 Bandar Lampung (berjarak 7 Km dari kampus induk). Juga di lokasi penyelenggaraan Pendidikan dan Pelatihan Profesi Guru (PLPG) angkatan keempat tahun 2014, yaitu di: Wisma Unila, Wisma Bandar Lampung, dan Hotel Sahid Bandar Lampung.

Waktu penelitian selama 3 bulan, mulai dari penelitian pendahuluan, penyusunan proposal, pengumpulan data, dan penyusunan laporannya, yaitu mulai akhir semester genap tahun akademik 2013/2014, mulai bulan Juni 2013 s.d. Agustus 2014. Ada jadwal penelitian untuk digunakan sebagai pedoman pelaksanaannya adalah seperti berikut.

2.3 Populasi dan Sampel Penelitian

Populasi yang digunakan dalam penelitian ini adalah seluruh guru SD yang mengikuti program penyetaraan S1 PGSD Dalam Jabatan di FKIP Unila data tahun akademik 2013/2014 sebanyak 218 orang ditambah guru SD peserta PLPG angkatan keempat tahun 2014 yaitu sebanyak 633 orang. Rinciannya adalah seperti pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Daftar Jumlah Populasi dan Sampel Penelitian menurut Kelompoknya.

Sumber	Populasi	Sampel	%
1. Peserta Penyetaraan S1 PGSD Dalam Jabatan	218	53	24.3
2. Peserta PLPG Angkatan IV Tahun 2014	633	199	31.4
Jumlah	851	252	55.7

Sumber Data: FKIP Unila

2.3 Teknik Pengumpulan Data

Jenis data penelitian yang akan dikumpulkan dalam penelitian ini adalah tercermin dari aspek yang akan dievaluasi, yaitu mencakup: (1) tingkat efektivitas penyelenggara pelatihan sesuai persepsi peserta; (2) tingkat kemampuan nara sumber dalam pelaksanaan pelatihan; (3) tingkat kesiapan guru dalam melaksanakan Kurikulum SD 2013; dan (4) hambatan atau kendala yang dialami guru dalam melaksanakan Kurikulum 2013

Instrumen sebagai alat pengumpul data dalam penelitian ini adalah: (1) angket, digunakan untuk mengumpulkan data tentang: tingkat efektivitas penyelenggara pelatihan sesuai persepsi peserta, tingkat kemampuan nara sumber dalam pelaksanaan pelatihan, tingkat kesiapan guru dalam melaksanakan Kurikulum SD 2013; dan hambatan atau kendala yang dialami guru dalam melaksanakan

Kurikulum 2013, hasil uji coba diperoleh 22 butir valid dan dari uji reliabilitas diperoleh nilai $r=0.814$ berarti handar (Arikunto, 2006); (2) Wawancara, untuk mengumpulkan data tentang kondisi psikologis guru dalam melaksanakan Kurikulum SD 2013. Pelaksanaannya menggunakan pedoman wawancara seperti terlampir.

2.4 Analisis Data dan Indikator Keberhasilan
Data yang terkumpul dianalisis secara deskriptif kualitatif, ditampilkan ke dalam tabel-tabel dan grafik, selanjutnya ditafsirkan berdasarkan indikator keberhasilan seperti tersebut pada Tabel 2 di bawah ini.

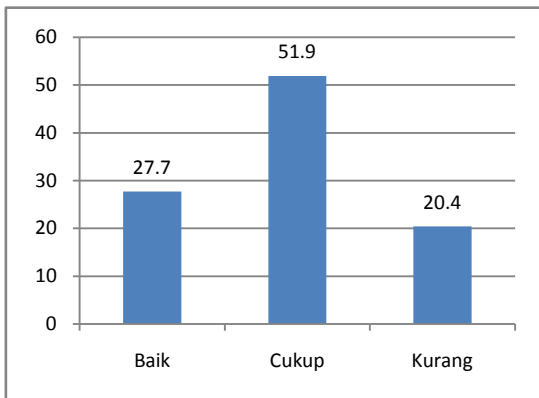
Tabel 2. Kriteria Keberhasilan

Persentase Keberhasilan	Kualitas
>76%	Baik Sekali
66% - 75%	Baik Baik
55% - 65%	Cukup
50% - 54%	Kurang
<50%	Kurang Sekali

3. Hasil Penelitian dan Pembahasan

3.1 Gambaran Umum Pelaksanaan Kurikulum 2013

Data jawaban subjek penelitian yang berjumlah 252 orang melalui daftar pertanyaan yang terdiri dari 22 butir, secara berturut-turut dideskripsikan sebagai berikut. Data jawaban subjek penelitian terhadap kesiapan pelaksanaan Kurikulum 2013 di SD secara umum ditampilkan dalam Grafik 1 berikut.



Grafik 1. Kesiapan Umum Pelaksanaan Kurikulum 2013 di Lampung

Berdasarkan data yang ditampilkan pada Grafik 1 di atas dapat dijelaskan bahwa secara umum pelaksanaan kurikulum 2013 SD di Lampung oleh guru SD yang diteliti ternyata sesuai kriteria keberhasilan yang telah ditetapkan, masih ada 20,4% yang masuk kate-

gori “kurang”. Kesiapan mereka dalam melaksanakan kurikulum baru yang sudah masuk kategori “baik” baru mencapai 27,7%, dan persentase terbanyak masuk kategori “cukup” lebih dari separoh, yaitu sebanyak 51,9%. Idealnya, persentase terbanyak ada pada kategori baik, sehingga tinggal meningkatkan lagi yang masuk kategori “cukup” agar masuk kategori “baik”, dan kalau masih ada yang masuk kategori “kurang” dengan waktu yang tidak terlalu lama juga akan masuk kategori baik.

3.2 Kondisi Penyelenggara, Nara Sumber, dan Kesiapan Guru

Faktor penyebab kondisi umum seperti tersebut di atas bisa disebabkan oleh berbagai faktor. Jawaban subjek penelitian tentang faktor nara sumber dan penyelenggara pelatihan datanya seperti ditampilkan pada Tabel 3 berikut.

Tabel 3. Persentase Kondisi Penyelenggara Pelatihan, Nara Sumber, dan Kesiapan Guru

No	Aspek	Baik	Cukup	Kurang
1	Penyelenggara	25,5	44,1	30,4
	Pelatihan			
2	Nara Sumber	29	53,6	17,4
3	Kesiapan Guru	28,4	57,9	13,7

Berdasarkan data yang ditampilkan pada Tabel 3 di atas dapat dijelaskan bahwa faktor panitia penyelenggara pelatihan memberi kontribusi cukup banyak terhadap kondisi kesiapan guru dalam pelaksanaan kurikulum 2013 SD di Lampung, oleh guru SD yang diteliti ada 30,4% yang menyatakan masih masuk kategori “kurang”. Demikian pula tentang kesiapan nara sumber dalam pelatihan kurikulum baru, ternyata masih ada 17,4% guru yang diteliti menyatakan masih masuk kategori “kurang”. Dari hasil wawancara, diperoleh informasi bahwa kurang siapnya penyelenggara pelatihan antara lain terlihat dari: (1) mendadaknnya informasi diadakannya pelatihan dan tidak diberitahukan tentang perlengkapan yang harus dibawa saat mengikuti pelatihan, (2) belum tersedianya secara cukup buku guru dan buku siswa, sehingga saat mengkaji buku guru dan buku siswa hanya tersedia satu set untuk sepuluh peserta. Secara umum memang masalah ketersediaan buku guru dan buku siswa sampai makalah ini disusun, juga masih belum teratasi

3.3 Kondisi Kesiapan Guru per Kab/Kota

Kondisi Kesiapan Guru SD melaksanakan Kurikulum 2013 per Kab/Kota yang diteliti berjumlah 1 kota dan 12 kabupaten, dari jumlah seluruhnya 2 kota dan 13 kabupaten, hasilnya seperti dimuat pada Tabel 4 berikut.

Tabel 4. Persentase Kesiapan Pelaksanaan Kurikulum 2013 di SD per Kabupaten/Kota Tahun 2014

No	Kab/Kota	Baik	Cukup	Kurang
1	Bandar Lampung	11	57	32
2	Lampung Barat	39	54	7
3	Lampung Selatan	20	48	32
4	Lampung Tengah	10	45	45
5	Lampung Timur	15	53	32
6	Lampung Utara	41	50	9
7	Mesuji	27	62	11
8	Pesisir Barat	35	48	17
9	Pringsewu	18	54	28
10	Pesawaran	24	55	21
11	Tulangbawang Barat	38	46	16
12	Tanggamus	9	53	38
13	Waykanan	30	62	8

Berdasarkan data pada Tabel 4 di atas dapat dijelaskan bahwa informasi yang diberikan oleh subjek penelitian kondisi kesiapan guru SD di setiap kabupaten/kota bervariasi. Kondisi terbaik tentang kesiapan guru dalam pelaksanaan Kurikulum 2013, bukan mereka yang di Kota Bandar Lampung, jika kategori "baik", "cukup", dan "kurang" masing-masing diberi skor 3, 2, dan 1, maka kondisi terbaik adalah guru di Kabupaten Lampung Tengah, Tulangbawang Barat, dan Pesisir Barat. Apa yang menjadi penyebabnya, bisa ditelusuri melalui penelitian lebih lanjut. Terkait dengan hal ini, hasil wawancara dengan seorang guru di Kota Bandar Lampung diperoleh informasi bahwa pelatihan tentang penilaian otentik masih perlu diperjelas lagi.

3.4 Kendala Pelaksanaan Kurikulum 2013

Jawaban subjek penelitian tentang kendala atau hambatan yang masih dirasakan belum jelas oleh guru yang diteliti, terbanyak pada aspek-aspek yang datanya ditampilkan pada Tabel 5 berikut.

Tabel 5. Persentase kendala atau hambatan yang masih dirasakan belum jelas oleh guru

No	Banyak Belum Dipahami	Persentase
----	-----------------------	------------

1	Analisis SKL dan KD	38
2	Penyusunan RPP	25
3	Pembelajaran Tematik	21
4	Pendekatan Saintifik	34
5	Penilaian Otentik	42
6	Penyusunan Instrumen Penilaian Sikap	30
7	Penyusunan Instrumen Penilaian Pengetahuan	21
8	Penyusunan Instrumen Penilaian Keterampilan	22
9	Analisis Hasil Penilaian	35
10	Pengisian Laporan Hasil Belajar	54

Berdasarkan data yang ditampilkan pada Tabel 3 di atas dapat dijelaskan ternyata masih banyak konsep yang dirasakan belum jelas oleh subjek penelitian. Dari 10 jenis aspek yang diprediksi belum dipahami oleh guru, ternyata yang paling dirasakan belum jelas adalah teknik pemberian nilai sampai penentuan nilai laporan hasil belajar (raport) peserta didik, yaitu sebanyak 54% dari mereka menyatakan demikian. Lalu disusul, ada 42% subjek penelitian menyatakan belum jelas dalam penerapan penilaian otentik, padahal aspek ini merupakan salah satu ciri/karakteristik Kurikulum 2013. Hasil wawancara tentang hasil pelatihan Kurikulum 2013, beberapa guru menyatakan mungkin karena waktunya relatif singkat, maka pada bagian akhir modul yang dibagikan, yaitu tentang penilaian otentik sampai teknis pengisian nilai rapor tidak memperoleh porsi yang cukup untuk membahas hal tersebut.

3.4 Masukan untuk Perbaikan Pelaksanaan Kurikulum 2013 di SD

Jawaban subjek penelitian terhadap butir angket terbuka untuk memberi masukan dan saran untuk perbaikan program implementasi Kurikulum 2013 di SD ternyata cukup banyak. Beberapa diantaranya adalah: (1) pelatihan agar segera dilanjutkan lagi untuk mendalami teknis-teknis implementasi Kurikulum 2013, terutama yang masih banyak belum dipahami, (2) sediakan nara sumber yang kredibel, artinya orang yang menguasai masalah Kurikulum 2013 dari A sampai Z, (3) hal-hal baru lainnya, seperti penerapan pendekatan saintifik, model pembelajaran berbasis masalah (*problem based learning*, *discovery learning*, dan *project based learning*). Ini benar-benar diperlukan banyak pelatihan praktik, dan bukan hanya dijelaskan dan tanya-jawab atau diskusi, (4) sarana pelatihan, seperti materi (modul), buku guru, buku siswa dan bahan pelatihan lainnya agar disediakan cukup; ini tidak boleh diabaikan atau dinyatakan bukan faktor

penunjang yang penting, karena kecukupannya akan memberikan kontribusi efektifnya hasil pelatihan.

4. Kesimpulan dan Rekomendasi

4.1 Kesimpulan

Berdasarkan pembahasan terhadap hasil penelitian ini, maka dapat disimpulkan seperti berikut.

- a. Secara umum kesiapan pelaksanaan Kurikulum 2013 di SD Kesiapan Guru SD di Lampung masih belum memenuhi harapan, dikatakan demikian karena kesiapan yang masuk kategori "kurang" masih 20,4%.
- b. Kesiapan pelaksanaan Kurikulum 2013 oleh guru SD di Lampung secara umum masih belum memenuhi harapan, dikatakan demikian karena kesiapan mereka yang masuk kategori "baik" baru mencapai 28,4%, selebihnya masuk kategori "cukup" sebanyak 57,9% dan yang masih kurang sebanyak 13,7%.
- c. Kesiapan nara sumber dalam pelaksanaan pelatihan Kurikulum 2013 SD di Lampung secara umum masih belum memenuhi harapan, dikatakan demikian karena kesiapan yang masuk kategori "baik" baru 29%, masuk kategori "cukup" sebanyak 53,6%, dan selebihnya masih dinyatakan "kurang"
- d. Kesiapan pihak penyelenggara pelatihan Kurikulum 2013 oleh guru SD di Lampung baru 25,5% subjek penelitian menyatakan kualitas penyelenggaraan pelatihan yang masuk kategori "baik", selebihnya menyatakan "cukup" sebanyak 44,1%, dan selebihnya masih menyatakan "kurang"

4.2 Rekomendasi

Berdasarkan pembahasan dan kesimpulan terhadap hasil penelitian ini, maka peneliti memberikan rekomendasi untuk memperbaiki implementasi Kurikulum 2013 seperti berikut.

- a. Program pelatihan guru untuk meningkatkan mutu guru, khususnya guru SD perlu direncanakan secara cermat dan akurat yang didukung anggaran yang proporsional jika dibandingkan dengan pelatihan guru untuk kelompok SMP dan SMA/SMK. Ini dengan pertimbangan guru SD secara umum tingkat pendidikannya kurang dari guru-guru SMP dan SMA/SMK, dan jumlah guru SD jauh lebih

banyak dibandingkan dengan guru SMP dan SMA/SMK.

- b. Untuk mendukung suksesnya rekomendasi bagian a, guru SD agar segera ditingkatkan keterampilannya dalam penguasaan teknologi informasi sesuai tuntutan Permendiknas No.16 tahun 2007 pada Kompetensi Pedagogik butir 5, yaitu: "Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk kepentingan pembelajaran". Jika ini belum terpenuhi maka peningkatan mutu guru SD akan masih berjalan lambat.
- c. Sediakan stok nara sumber yang kredibel untuk berbagai jenis pelatihan guru (khususnya pelatihan Kurikulum 2013). Nara sumber agar menguasai masalah secara mantap, jangan masih terjadi nara sumber pelatihan Kurikulum 2013 belum memiliki perlengkapan yang cukup.

Daftar Pustaka

- Arikunto, Suharsimi dan Jabar Abdul. (1993). *Evaluasi Program Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Kemendikbud. (2013) *Permendikbud No. 65 Tahun 2013 tentang Standar Proses*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kemendikbud. (2013). *Permendikbud No. 67 Tahun 2013 tentang Kerangka Dasar dan Struktur Kurikulum Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kemendikbud. (2013). *Permendikbud No. 81-A Tahun 2013. Implementasi Kurikulum Tahun 2013*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kemendikbud. (2013). *Permendikbud No. 67 Tahun 2013 tentang Kerangka Dasar dan Struktur Kurikulum Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kemendikbud. (2014). *Panduan Teknis Transisi KTSP ke Kurikulum 2013 di Sekolah Dasar*. Jakarta: Ditjen Dikdas Kemendikbud.
- Kemendiknas. (2007). *Permendiknas No. 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi dan Kompetensi Guru*. Jakarta: Kemendikbud
- Samani, Muchlas. (2011). *Rekonstruksi Pendidikan*. Surabaya: Unesa University Press.
- Umar, Jahja. (2011). *Penilaian dan Peningkatan Mutu Pendidikan di Indonesia*. Jakarta: UIN Jakarta Press.
- Undang-Undang No. 14 Tahun 2005 (2005) *tentang Guru dan Dosen*.

**IMPLEMENTASI PENILAIAN AUTENTIK OLEH GURU SMP
YANG TERGABUNG DALAM MGMP IPS
DI KOTA BANDAR LAMPUNG**

Oleh: Edy Purnomo

(Dosen FKIP Unila dan Pengurus HEPI UKD Lampung)

ABSTRAK

Permasalahan penelitian ini adalah untuk mengetahui implementasi penilaian autentik yang dilakukan guru SMP yang tergabung dalam MGMP IPS di Kota Bandar Lampung. Hasil penelitian ini dapat memberikan gambaran dan prediksi tentang keterlaksanaan kurikulum 2013.

Penelitian ini menggunakan metode deskriptif untuk menjelaskan tentang kebiasaan guru dalam membuat instrumen sebagai alat ukur hasil belajar oleh guru-guru SMP yang tergabung dalam MGMP IPS di kota Bandar Lampung. Sampel penelitian berjumlah 62 orang. Teknik pengumpul data digunakan kuesioner tertutup dan terbuka.

Hasil penelitian ini adalah: (1) separuh (50%) guru IPS SMP di Kota Bandar Lampung menggunakan soal untuk ulangan harian dengan cara mengambil dari buku-buku pelajaran, (2) hanya sebesar 37% yang menyatakan bahwa pertimbangan pokok dalam pembuatan soal berdasarkan tujuan pembelajaran, (3) hanya sebagian kecil (6%) guru memperhatikan tingkat berpikir dalam pembuatan soal, (4) hanya 10% guru yang membuat kisi-kisi dalam proses pembuatan soal, (5) sebesar 45% menyatakan sulit dalam membuat indikator soal (6) sebagian besar 90 % menyatakan tidak membuat instrumen dalam menilai ranah afektif, (7) obyek yang dinilai pada ranah kognitif paling banyak adalah akhlak mulia (35%), (8) sebagian besar (42%) menyatakan mengalami kesulitan dalam mengembangkan indikator dalam penilaian afektif, (9) sebesar 45% guru menggunakan teknik penilaian proyek, dan (10) sebagian besar (37%) menyatakan bahwa kesulitan dalam melakukan penilaian keterampilan adalah membuat indikator dalam lembar pengamatan.

Kata kunci: penilaian autentik, ranah kognitif, afektif, dan keterampilan (psikomotor)

1. PENDAHULUAN

Penilaian memegang peranan penting dalam pembelajaran. Penilaian berfungsi untuk mengukur tingkat ketercapaian tujuan pembelajaran. Jika tujuan pembelajaran sudah tercapai, guru dapat melanjutkan ke kompetensi dasar berikutnya, namun jika belum tercapai guru diharuskan mengulang atau meremidi indikator-indikator dari KD atau tujuan pembelajaran yang belum tuntas.

Perubahan elemen standar isi pada Kurikulum 2013 membuat guru yang selama ini banyak menggunakan penilaian dalam bentuk tes tertulis harus mengubah penilaiannya yaitu menjadi penilaian autentik berdasarkan tuntutan kurikulum. Penilaian autentik pada kurikulum 2013 seperti yang dinyatakan Mulyasa (2013: 66) dari yang berfokus pada pengetahuan melalui penilaian output menjadi berbasis kemampuan melalui penilaian proses, portofolio dan penilaian output secara utuh dan menyeluruh

Penilaian autentik yang dimaksud dalam kurikulum 2013 meliputi kombinasi berbagai jenis penilaian, yaitu: penilaian sikap dan kinerja/ keterampilan siswa melalui pengamatan (menggunakan lembar pengamatan), melalui penilaian diri dan penilaian antar teman, penilaian melalui tugas-tugas yang diberikan pada proses dan setelah pembelajaran, tes tertulis dan lisan serta penilaian portofolio.

Ini berarti bahwa penilaian dilakukan pada proses dan hasil belajar secara komplementer sesuai dengan kompetensi yang dinilai. Tujuan penggunaan berbagai jenis penilaian tersebut adalah agar mendapatkan gambaran yang faktual mengenai kompetensi siswa, sehingga dapat dijadikan sebagai sumber data yang akurat dan valid dalam pengambilan keputusan pendidikan.

Penilaian autentik mengajarkan kepada siswa tentang pembelajaran yang bermakna. Menurut Gulikers (2006: 6) penilaian autentik merangsang siswa untuk mengembangkan keterampilan dan kompetensi yang relevan untuk dunia kerja. Penilaian autentik dapat juga digunakan untuk mengasah keterampilan siswa. Hal ini sesuai yang dituliskan oleh Mueller (2012), bahwa penilaian autentik merupakan suatu bentuk penilaian dimana siswa diminta untuk melakukan tugas-tugas dunia nyata yang menunjukkan aplikasi bermakna dari pengetahuan dan keterampilan. Pernyataan tersebut juga didukung oleh Wiggins (1990), bahwa pada penilaian autentik menerapkan pembelajaran berbasis masalah dengan mengajukan pertanyaan bermakna dengan dunia nyata dapat merangsang siswa untuk menerapkan pengetahuan serta keterampilannya. Sejalan pula dengan pernyataan Burton (2011: 21) penilaian autentik adalah sekumpulan penilaian yang menghubungkan pengetahuan dengan praktik langsung. Pada penilaian autentik terdapat beberapa teknik penilaian yang dapat dilakukan di antaranya, penilaian keterampilan, penilaian produk, penilaian proyek, penilaian portofolio, penilaian diri, penilaian teman sejawat, ujian tertulis, dan observasi.

Penilaian autentik meskipun sesuai untuk menilai kemampuan siswa terutama pada aspek keterampilannya, tetapi belum semua guru paham tentang cara pelaksanaan penilaian autentik. Guru menerapkan penilaian autentik hanya sebatas pemahamannya, sesuai hasil wawancara yang dikutip dari Nashrillah (2013) para guru sekolah sasaran mengaku masih mengalami kesulitan memahami kurikulum pendidikan tahun 2013. Kesulitan yang paling banyak dikeluhkan oleh para guru adalah mengenai

pemahaman tentang Kompetensi Inti (KI) dan Kompetensi Dasar (KD). Guru kesulitan bagaimana cara mengajarnya dan melakukan penilaian. Pengertian penilaian autentik guru hanya sekedar mengerti, tetapi untuk menerapkannya dan menyesuaikan dengan tuntutan kurikulum 2013 masih terdapat kerancuan. Selain itu, buku yang tersedia belum cukup memadai untuk memahami guru tentang penerapan penilaian autentik.

Berdasarkan wawancara peneliti dengan para guru SD, SMP, maupun SMA dan SMK pada saat menjadi instruktur PLPG, masih banyak mereka belum melakukan penilaian proses dan hasil belajar siswa dengan penilaian berbasis kelas. Berdasarkan hal tersebut di atas, maka perlu dilakukan penelitian tentang implementasi pelaksanaan penilaian berbasis autentik yang selama ini dilakukan guru SMP yang tergabung dalam MGMP IPS di Kota Bandar Lampung.

1.1 Rumusan Masalah

Masalah penelitian ini adalah: (1) Bagaimana guru membuat soal untuk menilai pengetahuan pada ulangan harian? (2); pertimbangan pokok yang diperhatikan dalam pembuatan soal tersebut? (3) Apakah guru memperhatikan tingkat berpikir dalam membuat soal untuk menilai pengetahuan siswa? (4) apakah guru membuat kisi-kisi dalam pembuatan soal untuk ulangan harian? (5) kesulitan apa yang dirasakan guru dalam membuat soal-soal tersebut? (6) apakah guru menggunakan instrumen non tes dalam menilai ranah afektif? (7) Obyek atau sasaran apakah yang dinilai guru pada ranah afektif? (8) kesulitan apa yang dirasakan guru dalam menilai ranah afektif? (9) teknik penilaian apakah yang digunakan guru dalam menilai keterampilan? (10) kesulitan apa yang dirasakan guru dalam melakukan penilaian keterampilan?

1.2 Tujuan Penelitian

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui: (1) pembuatan soal untuk menilai pengetahuan siswa pada ulangan harian; (2) pertimbangan pokok yang diperhatikan dalam pembuatan soal untuk ulangan harian, (3) diperhatikan tidaknya tingkat berpikir dalam pembuatan soal; (4) dibuat tidaknya kisi-kisi dalam pembuatan; (5) kesulitan yang dirasakan guru dalam membuat soal-soal; (6) dibuat tidaknya instrumen non tes dalam menilai ranah afektif (7) Obyek atau sasaran yang dinilai guru pada ranah afektif; (8) kesulitan yang dirasakan guru dalam menilai ranah afektif (9) teknik penilaian yang digunakan

guru dalam menilai keterampilan (10) kesulitan yang dirasakan guru dalam melakukan penilaian keterampilan.

1.3 Manfaat Penelitian

Hasil penelitian ini diharap bermanfaat dalam: (1) memberi informasi kepada penentu kebijakan tentang kompetensi pedagogik khususnya tentang penilaian autentik para guru SMP di Kota Bandar Lampung (2) sebagai bahan kajian untuk meningkatkan kompetensi guru bagi pemangku kepentingan dalam rangka peningkatan kompetensi guru. (3) perlunya tindak lanjut sebagai implikasi hasil penelitian ini agar kurikulum 2013 dapat dilaksanakan dengan baik.

2. METODOLOGI PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode deskriptif untuk menjelaskan tentang kebiasaan yang dilakukan guru dalam penyusunan instrumen sebagai alat ukur hasil belajar oleh guru-guru SMP yang tergabung MGMP IPS di kota Bandar Lampung.

Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh guru SMP Negeri yang mengajar mata pelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial di Kota Bandar Lampung. Adapun jumlah sampel penelitian sebanyak 62 orang guru yang diambil secara acak dari populasi yang berjumlah 135 orang dari seluruh SMP Negeri di Kota Bandar Lampung. Untuk memperoleh data penelitian digunakan kuesioner yang terdiri dari 10 butir yang bersifat tertutup dan terbuka.

Analisis data dilakukan secara deskriptif dengan menggunakan tabel-tabel untuk penyajian data penelitian, teknik analisis deskriptif ini digunakan untuk menjelaskan tentang implementasi penilaian berbasis kelas yang dilakukan oleh guru-guru SMP yang tergabung dalam MGMP IPS.

3. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Data yang ditampilkan adalah pembuatan instrumen yang dilakukan guru dan kesulitan yang dialaminya untuk melakukan penilaian hasil belajar yang meliputi pengetahuan, sikap dan keterampilan siswa. Hasil penelitian tersebut ditampilkan seperti berikut.

3.1 Pembuatan Soal Ulangan Harian

Dalam pembuatan soal untuk ulangan harian banyak cara yang dilakukan oleh guru selain membuat sendiri, diantaranya dengan cara mengambil soal-soal yang terdapat pada buku-buku pelajaran, dari kumpulan soal yang dimiliki, dan sebagainya. Berikut ini data yang menjelaskan tentang bagaimana guru-guru dalam membuat soal untuk ulangan harian.

Tabel 1. Pembuatan Soal untuk Ulangan Harian

No	Cara Pembuatan Soal	Jumlah	%
1	Mengambil soal-soal dari buku pelajaran	31	50
2	Membuat soal sendiri	18	29
3	Mengambil dari buku dan membuat sendiri	11	18
4	Mengambil soal-soal	2	3

No	Cara Pembuatan Soal	Jumlah	%
	terdahulu		
	Jumlah	38	100

Berdasarkan tabel di atas terlihat bahwa guru yang paling banyak membuat soal untuk ulangan harian adalah dengan mengambil dari buku-buku pelajaran, sedangkan yang membuat soal sendiri lebih sedikit hanya 29%. Ini berarti masih banyak guru yang belum memahami fungsi penilaian sebagai alat untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran, mereka lebih menganggap penilaian sebagai alat untuk mengukur penguasaan siswa tentang materi pelajaran yang sudah diajarkan.

3.2 Pertimbangan Pokok dalam Pembuatan Butir-butir Soal

Tujuan penilaian hasil belajar adalah untuk mengetahui ketercapaian tujuan pembelajaran peserta didik setelah mengikuti kegiatan pembelajaran tertentu. Tujuan pembelajaran tersebut di dasarkan pada indikator-indikator yang dijabarkan dari KD. Oleh karena itu, dalam pembuatan butir-butir soal seharusnya selalu mengacu pada tujuan pembelajaran. Namun demikian, ternyata belum semua guru memahaminya. Berikut ini beberapa pertimbangan pokok yang digunakan sebagai acuan guru dalam pembuatan butir-butir soal.

Tabel 2. Pertimbangan Pokok dalam Pembuatan Soal

No	Pertimbangan Pokok	Jumlah	%
1	Berdasarkan tujuan pembelajaran	23	37
2	Berdasarkan materi pelajaran yang sudah diajarkan	29	47
3	Berdasarkan kompetensi dasar	8	13
4	Tidak menjawab	2	3
	Jumlah		100

Tabel di atas menunjukkan bahwa terbanyak guru yang membuat soal dengan pertimbangan pokok pada materi yang sudah diajarkan, sedangkan yang mengacu pada tujuan pembelajaran jumlahnya lebih sedikit, terbanyak menyatakan pertimbangan pokok pada materi yang sudah diajarkan 47%, pertimbangan pokok pada KD (13), dan yang tidak menjawab sebanyak 3%

3.3 Memperhatikan Tingkatan Berpikir dalam Membuat Soal.

Perilaku kognitif adalah bentuk perilaku yang perlu dimiliki siswa dalam menguasai materi pelajaran yang telah dipelajari. Menurut Bloom, terdapat enam tingkatan kemampuan berpikir, mulai yang paling rendah sampai tertinggi yaitu kemampuan mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mensintesis, dan mengevaluasi. Oleh karena itu dalam pembuatan butir-butir soal, hendaknya memperhatikan tingkatan tersebut sesuai dengan indikator tujuan pembelajaran.

Berikut ini data tentang perhatian guru terhadap tingkatan berpikir dalam pembuatan atau penyajian soal untuk menilai pengetahuan siswa.

Tabel 3 Tingkatan Berpikir dalam Membuat Soal

No	Pertimbangan Pokok	Jumlah	%
1	Memperhatikan tingkat berpikir dalam membuat soal	4	5
2	Tidak memperhatikan tingkat berpikir dalam membuat soal	26	42
3	Sulit jika membuat soal yang memperhatikan tingkat berpikir	32	52
	Jumlah		100

Berdasarkan tabel di atas menunjukkan hanya sebagian kecil guru memperhatikan tingkatan berpikir dalam membuat soal. Paling banyak menyatakan kesulitan dalam membuat soal apabila harus memperhatikan tingkatan berpikir. Sedangkan sebagian tidak memperhatikan tingkatan berpikir, bias saja terjadi karena mereka tidak tahu tentang tingkatan berpikir dalam ranah kognitif.

3.4 Pembuatan Kisi-kisi dalam Penulisan Soal

Instrumen tes pada dasarnya merupakan alat ukur untuk mengetahui ketercapaian tujuan pembelajaran yang tercermin pada kompetensi yang dimiliki peserta didik berdasarkan indikator yang dijabarkan dari kompetensi dasar (KD). Ini berarti dalam menyusun butir-butir soal seharusnya mengacu pada indikator-indikator kompetensi yang harus dimiliki siswa setelah mengikuti kegiatan pembelajaran. Pembuatan kisi-kisi sebelum membuat soal adalah suatu hal yang penting dilakukan agar butir-butir soal yang dibuat sesuai dengan indikator-indikator. Kesesuaian tersebut akan menjadikan soal yang dibuat memiliki validitas yang baik. Berikut ini adalah data tentang pembuatan kisi-kisi dalam proses pembuatan soal yang dilakukan guru.

Tabel 4 Pembuatan Kisi-kisi dalam Penulisan Butir Soal

No	Pertimbangan Pokok	Jumlah	%
1	Membuat Kisi-kisi	6	10
2	Tidak membuat kisi-kisi	56	90
3	Jumlah	62	100

Berdasarkan tabel di atas terlihat hanya sebagian kecil guru yang membuat kisi-kisi dalam menyusun soal ulangan harian, sebagian besar guru mata pelajaran IPS tidak membuat kisi-kisi dalam pembuatan butir-butir soal untuk ulangan harian. Hal ini menunjukkan bahwa guru masih belum mau dan/atau mampu untuk membuat soal yang sesuai dengan prosedur agar diperoleh soal yang memiliki tingkat validitas yang baik. Ini berarti dapat dinyatakan bahwa kualitas soal yang dibuat oleh guru belum mengacu pada tujuan pembelajaran dan memiliki kualitas yang kurang baik.

3.5 Kesulitan dalam Membuat Soal Untuk Menilai Ranah Kognitif

Untuk mengetahui ketercapaian kompetensi inti 3 tentang kompetensi pengetahuan siswa, seharusnya soal yang dibuat guru alat ukur mengacu pada tujuan pembelajaran yang dikembangkan berdasarkan kompetensi dasar. Selanjutnya berdasarkan indikator yang dikembangkan dari KD dikembangkan lagi menjadi indikator soal sehingga diperoleh butir-butir soal yang mencerminkan indikator KD sebagai tujuan pembelajaran. Namun, ternyata masih banyak guru yang mengalami kesulitan dalam mengembangkan indikator, baik pengembangan indikator KD terlebih pengembangan indikator.

Berikut ini data tentang kesulitan guru dalam membuat soal untuk melakukan penilaian ranah kognitif.

Tabel 5 Kesulitan Guru dalam Membuat Soal Kognitif

No	Pertimbangan Pokok	Jumlah	%
1	Mengembangkan indikator berdasarkan KD	23	37
2	Mengembangkan indikator soal berdasarkan indikator KD	28	45
3	Membuat soal dengan mempertimbangkan tingkat berpikir	5	5
	Tidak menjawab	8	8
	Jumlah	62	100

Data pada tabel di atas menunjukkan bahwa terbanyak kesulitan yang dialami guru dalam membuat soal adalah mengembangkan indikator soal berdasarkan indikator KD, Kesulitan lainnya adalah mengembangkan indikator tujuan pembelajaran berdasarkan KD, selebihnya membuat soal dengan memperhatikan tingkat berpikir. Jika dilihat dari kesulitan yang dialami guru tersebut, maka wajar apabila guru banyak mengalami kesulitan dalam membuat kisi-kisi, di samping kesulitan dalam merumuskan tujuan pembelajaran.

3.6 Penilaian Ranah Afektif

Keberhasilan pembelajaran pada ranah kognitif dan psikomotor dipengaruhi oleh kondisi afektif peserta didik. Peserta didik yang memiliki minat belajar dan sikap positif terhadap pelajaran akan merasa senang mempelajari mata pelajaran tertentu, sehingga dapat mencapai hasil optimal. Demikian pula dalam kurikulum 2013 guru dituntut melakukan penilaian KI 1 dan K2 yang dikembangkan dalam KD 1 dan KD 2. Ini berarti guru harus melakukan penilaian ranah afektif. Untuk memperoleh penilaian yang valid dan obyektif, maka guru harus menggunakan instrumen.

Berikut disajikan data tentang penggunaan instrumen dalam penilaian ranah afektif (KI 1 dan KI 2) oleh guru

Tabel 6 Penggunaan Instrumen dalam Penilaian Ranah Afektif

No	Keterangan	Jumlah	%
1	Membuat instrumen	6	10
2	Tidak membuat Instrumen	56	90
	Jumlah	62	100

Tabel di atas menunjukkan hanya sebagian kecil guru menggunakan instrumen untuk melakukan penilaian afektif, sedangkan sebagian besar tidak menggunakan instrumen. Ini berarti bahwa hasil penilaian ranah afektif disangsikan validitas dan obyektivitasnya. Melihat realitas ini, maka dapat dinyatakan bahwa sebagian besar guru belum memahami proses dalam penilaian ranah afektif yang benar.

3.7 Obyek atau Sasaran Penilaian Afektif.

Penilaian ranah afektif pada dasarnya memiliki obyek dan sasaran yang terkait dengan karakter atau kepribadian seorang siswa, baik dalam menyikapi yang terkait dengan akademis maupun non akademis. Misalnya: sikap terhadap mata pelajaran, sikap terhadap guru, dan sikap terhadap pembelajaran, minat belajar, konsep diri, moralitas, dan lainnya.

Berikut ini obyek atau sasaran penilaian afektif yang banyak dilakukan oleh guru.

Tabel 7 Obyek atau Sasaran Penilaian dalam Ranah Afektif.

No	Keterangan	Jumlah	%
1	Sikap terhadap mata pelajaran	16	25
2	Minat belajar	6	10
3	Motivasi belajar	9	15
4	Akhlah mulia	22	35
5	Tidak menjawab	9	15
	Jumlah	62	100

Tabel di atas menunjukkan bahwa sebagian besar guru memilih obyek atau sasaran penilaian afektif pada akhlak mulia, ini dapat dimengerti karena kebanyakan guru memiliki persepsi bahwa akhlak mulia merupakan kompetensi yang sesuai dengan tuntutan KI 1 dan KI 2.

3.8 Kesulitan Guru dalam Melakukan Penilaian Afektif

Pada umumnya guru tidak mengalami kesulitan jika melakukan penilaian ranah kognitif, yaitu membuat instrumen tes. Namun untuk menilai ranah afektif dengan menggunakan instrumen non tes yang berupa lembar pengamatan, kuesioner, penilaian diri, penilaian antarteman, dan lainnya, sebagian besar guru mengalami kesulitan. Diduga karena selama ini guru tidak pernah melakukannya dan tidak banyak buku-buku pelajaran yang memuat tentang penilaian afektif. Berikut ini kesulitan yang dialami guru dalam melakukan penilaian afektif.

Tabel 8 Kesulitan Guru dalam Melakukan Penilaian Afektif

No	Keterangan	Jumlah	%
1	Membuat lembar pengamatan	12	19
2	Membuat indikator dalam penilaian afektif	26	42
3	Kesulitan membuat kriteria penilaian	15	24
4	Tidak menjawab	9	15
	Jumlah	62	100

Berdasarkan tabel di atas menunjukkan bahwa sebagian besar guru mengalami kesulitan dalam mengembangkan indikator dalam penilaian afektif, selanjutnya kesulitan dalam membuat kriteria penilaian, dan lembar pengamatan. Ada sebagian guru yang tidak menjawab, ini dimungkinkan karena mereka tidak memahami tentang penilaian afektif.

3.9 Teknik Penilaian untuk Menilai Keterampilan

Banyak cara atau teknik penilaian yang dapat dilakukan untuk menilai keterampilan siswa, seperti: unjuk kerja, proyek, produk, dan portofolio. Agar penilaian memiliki kejelasan dan obyektivitas, maka perlu dibuat rubrik atau kriteria penskorannya. Namun demikian, masih terdapat guru yang belum melakukan penilaian keterampilan atau kurang tepat dalam memilih teknik penilaian sesuai dengan karakteristik tujuan pembelajaran. Berikut ini disajikan data tentang teknik penilaian keterampilan yang digunakan oleh guru.

Tabel 9 Teknik Penilaian untuk Menilai Keterampilan

No	Keterangan	Jumlah	%
1	Penilaian kinerja (unjuk kerja)	9	15
2	Penilaian proyek	28	45
3	Penilaian portofolio	8	13
4	Tidak menjawab	17	27
	Jumlah	62	100

Tabel di atas menunjukkan bahwa sebagian besar penilaian keterampilan menggunakan teknik penilaian proyek, hal ini sangat dimungkinkan karena sesuai dengan karakteristik mata pelajaran IPS. Data penelitian juga menunjukkan banyaknya guru yang tidak menjawab, dapat diduga karena pada mata pelajaran IPS dianggap tidak ada keterampilan atau karena guru tidak memahami teknik penilaian untuk menilai keterampilan.

3.10 Kesulitan dalam Melakukan Penilaian Keterampilan

Selama ini guru hanya memperhatikan dan melakukan penilaian pada ranah pengetahuan saja. Dengan demikian, belum terbiasa untuk melakukan penilaian keterampilan. Masih banyak guru yang mengalami kesulitan dalam melakukan penilaian terutama membuat ins-

trumennya. Berikut ini data tentang kesulitan yang dialami guru dalam melakukan penilaian keterampilan.

Tabel 10 Kesulitan Guru dalam Melakukan Penilaian Keterampilan

No	Keterangan	Jumlah	%
1	Membuat lembar pengamatan	12	19%
2	Membuat indikator	21	34%
3	Kesulitan membuat rubrik	17	27%
4	Tidak menjawab	12	19%
	Jumlah	62	100%

Tabel di atas menunjukkan bahwa sebagian besar guru merasa kesulitan dalam menentukan indikator keterampilan yang diukur, urutan kedua, kesulitan membuat rubrik, selanjutnya kesulitan dalam membuat lembar pengamatan. Melihat kesulitan tersebut, maka dapat diduga bahwa penilaian yang dilakukan selama ini tentunya masih jauh dari validitas dan obyektivitas.

Kesimpulan

DAFTAR PUSTAKA

- Burton, Kelley. 2011. A Framework for Determining The Authenticity of Assessment Tasks: Applied to an Example In Law . *Journal of Learning Design*. 4 (2): 1-9.
- Gulikers. 2006. Authentic Assessment, Student and Teacher Perceptions: The Practical Value of The Five-Dimensional Framework. *Journal of Vocational Education and Training*. 58: 337-357.
- Mueller, Jon. 2014. *Authentic Assessment Tool Box*, (Online), (<http://jfmuellet.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm>), diakses 9 Februari 2014.
- Mulyasa. 2013. *Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013*. Jakarta: Rosda.
- Nashrillah, Faiz. 2013. *Para Guru Masih Bingung Kurikulum 2013*. (Online), (www.id.berita.yahoo.com) diakses tanggal 13 Desember 2013
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 81 *Tentang Pedoman Umum Pembelajaran*.

Simpulan penelitian ini: (1) sebagian besar (50)% guru yang tergabung dalam MGMP Mata Pelajaran IPS di Kota Bandar Lampung membuat soal dengan cara mengambil dari buku-buku pelajaran. (2) paling banyak (47%) guru yang membuat soal dengan pertimbangan pokok pada materi yang sudah diajarkan. (3) sebagian kecil (5%) guru memperhatikan tingkatan berpikir dalam membuat soal. (4) hanya sebagian kecil guru yang membuat kisi-kisi dalam menyusun soal ulangan harian. (5) sebagian besar (45%) kesulitan yang dialami guru dalam membuat soal adalah mengembangkan indikator soal berdasarkan indikator KD (6) sebagian besar (90) guru tidak menggunakan instrumen dalam melakukan penilaian afektif. (7) sebagian besar (35%) guru memilih obyek atau sasaran penilaian afektif pada akhlak mulia. (8) sebagian besar (42%) guru mengalami kesulitan dalam mengembangkan indikator dalam penilaian afektif. (9) sebagian besar (45%) penilaian keterampilan menggunakan teknik peilaian proyek, (10) sebagian besar (37%) guru merasa kesulitan dalam menentukan indikator keterampilan yang diukur

Pengaruh Penerapan Penilaian Kinerja, Penilaian Portofolio dan Penilaian Tertulis Terhadap Peningkatan Hasil Belajar

Fisika Dasar II

Oleh: Ferdy Dungus

FMPA UNIMA

Email: ferdydungus@yahoo.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui: 1. Apakah penerapan penilaian kinerja, penilaian portofolio, dan penilaian tertulis berpengaruh terhadap peningkatan hasil belajar Fisika Dasar II. 2. Apakah terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa diberi penilaian kinerja dengan mahasiswa diberi penilaian portofolio, 3. Apakah terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa diberi penilaian kinerja dengan mahasiswa diberi penilaian tertulis, dan 4. Apakah terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa diberi penilaian portofolio dengan mahasiswa diberi penilaian tertulis. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode eksperimen dengan model disain analisis ANAVA 3 x 1. Populasi dalam penelitian ini adalah mahasiswa semester II Jurusan Fisika Angkatan 2012/2013 yang berjumlah 125. Sampel dalam penelitian ini diambil 75 mahasiswa secara acak dari jumlah populasi, dan dibentuk 3 kelas masing-masing kelas 25 mahasiswa.

Hasil yang diperoleh bahwa terdapat 77,1 persen ($R^2 = 0,771$) pengaruh penilaian kinerja, penilaian portofolio, dan penilaian tertulis terhadap peningkatan hasil belajar Fisika Dasar II. Terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja dengan skor rerata 84,4 lebih tinggi dari mahasiswa yang diberi penilaian portofolio dengan skor rerata 71 dan nilai $t_{hit(A1 - A2)} = 5,57$, $> t_{tab} (\alpha = 0,05) = 1,84$. Terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja dengan skor rerata 71 lebih tinggi dari mahasiswa yang diberi penilaian tertulis dengan skor rerata 51 hasil $t_{hit(A1 - A3)} = 13,636$, $> t_{tab} (\alpha = 0,05) = 1,84$. Terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio dengan skor rerata 84,4 lebih tinggi dari mahasiswa yang diberi penilaian tertulis dengan skor rerata 51 hasil $t_{hit(A2 - A3)} = 8,068$, $> t_{tab} (\alpha = 0,05) = 1,84$

Kata Kunci: Pengaruh Penilaian kinerja, portofolio dan tertulis dalam Fisika Dasar II

*The Influence of **Implementation** of Performance Assessment, Portfolio Assessment and Assessment of Written To Increase of Basic Physics II Achievement*

Ferdy Dungus

FMPA UNIMA

Email: ferdydungus@yahoo.com

Abstract

This study aims to determine: 1. Is the implementation of performance assessment, portfolio assessment, and a written assessment affect the improvement of Basic Physics II achievement? 2. Is there a distinction has Basic Physics II achievement students were given a performance evaluation with student portfolio assessment, 3. Is there a distinction has Basic Physics II achievement students were given a performance appraisal with student given a written assessment, and 4. Is there a distinction has Basic Physics II achievement students are given the portfolio assessment with student given a written assessment. The method used in this study is an experimental method with a model design ANOVA analysis of 3x1. The population in this study is the second semester students of the Department of Physics Force 2012/2013, amounting to 125. The samples were taken at random from the 75 student population, and established 3 classes each class is 25 students.

The results that are 77.1 percent ($R^2 = 0.771$) influence performance assessment, portfolio assessment, and a written assessment to increase Basic Physics II achievement. There are differences in Basic Physics II achievement students are given a performance appraisal with a mean score of 84.4 higher than students who were given a portfolio assessment with a mean score of 71 and a value of $t_{hit(A1 - A2)} = 5.57$, $> t_{tab} (\alpha = 0.05) = 1.84$. There are differences in Basic Physics II achievement students

are given a performance appraisal with a mean score of 71 is higher than students who were given a written assessment with a mean score of 51 results $t_{hit} (A1 - A3) = 13,636, > t_{tab} (\alpha = 0.05) = 1,84$. There are differences in Basic Physics II achievement students are given a portfolio assessment with a mean score of 84.4 higher than students who were given a written assessment with a mean score of 51 results $t_{hit} (A2 - A3) = 8,068, > t_{tab} (\alpha = 0.05) = 1.84$

Keywords: *The Influence of performance appraisal, portfolio and written in Basic Physics II*

1. PENDAHULUAN

Proses pembelajaran yang dilaksanakan pada pendidikan formal termasuk di kampus akan selalu diikuti dengan proses mengetahui kemajuan belajar yang dicapai oleh mahasiswa. Proses untuk mengetahui informasi hasil belajar mahasiswa yang lazim disebut penilaian dapat dilakukan dengan berbagai cara yang dapat mempengaruhi keberhasilan belajar mahasiswa. Penilaian yang tepat pada materi yang tepat akan memberikan keunggulan mengukur hasil belajar mahasiswa atau siswa. Jika dilihat dari prinsip penilaian maka ada beberapa cara penilaian hasil belajar yang memiliki keunggulan masing-masing. Penilaian kinerja adalah salah satu bentuk penilaian yang dipandang relatif tepat mengukur hasil belajar siswa atau mahasiswa. Penilaian kinerja akan memberikan kesempatan kepada mahasiswa atau siswa untuk menunjukkan karya belajarnya secara menyeluruh mulai dari awal sampai pada akhir yang dapat dinilai oleh orang lain dalam hal ini guru atau dosen. Pelajaran fisika yang memiliki ciri sains dimana karakteristik pembelajarannya membutuhkan tahapan penilaian yang membutuhkan perilaku kemampuan pengetahuan, sikap dan psikomotor. Penilaian kinerja menjadi alternatif penilaian yang baik untuk dilaksanakan dalam pembelajaran fisika.

Penilaian didefinisikan sebagai sebuah usaha formal untuk menentukan kedudukan atau status peserta didik terkait dengan variabel pendidikan yang ditentukan. Definisi lain dikatakan bahwa penilaian adalah prosedur yang dapat digunakan untuk mendapatkan informasi mengenai prestasi atau kinerja seseorang. (BSNP, 2007:3). Penilaian merupakan komponen yang penting dalam penyelenggaraan pendidikan. Upaya peningkatan kualitas pendidikan dapat ditempuh melalui peningkatan kualitas pembelajaran dan kualitas penilaiannya. Keduanya saling terkait, sistem pembelajaran yang baik akan menghasilkan kualitas belajar yang baik. Kualitas belajar ini dapat dilihat dari penilaiannya (Djemari Mardapi, 2007:5). Penilaian adalah suatu proses untuk

mengetahui apakah proses dan hasil dari suatu program kegiatan telah sesuai dengan tujuan atau kriteria yang telah ditetapkan. Penilaian dapat dilakukan secara tepat jika tersedia data yang berkaitan dengan objek penilaian. Untuk memperoleh data tersebut diperlukan alat penilaian yang berupa pengukuran. Penilaian dan pengukuran merupakan dua kegiatan yang saling berkaitan (Sarwiji Suwandi, 2011:7).

Popham menyatakan terdapat 4 tujuan penilaian, yaitu: 1) mendiagnosis kekuatan dan kelemahan peserta didik, 2) memonitor kemajuan peserta didik, 3) memberikan nilai (*grade*) pada peserta didik, dan 4) menentukan efektivitas pembelajaran yang dilakukan pendidik. Penyederhanaan pendapat Popham, merumuskan 3 tujuan penilaian, yaitu untuk: 1) mendiagnosis pengetahuan dan keterampilan peserta didik, 2) memonitor kemajuan peserta didik terkait dengan tujuan pembelajaran, dan 3) menyediakan data untuk memberikan nilai kepada peserta didik (Popham, 1995:141). Penilaian dapat dalam proses belajar juga dapat berfungsi sebagai berikut: (a) untuk mengetahui tercapai tidaknya tujuan pengajaran, dalam hal ini tujuan instruksional khusus. Pada tahap ini dapat diketahui tingkat penguasaan bahan pengajaran yang seharusnya dikuasai oleh siswa. Atau dengan perkataan lain dapat diketahui hasil belajar yang dicapai para siswa. (b) Untuk mengetahui keefektifan proses belajar mengajar yang telah dilakukan guru. Melalui hal ini guru dapat mengetahui berhasil tidaknya ia mengajar. Rendahnya hasil belajar yang dicapai siswa tidak semata-mata disebabkan kemampuan siswa tetapi bisa disebabkan kurang berhasilnya guru mengajar. Melalui penilaian, berarti menilai kemampuan guru itu sendiri dan hasilnya dapat dijadikan bahan dalam memperbaiki usahanya, yakni tindakan mengajar berikutnya (Nana Sudjana, 2007: 111). Berdasarkan uraian dari beberapa pendapat tentang penilaian maka dapat dibuat suatu simpulan bahwa penilaian adalah suatu proses yang digunakan untuk memperoleh data tentang hasil belajar siswa melalui serangkaian kegiatan

pengukuran yang valid dan handal untuk menilai hasil belajar siswa. Penilaian yang dibuat harus dilaksanakan secara objektif, jujur, adil, transparan dan dapat dipertanggungjawabkan baik untuk siswa maupun untuk lembaga dan masyarakat.

Penilaian kinerja sering dipertukarkan dengan penilaian autentik. Pengertian dasarnya adalah penilaian (*assessment*), yang mengharuskan siswa mempertunjukkan kinerja, bukan menjawab atau memilih jawab dari sederetan kemungkinan jawaban yang sudah tersedia. Misalnya dalam penilaian kinerja (*Performance Assessment*), siswa diminta untuk menjelaskan secara rinci dengan caranya sendiri tentang penyelesaian penerapan hukum Newton dengan menggunakan katrol. Melalui cara tersebut siswa diharapkan dapat menunjukkan penguasaannya tentang memecahkan suatu masalah fisika dengan cara dan hasil belajar yang benar. Penilaian kinerja adalah bukan dimita siswa untuk menjawab pertanyaan pilihan ganda pada kertas jawaban, para pendukung penilaian kinerja akan meminta siswa mendemonstrasikan bahwa siswa dapat melakukan tugas-tugas tertentu, seperti menulis suatu karangan, melakukan suatu eksperimen, menginterpretasikan jawaban terhadap suatu masalah, memainkan suatu lagu, atau melukis suatu gambar. Ini menunjukkan telah terjadi gerakan meninggalkan tes kertas dan pencil kearah penilaian kinerja, yang memungkinkan siswa menunjukkan apa yang dapat siswa lakukan jika dihadapkan dengan situasi masalah nyata (Muhamad Nur dan Ibrahim, 2003:5).

Penilaian kinerja juga memungkinkan guru untuk mengamati prestasi, kebiasaan mental, cara kerja dan perilaku nilai dalam dunia nyata dimana uji konvensional bisa salah dan dengan cara dimana pengamat luar tidak menyadari bahwa suatu 'ujian (test)' sedang berlangsung. Uji kinerja bisa memasukkan pengamatan dan pemberian nilai kepada pelajar pada saat dilakukan dialog dalam bahasa asing, melakukan percobaan ilmu pengetahuan, mengubah komposisi, mempresentasikan pertunjukan, bekerja dengan kelompok pelajar yang lain dalam perencanaan survey sikap dari pelajar atau penggunaan peralatan. (Kubiszyn, T. dan Borich Gary, 1998:163). Pada penilaian kinerja hal yang mendapat perhatian penting adalah dalam hal penskorannya. Ketika penilaian kinerja akan diberi skor untuk menyimpulkan tingkat pencapaian kinerja peserta tes, maka biasa digunakan dua pendekatan, yaitu: metode holistik dan metode *analytic*. Metode *holistic* digunakan apabila para penskor hanya memberikan satu buah skor atau nilai (*single rating*) berdasarkan

penilaian secara keseluruhan dari hasil kinerja peserta tes. Metode *analytic* para penskor (rater) memberikan penilaian pada berbagai aspek yang berbeda yang berhubungan dengan kinerja yang dinilai (Setiadi Hari, 2008: 10).

Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian kinerja mengharuskan siswa untuk melakukan kemampuan kognitifnya tetapi juga harus disertai dengan keterampilan yang berkaitan dengan penguasaan terhadap konsep yang dipelajari. Oleh karena itu dalam menilai kinerja siswa perlu disusun kriteria yang dapat disepakati terlebih dahulu. Kriteria yang menyeluruh disebut rubrik, dengan demikian wujud penilaian kinerja yang utama adalah tugas (*task*) dan rubrik diartikan sebagai kriteria penilaian.

Aiken mengemukakan bahwa tes adalah sebagai alat yang digunakan untuk menilai tingkah laku atau kinerja seseorang (Lewis R. Aiken, 1979:474). Tes adalah prosedur sistematik yang dibuat dalam bentuk tugas-tugas yang distandarisasikan dan diberikan pada individu atau kelompok untuk dikerjakan, dijawab atau direspon, baik dalam bentuk tertulis, lisan maupun perbuatan (Farouk Muhammad dan Djaali, 2005:32). Tes tertulis juga dikenal dengan istilah *pencil and paper test*, yaitu tes dimana pelaksana tes dalam mengajukan butir-butir pertanyaannya dilakukan secara tertulis dan peserta tes memberikan jawaban secara tertulis pula (Djaali dan Muldiono Puji, 2008:11).

Tes tertulis adalah tes dimana soal dan jawaban dalam bentuk bahan tulisan. Dalam menjawab soal siswa tidak selalu harus merespons dalam bentuk menulis kalimat jawaban tetapi dapat juga dalam bentuk mewarnai, memberi tanda, menggambarkan grafik, diagram dan lain sebagainya. Penilai tes tertulis merupakan teknik pengukuran yang umum digunakan dan termasuk dalam kelompok tes verbal (Salim Ainun, dan Th. E. Nuraeni, 2008:2).

Berdasarkan uraian di atas dapat disimpulkan bahwa tes dapat dilakukan berbagai jenis, khusus pada penelitian ini dibuat tes tertulis bentuk essay untuk mengukur hasil belajar mahasiswa. Tes Tertulis merupakan tes dimana soal yang diberikan kepada peserta didik dalam bentuk tulisan. Dalam menjawab soal peserta didik tidak selalu merespon dalam bentuk menulis jawaban tetapi dapat juga dalam bentuk yang lain seperti memberi tanda, mewarnai, menggambar dan lain sebagainya.

Berdasarkan berbagai definisi tersebut dapat diambil kesimpulan bahwa hasil belajar adalah tingkat penguasaan siswa terhadap materi pelajaran sebagai akibat dari perubahan perilaku setelah mengikuti proses belajar mengajar

berdasarkan tujuan pengajaran yang ingin dicapai. Hasil belajar itu akan diukur dengan sebuah tes.

2. METODE PENELITIAN

Penelitian ini termasuk kelompok penelitian eksperimen, yang diawali dengan perancangan instrumen perkuliahan baik itu rancangan pelaksanaan perkuliahan, materi utama perkuliahan dan instrumen penilaian hasil belajar. Rancangan perkuliahan dan materi disusun dengan mengikutsertakan pakar, selesai tahap rekomendasi pakar dilanjutkan dengan uji coba penggunaan materi pada kelompok terbatas di kampus. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode eksperimen dengan rancangan faktorial 3 x 1. Variabel terikat adalah hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa. Faktor perlakuan adalah (1) Penilaian kinerja, (2) Penilaian Portofolio, dan Penilaian tes tertulis.

Definisi Variabel:
a. Definisi Konseptual. Hasil belajar dalam penelitian ini dibatasi dalam hal hasil belajar kecakapan akademik pada mata kuliah Fisika Dasar II. Hasil belajar Fisika Dasar II adalah hasil belajar yang diperoleh mahasiswa dari penerapan penilaian belajar untuk mempelajari materi atau bahan perkuliahan secara teori dan praktikum Fisika Dasar II, yang dibatasi pada pokok materi gelombang-Optik, dan listrik.
b. Definisi Operasional: Hasil belajar adalah skor tes akhir pelaksanaan eksperimen mata kuliah Fisika Dasar II, yang menunjukkan kompetensi mahasiswa pada materi gejala gelombang, dan listrik-magnet, semester II tahun 2012/2013 mahasiswa Jurusan Fisika yang menjadi sampel dalam penelitian. Hasil belajar Fisika Dasar II adalah skor yang menunjukkan kemampuan mahasiswa dalam menyelesaikan soal-soal tentang Gelombang, dan Listrik-Magnet.

A. Populasi dan Sampel

Populasi dalam penelitian ini adalah mahasiswa Jurusan Fisika FMIPA UNIMA Program Studi Pendidikan. Jumlah mahasiswa Jurusan Fisika Program Studi Pendidikan Fisika semester II tahun akademik 2012/2013 berjumlah 125 mahasiswa yang tersebar pada 4 kelas. Sampel dalam penelitian ini diambil dengan cara *random sampling*, yaitu diambil sebanyak 75 orang mahasiswa dari jumlah populasi dan dibagi menjadi 3 kelas, dimana setiap kelas 25 orang.

B. Teknik Analisis Data

Tahap analisis data dalam penelitian ini dibagi dalam 3 tahap sesuai tahap penelitian. Tahap I untuk melakukan analisis pengaruh penerapan bentuk penilaian terhadap peningkatan hasil

belajar Fisika Dasar II dilakukan dengan menggunakan Analisis Varians (ANOVA). Sebelum dilakukan uji hipotesis dilakukan uji pra syarat yaitu uji normalitas dan uji homogenitas sebagai pra syarat analisis statistika inferensial. Tahap II, yaitu pelaksanaan kegiatan pembelajaran, maka akan dilaksanakan uji kelayakan bahan ajar. Apakah bahan ajar yang dipakai dan RPP yang dibuat sesuai atau tidak. Pada Tahap II ini pengujian dibuat dengan menggunakan uji pakar dan uji empiris lapangan.

3. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Hasil Penelitian

Pada bagian bab ini akan dijelaskan dua macam hasil analisis, yaitu analisis statistik deskriptif dan hasil analisis statistik inferensial. Kedua hasil analisis ini didasarkan pada data pengukuran hasil belajar mahasiswa pada mata kuliah Fisika Dasar II pada semester II, baik kelompok diberi penilaian kinerja, penilaian portofolio dan penilaian tes tertulis.

B. Uji pra syarat

Uji normalitas dalam penelitian ini menggunakan uji Lilliefors, tujuan dari pengujian ini untuk mengetahui apakah sampel berasal dari populasi yang berdistribusi normal. Uji homogenitas dalam penelitian ini menggunakan uji F

C. Pengujian Hipotesis Statistik

Berdasarkan hasil data penelitian maka dilanjutkan dengan tahapan sebagai berikut:

$$a. RJK(A) = \frac{JK(A)}{db(A)} = 19628,7/2 = 7564,83;$$

$$RJK(D) = \frac{JK(D)}{db(D)} = 5530/71 = 77,88 ;$$

$$b. F = \frac{RJK(A)}{RJK(D)} = 7564,83/77,88 = 97,13$$

Tabel 1. Tabel Anava

Surmber Varians	JK	db	RJK	F hit	F _{tab} 0,05	F _{tab} 0,01
Antar	15129,7	2	7564,83	97,13	3,1	4,8
Dalam	5530	71	77,88			
Total	19628,7	73				

Berdasarkan hasil perhitungan maka di peroleh bahwa harga F hitung lebih besar dari F tabel ini berarti bahwa terdapat perbedaan rata-rata hasil belajar mahasiswa kelompok yang diberi penilaian kinerja, penilaian portofolio dan penilaian tertulis.

Pengujian pengaruh digunakan $R^2 = 15129,7/19628,7 = 0,771$. Hasil ini memperlihatkan bahwa terdapat pengaruh sebesar 77,1 persen dari faktor bentuk penilaian terhadap hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa. Hasil analisis uji lanjut dengan menggunakan t-dunnet diperoleh

Tabel 2. Rangkuman uji t Dunnet

	t _{hitung}	t _{tabel}		kriteria
		$\alpha = 0,05:4$	$\alpha = 0,01:48$	
to (A ₁ - A ₂)	5.567212203			t _{hitung} > t _{tabel}
to (A ₁ - A ₃)	13.63563569	1,864	2,423	
to (A ₂ - A ₃)	8.068423483			

D. Pembahasan Hasil Penelitian

Pada penelitian ini hipotesis statistik yang hendak diuji adalah sebagai berikut:

1. Ho : $\mu_{A1} \leq \mu_{A2}$: Rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja lebih kecil atau sama rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio

H_A : $\mu_{A1} > \mu_{A2}$: Rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja lebih tinggi atau sama rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio

Berdasarkan pengujian hipotesis menunjukkan bahwa nilai $t_{hit(A1 - A2)} = 5.57$, $> t_{tab (\alpha= 0,05)} = 1,84$. Hal ini dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja dengan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio. Data berdasarkan hasil perhitungan menunjukkan rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja lebih tinggi dengan skor rata-rata 84.8 dari rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio dengan skor rata-rata 71. Oleh karena itu dalam proses perkuliahan Fisika Dasar II penggunaan bentuk penilaian kinerja menjadi pilihan yang tepat untuk meningkatkan hasil belajar mahasiswa, jika dibandingkan dengan penilai potofolio.

2. Ho : $\mu_{A1} \leq \mu_{A3}$: Rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja lebih kecil atau sama rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis

H_A : $\mu_{A1} > \mu_{A3}$: Rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja lebih tinggi atau sama rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis

Berdasarkan pengujian hipotesis menunjukkan bahwa nilai $t_{hit(A1 - A3)} = 13.636$, $> t_{tab (\alpha= 0,05)} = 1,84$. Hal ini dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja dengan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis. Data hasil analisis menunjukkan bahwa rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja lebih tinggi dengan skor rata-rata 84.8 dari rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis dengan skor rata-rata 51. Oleh karena itu penilaian kinerja sangat tepat untuk meningkatkan hasil belajar mahasiswa untuk perkuliahan Fisika Dasar II, jika dibandingkan dengan penilaian tertulis. Proses penilaian kinerja memiliki beberapa keunggulan yang relevan dengan penanaman konsep fisika, seperti melakukan percobaan, mengamati, menganalisis dan melaporkan hasil analisis.

3. Ho : $\mu_{A2} \leq \mu_{A3}$: Rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian

portofolio lebih kecil atau sama rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis

$H_A : \mu_{A2} \leq \mu_{A3}$: Rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio lebih tinggi atau sama rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis

Berdasarkan pengujian hipotesis menunjukkan bahwa nilai hasil $t_{hit(A2 - A3)} = 8.068$, $> t_{tab} (\alpha = 0,05) = 1,84$ Hal ini dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio dengan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis. Data hasil analisis dilapangan menunjukkan rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio lebih tinggi dengan skor rata-rata 71 dari rata-rata hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis dengan skor rata-rata 51. Kajian penelitian ini menunjukkan bahwa penilaian testulis belum dapat memberikan hasil yang maksimal menilai keberhasilan belajar mahasiswa. Oleh karena itu dalam proses penilaian untuk mata kuliah Fisika lebih tepat digunakan penilaian kinerja bukan tes tertulis yang kurang

memaksimalkan kemampuan intelektual mahasiswa baik dari segi kognitif, afektif maupun psikomotor.

4. KESIMPULAN

1. Terdapat pengaruh teknik penilaian kinerja, penilaian portofolio dan penilaian tertulis terhadap hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa Jurusan Fisika, hal ini dapat dilihat dari hasil perhitungan $R^2 = 0,77$ atau 77 %, keberhasilan belajar mahasiswa dipengaruhi oleh teknik penilaian.
2. Terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja dengan hasil hasil belajar Fisita Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian portofolio .
3. Terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian kinerja dengan hasil hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis
4. Terdapat perbedaan hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian porofolio dengan hasil hasil belajar Fisika Dasar II mahasiswa yang diberi penilaian tertulis

DAFTAR PUSTAKA

- Aiken, Lewis R.(1979). *Rating Scales & Checklists, Evaluating Behavior, Personality, and Attitudes*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ainun, Salim, Th. E. Nuraen. (2008). *Tes Tertulis*. Jakarta: Dediknas Pusat Penilaian Pendidikan Badan Penelitian dan Pengembangan.
- Badan Standar Nasional Pendidikan.(2007). *Panduan Penilaian Kelompok Mata Pelajaran Ilmu Pengetahuan Alam dan Teknologi*. Jakarta: BSNP.
- Djaali, dan Puji Muljono.(2008). *Pengukuran Dalam Bidang Pendidikan*. Jakarta: Grasindo.
- Djaali dan Muhammad Farouk.(2005). *Metodologi Penelitian Sosial*. Jakarta: Restu Agung, 2005.
- Ibrahim dan Muhamad Nur.(2003). *Pengajaran Berdasarkan Masalah*. Surabaya: University Press.
- Kubiszyn, T. dan Gary Borich.(1998).*Educational Testing and Measurement*. Houton: John Wiley & Sons, Inc..
- Mardapi, Djemari. (2007). *Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Non Tes*. Yogyakarta: Penerbit Mitra Cendikia Press.
- Popham, W. James. (1995). *Classroom Assessment What Teachers Need to Know*. London: Allyn and Bacon.
- Sudjana, Nana.(2007).*Penilaian Hasil Belajar Mengajar*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Setiadi, Hari.(2008).*Penilaian Kinerja*. Jakarta: Depdiknas Balitbang.
- Suwandi, Sarwiji. (2011). *Model Assesmen dalam Pembelajaran*. Surakarta: Yuma Pressindo.

Evaluasi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 Bagi Guru Kelas/Mapel Di SMP Se Kabupaten Toraja Utara

Jokebet Saludung

Fakultas Teknik UNM Makassar

E-mail: jokebet@yahoo.com

Abstrak

Penelitian ini dilaksanakan untuk mengevaluasi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 bagi Guru Kelas/Mapel pada SMP Se Kabupaten Toraja Utara. Pelatihan dilaksanakan di Kabupaten Toraja Utara dari 18 Juni 2014 sampai 23 Juni 2014, selama 52 jam dan dilatih oleh Instruktur Nasional. Penelitian ini bertujuan mengevaluasi sejauhmana penguasaan pengetahuan, sikap dan keterampilan yang dimiliki Guru Kelas/Mapel di SMP Se Kabupaten Toraja Utara sesudah pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 selesai dilaksanakan. Pelatihan bertujuan untuk melatih guru sasaran agar dapat memahami dan mengimplementasikan kurikulum 2013 di kelas sesuai mata pelajaran yang diajarkan. Pelatihan diikuti oleh Guru Kelas/Mapel Matematika, Bahasa Inggris, Bahasa Indonesia, IPA, Seni Budaya, Penjas, dan IPS, sebanyak 249 orang. Subyek penelitian adalah Guru Kelas/Mapel tujuh Mata Pelajaran yang diambil secara *proportional random sampling* sebanyak 100 orang. Data dikumpulkan dengan angket, observasi, wawancara, tes, dan dianalisis secara deskriptif dan kualitatif. Hasil yang diharapkan adalah peserta memahami materi pelatihan, memiliki sikap dan keterampilan agar mampu mengimplementasikan Kurikulum 2013 di kelas seoptimal mungkin. Peserta dapat memahami konsep kurikulum 2013, rasional dan elemen perubahan kurikulum, SKL, KI, KD, strategi implementasi kurikulum 2013, pendekatan pembelajaran dan penilaian, analisis buku guru dan siswa; perancangan dan pelaksanaan penilaian, pendekatan saintifik, model pembelajaran, pelaporan hasil penilaian, penyusunan RPP, praktek pembelajaran.

Kata kunci: Evaluasi, Pelatihan Kurikulum 2013, Guru SMP

Evaluation of Curriculum 2013 Implementation Training For Teachers Classroom/Mapel at Junior High School In North Toraja Regency

Jokebet Saludung

Technical Faculty - State University of Makassar

E-mail: jokebet@yahoo.com

Abstract

This research was conducted to evaluate of Curriculum 2013 implementation Training for Teachers Classroom /Mapel in Junior High School at North Toraja Regency. Training conducted in North Toraja Regency of June 18, 2014 until June 23, 2014, for 52 hours and was trained by National Instructor. This research aims to evaluate what extent understand of knowledge, attitudes and skills possessed Teachers Classroom/Mapel at Junior High School in North Toraja Regency after Training of Curriculum 2013 Implementation is completed. The training aims to train teachers in order objectives to understand and implement of curriculum 2013 in the classroom appropriate of subjects taught. Followed by the training of Teacher Classroom/Mapel of Mathematics, English, Indonesian, Science, Art and Culture, Penjas, and IPS, as much as 249 people. Subjects of research were Teachers Classroom/Mapel of seven subject were taken by proportional random sampling as many as 100 people. Data were collected by questionnaires, observations, interviews, tests, and analysis by descriptive and qualitative. The expected result that participants understand the training material, has

attitude and skills to implement of Curriculum 2013 in the class as optimal as possible. Participants can understand the concept of curriculum 2013, rational and elements of curriculum change, SKL, KI, KD, implementation strategy of curriculum 2013, learning and assessment approaches, the teacher and the student books analyzes ; design and implementation of assessment, scientific approach, learning models, reporting results of assessment, preparation of lesson plans, and teaching practice.

*Keywords: Evaluation, Training of Curriculum 2013, Teacher of Junior High School*¹

Pendahuluan

Penelitian dilaksanakan untuk mengevaluasi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 pada Guru Kelas/Mapel di Sekolah Menengah Pertama Se Kabupaten Toraja Utara. Pelatihan dilaksanakan di Kabupaten Toraja Utara selama lima hari dari tanggal 18 Juni 2014 sampai 23 Juni 2014, selama 52 jam. Dilatih oleh Instruktur Nasional Implementasi Kurikulum 2013 yang sudah disiapkan oleh LPMP Makassar. Evaluasi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 bagi Guru Kelas/Mapel di SMP perlu dilakukan untuk mengetahui sejauhmana keberhasilan pelaksanaan pelatihan dan bagaimana kontribusinya bagi peserta karena guru sasaran adalah merupakan ujung tombak pelaksana Kurikulum 2013 di lapangan. Selain itu diperlukan temuan-temuan yang harus ditindaklanjuti untuk peningkatan mutu pelatihan selanjutnya. Ada berbagai dasar pertimbangan yang dianggap mendesak mengapa pelatihan perlu dilaksanakan. Menteri Pendidikan dan Kebudayaan (2014) menyatakan pengembangan Kurikulum 2013 dilaksanakan atas dasar beberapa prinsip utama. *Pertama*, standar kompetensi lulusan diturunkan dari kebutuhan. *Kedua*, standar isi diturunkan dari standar kompetensi lulusan melalui kompetensi inti yang bebas mata pelajaran. *Ketiga*, semua mata pelajaran harus berkontribusi terhadap pembentukan sikap, keterampilan, dan pengetahuan peserta didik. *Keempat*, mata pelajaran diturunkan dari kompetensi yang ingin dicapai. *Kelima*, semua mata pelajaran diikat oleh kompetensi inti. *Keenam*, keselarasan tuntutan kompetensi lulusan, isi, proses pembelajaran, dan penilaian. Aplikasi yang taat asas dari prinsip-prinsip ini menjadi sangat esensial dalam mewujudkan keberhasilan Implementasi Kurikulum 2013.

Menurut Kepala Badan PSDMPK-PMP (Syawal Gultom, 2014) Kurikulum 2013 ini diberlakukan secara bertahap mulai tahun ajaran 2013-2014 melalui pelaksanaan terbatas, khususnya bagi sekolah-sekolah yang sudah siap melaksanakannya. Pada Tahun Ajaran 2013/2014, Kurikulum 2013 dilaksanakan secara terbatas di Kelas VII Sekolah Menengah Pertama/MTs dan kelas X Sekolah Menengah Atas/Sekolah Menengah Kejuruan/Madrasah Aliyah (SMA/SMK/MA/MAK). Pada Tahun Ajaran 2015/2016 diharapkan Kurikulum 2013 telah dilaksanakan di seluruh kelas I sampai

dengan Kelas XII. Menjelang implementasi Kurikulum 2013, penyiapan tenaga guru dan tenaga kependidikan sebagai pelaksana kurikulum di lapangan perlu dilakukan. Badan Pengembangan Sumberdaya Manusia Pendidikan dan Kebudayaan dan Penjaminan Mutu Pendidikan (BPSDMPK dan PMP), telah menyiapkan strategi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 bagi guru, kepala sekolah, dan pengawas. Pada tahun 2013 pelatihan dilakukan bagi pengawas SD/SMP/SMA/SMK, kepala sekolah SD/SMP/SMA/SMK, dan guru Kelas I dan IV SD, guru Kelas VII SMP untuk 9 mata pelajaran, dan guru Kelas X SMA/SMK untuk 3 mata pelajaran. Guna menjamin kualitas pelatihan tersebut, maka BPSDMPK dan PMP telah menyiapkan 14 Modul Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013, sesuai dengan kelas, mata pelajaran, dan jenjang pendidikan. Sekaligus telah melaksanakan pelatihan narasumber nasional, dilanjutkan dengan pelatihan instruktur nasional yang menjadi pelatih guru sasaran di lapangan, dilanjutkan dengan pelatihan guru sasaran yaitu guru kelas/Mapel di SMP. Semua kegiatan ini diharapkan dapat membantu semua pihak menjalankan tugas dalam pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 sampai pada penerapannya di lapangan/di kelas.

Menurut Bambang Suryadi (2012) pengembangan kurikulum 2013 merupakan hal yang harus dilakukan sesuai dengan tuntutan perkembangan zaman dalam peningkatan kualitas pendidikan. Selanjutnya dikemukakan bahwa sebagai organisasi dan asosiasi profesi yang profesional dan independen, HEPI perlu melakukan telaah kritis empiris secara menyeluruh terhadap pelaksanaan Kurikulum 2013. Oleh karena itu menurut penulis perlu dievaluasi untuk mengetahui keberhasilan pelatihan dan kontribusinya bagi peserta serta rekomendasi temuan yang harus ditindaklanjuti untuk peningkatan mutu selanjutnya.

Metode Penelitian

Jenis penelitian ini adalah penelitian evaluatif, dilaksanakan untuk mengevaluasi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 pada Guru Sasaran yaitu Guru Kelas/Mapel di Sekolah Menengah Pertama Se Kabupaten Toraja Utara. Metode penelitian yang digunakan adalah eksperimen yaitu Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 bagi Guru Kelas/Mapel di SMP. Evaluasi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 menggunakan model evaluasi Kirkpatrick

(1996: 21) dengan empat komponen yaitu: *reaction, learning, behavior, dan result*. Prosedur penelitian dilakukan sejak pelatihan dilaksanakan di Kabupaten Toraja Utara dari tanggal 18 Juni 2014 sampai 23 Juni 2014, selama 52 jam. Pelatihan bertujuan untuk melatih guru sasaran agar dapat memahami dan sekaligus dapat mengimplementasikan kurikulum 2013 di kelas sesuai mata pelajaran yang diajarkan. Kompetensi yang harus dikuasai peserta adalah memahami konsep kurikulum 2013, rasional dan elemen perubahan kurikulum, SKL, KI, KD, dan strategi implementasi kurikulum 2013, pendekatan pembelajaran dan penilaian pada kurikulum 2013; analisis buku guru dan buku siswa; perancangan dan pelaksanaan penilaian pembelajaran dengan penerapan pendekatan saintifik dan model pembelajaran, pelaporan hasil penilaiandalam rapor; praktek pembelajaran terbimbing, analisis video pembelajaran, penyusunan RPP, *peer teaching* (Kementerian, 2014). Pelatihan diikuti oleh Guru Sasaran SMP untuk 7 mata pelajaran yaitu Matematika, Bahasa Inggris, Bahasa Indonesia, IPA, Seni Budaya, Penjas, dan IPS. Jumlah peserta 249 orang. Populasi penelitian adalah semua guru kelas/mapel 7 mata pelajaran yang mengikuti pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 pada tahun 2014 dan sampel diambil secara proposional random. Subyek penelitian adalah guru kelas/mapel 7 mata pelajaran yang diambil secara proposional random sebanyak 100 orang guru. Data dikumpulkan dengan angket, observasi, tes, dan dianalisis secara deskriptif dan kualitatif. Teknik pengumpulan data dilaksanakan sesuai dengan tujuan pelatihan dan materi yang dilatikan. Hasil yang diharapkan adalah peserta menguasai materi pelatihan dan memiliki sikap serta keterampilan yang mendukung agar mampu mengimplementasikan Kurikulum 2013 di kelas seoptimal mungkin.

Penelitian ini bertujuan mengevaluasi sejauhmana penguasaan pengetahuan, sikap dan keterampilan yang dimiliki Guru Kelas/Mapel di SMP Se Kabupaten Toraja Utara sesudah pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 selesai dilaksanakan. Oleh karena itu data dikumpulkan dengan teknik observasi, tes performance dan angket dalam bentuk penilaian diri sebelum dan sesudah pelaksanaan pelatihan dengansasaran pengumpulan data meliputi pemahaman konsep kurikulum 2013, rasional dan elemen perubahan kurikulum, SKL, KI, KD, dan strategi implementasi

kurikulum 2013, pendekatan pembelajaran dan penilaian pada kurikulum 2013; analisis buku guru dan buku siswa; perancangan dan pelaksanaan penilaian pembelajaran dengan penerapan pendekatan saintifik dan model pembelajaran, pelaporan hasil penilaian dalam rapor;praktek pembelajaran terbimbing, analisis video pembelajaran, penyusunan RPP, *peer teaching*.

Observasi dilakukan terhadap pelaksanaan pembelajaran, tanggung jawab, disiplin, dan kerjasama antar peserta danfasilitator selama pelatihan berlangsung. Angket digunakan untuk menjaring data penguasaan materi pelatihan sebelum dan sesudah pelatihan dilaksanakan. Tes digunakan untuk pretest dan post test khusus untuk pengetahuan tetapi dikirim ke Jakarta dan tidak dapat diganggu gugat. Data dianalisis dengan analisis deskriptif dan kualitatif (deskriptif-kualitatif). Hasil evaluasi sikap dan keterampilan diperoleh dari hasil observasi terhadap pelaksanaan pembelajaran dengan menggunakan lembar penilaian beserta indikatornya yang telah disediakan oleh panitia pelaksana. Untuk evaluasi penguasaan pengetahuan berdasarkan materi pelatihan sebelum dan sesudah pelatihan, dijangking dengan angket yang dirancang sendiri oleh peneliti berdasarkan indikator yang disesuaikan dengan materi pelatihan. Untuk triangulasi data digunakan observasi dan wawancara. Angket yang digunakan adalah gabungan antara terbuka dan tertutup dalam bentuk penilaian diri sebelum dan sesudah pelaksanaan pelatihan untuk mendapatkan data tentang: pemahaman dan penguasaan materi pelatihan untuk 7 mapel yaitu Matematika, Bahasa Inggris, Bahasa Indonesia, IPA, Seni Budaya, Penjas, dan IPS, serta hal-hal lain yang relevan dan dianggap sangat penting untuk diketahui dalam kaitannya dengan rekomendasi yang diperlukan. Data dianalisis dengan analisis deskriptif dan kualitatif. Hasil penelitian yang diharapkan ialah dapat mengungkapkan sejauhmana penguasaan pengetahuan, sikap dan keterampilan yang dimiliki guru kelas/mapel sesudah pelatihan selesai dilaksanakan. Apakah ada kontribusi positif pelatihan terhadap peningkatan penguasaan pengetahuan, sikap dan keterampilan yang dimiliki guru kelas/mapel di SMP tentang Implementasi Kurikulum 2013 sesudah pelatihan selesai dilaksanakan. Bagian mana yang meningkat dan bagian mana yang belum. meningkat dan perlu perbaikan

Hasil dan Pembahasan

Evaluasi terhadap hasil pelatihan meliputi pengetahuan, sikap dan keterampilan. Evaluasi penguasaan pengetahuan dilaksanakan terhadap materi pelatihan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penguasaan materi pelatihan secara umum dapat dikatakan baik karena ada peningkatan pemahaman dan penguasaan dari sangat kurang sebelum mengikuti pelatihan menjadi lebih baik sesudah mengikuti pelatihan. Jika dilihat dari *reaction*, umumnya guru sangat antusias, aktif dan berusaha mengerjakan semua tugas-tugas yang diberikan selama pelatihan. Dilihat dari *learning*, semua peserta aktif dalam proses belajar dan komunikasi antar sesama peserta dengan fasilitator sangat baik. Dari segi *behavior*, hubungan kerjasama, disiplin dan tanggungjawab peserta sangat baik. Dari segi *result*, hampir semuanya berhasil baik kecuali yang absensinya kurang dan sakit, yang tidak berhasil dalam pelatihan. Keterampilan dan sikap juga dinilai umumnya sangat baik. Oleh karena itu pelatihan memberikan kontribusi terhadap pemahaman guru tentang konsep dan pengetahuan yang berhubungan dengan implementasi kurikulum 2013. Hanya saja jika dilihat secara parsial dari seluruh materi pelatihan, masih ada bagian tertentu yang masih perlu mendapat perhatian khusus terutama mengenai penilaian pembelajaran dalam penerapan kurikulum 2013. Jika dilihat berdasarkan 7 mata pelajaran yaitu Matematika, Bahasa Inggris, Bahasa Indonesia, IPA, Seni Budaya, Penjas, dan IPS, hasilnya bervariasi. Mapel yang paling menonjol adalah Penjas kemudian Seni Budaya, dan disusul mapel yang lain. Jika dianalisis berdasarkan mata pelajaran sebelum dan sesudah pelatihan maka hasilnya dapat dijelaskan sebagai berikut:

- a. Guru Kelas/Mapel Matematika, sebelum mengikuti pelatihan umumnya masih kurang memahami materi pelatihan (52% kurang dan 38% kurang sekali), sesudah pelatihan menyatakan pemahamannya baik (89%) tetapi masih kurang maksimal. Namun demikian bagian yang dinyatakan umumnya masih kurang adalah penilaian pembelajaran dan perancangan media pembelajaran sehingga mereka menyarankan adanya pelatihan khusus dikaitkan dengan kegiatan MGMP.
- b. Guru Kelas/Mapel Bahasa Inggris, sebelum mengikuti pelatihan umumnya masih kurang memahami materi pelatihan (55% kurang dan 40% kurang sekali), sesudah pelatihan umumnya menyatakan pemahamannya baik (90%). Namun demikian bagian yang umumnya masih kurang adalah penilaian pembelajaran, perancangan dan penggunaan media pembelajaran sehingga mereka menyarankan adanya pelatihan khusus untuk itu.
- c. Guru Kelas/Mapel Bahasa Indonesia, sebelum mengikuti pelatihan umumnya masih kurang memahami materi pelatihan (23% kurang dan 72% kurang sekali), sesudah pelatihan umumnya menyatakan pemahamannya baik (90%). Namun demikian bagian yang masih agak kurang adalah penilaian pembelajaran karena terlalu banyak, materi sangat luas dan perancangan media pembelajaran sehingga mereka menyarankan adanya tambahan waktu untuk pelatihan lanjutan.
- d. Guru Kelas/Mapel IPA, sebelum mengikuti pelatihan umumnya masih kurang memahami materi pelatihan (70% kurang dan 21% kurang sekali), sesudah pelatihan umumnya menyatakan pemahamannya baik (92%). Namun demikian bagian yang umumnya masih kurang adalah penilaian pembelajaran karena terlalu banyak, materi sangat luas, perancangan media pembelajaran, implementasi langsung, dan mereka menyarankan adanya pelatihan lanjutan.
- e. Guru Kelas/Mapel Seni Budaya, sebelum mengikuti pelatihan umumnya masih kurang memahami materi pelatihan (47% kurang dan 42% kurang sekali), sesudah pelatihan umumnya menyatakan pemahamannya baik (63%) dan sangat baik 32%. Namun demikian bagian yang umumnya masih agak kurang adalah penilaian pembelajaran, model pembelajaran, penggunaan media pembelajaran, materi sangat luas tetapi waktu sangat kurang, mereka menyarankan ada tindak lanjut pelatihan
- f. Guru Kelas/Mapel Penjas, sebelum mengikuti pelatihan umumnya masih kurang memahami materi pelatihan (48% kurang dan 38% kurang sekali), sesudah pelatihan umumnya

menyatakan pemahamannya sangat baik (56 %), baik 42%. Namun demikian bagian yang umumnya masih agak kurang adalah penilaian pembelajaran dan perancangan model serta media pembelajaran, kurangnya fasilitas OR dan sarana pembelajaran, Mereka menyarankan adanya pelatihan lanjutan, ada materi, buku, sarana OR disiapkan, ada tambahan waktu pelatihan.

- g. Guru Kelas/ Mapel IPS, sebelum mengikuti pelatihan umumnya masih kurang memahami materi pelatihan (67% kurang dan 26% kurang sekali), sesudah pelatihan umumnya menyatakan pemahamannya baik (59 %), cukup baik 32%. Namun demikian bagian yang umumnya masih kurang adalah penilaian pembelajaran, model pembelajaran, penggunaan media pembelajaran, waktu pelatihan terlalu singkat, buku literatur kurang sehingga mereka menyarankan perlu tambahan waktu pelatihan dan berkesinambungan untuk membuat RPP dan *mikro teaching*, perlu disiapkan modul, sarana dan prasarana pendukung, dan tambahan literature.

Data penguasaan materi pelatihan sebelum dan sesudah pelatihan dikumpulkan dengan menggunakan angket buatan sendiri (Saludung,2014). Ada tes awal dan tes akhir khusus untuk pengetahuan tetapi dikirim ke Jakarta dan tidak dapat diganggu gugat.

Evaluasi sikap dan keterampilan menggunakan observasi yang dilakukan terhadap pelaksanaan pembelajaran dan tanggung jawab, disiplin, serta kerjasama antar peserta dengan fasilitator selama pelatihan berlangsung. Khusus evaluasi sikap meliputi kerjasama, disiplin dan tanggungjawab yang dilakukan dengan observasi mulai dari hari pertama sampai hari kelima. Berdasarkan Mapel maka hasil analisis data menunjukkan bahwa nilai rata-rata sikap peserta yang diperoleh dalam bentuk angka kemudian dikonversi ke nilai kualitatif, hasilnya sebagai berikut:

- a. Guru Kelas/Mapel Matematika, nilai rata-rata 3,52 (peringkat sangat baik)
- b. Guru Kelas/Mapel Bahasa Inggris, nilai rata-rata 3,30 (peringkat baik)
- c. Guru Kelas/Mapel Bahasa Indonesia, nilai rata-rata 3,31 (peringkat baik)

- d. Guru Kelas/Mapel IPA, nilai rata-rata 3,32 (peringkat baik)
- e. Guru Kelas/Mapel Seni Budaya, nilai rata-rata 3,67 (peringkat sangat baik)
- f. Guru Kelas/Mapel Penjas, nilai rata-rata 3,85 (peringkat sangat baik)
- g. Guru Kelas/Mapel IPS, nilai rata-rata 3,31 (peringkat baik)

Hasil evaluasi keterampilan meliputi mata pelatihan (Saludung, 2014) dengan 9 indikator (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2014) meliputi:

1. Menganalisis keterkaitan SKL,KI dan KD
2. Melaporkan hasil diskusi
3. Menganalisis keterkaitan antara jaringan tema, silabus, RPP, dan RKH.
4. Membuat contoh penerapan pendekatan saintifik dalam pembelajaran tematik terintegrasi
5. Menganalisis buku guru dan buku siswa
6. Menyusun RPP pembelajaran tematik terintegrasi dengan pendekatan saintifik
7. Merancang penilaian otentik pada pembelajaran tematik terintegrasi
8. Menganalisis tayangan Video
9. Praktik pembelajaran tematik yang menerapkan pendekatan saintifik

Berdasarkan tujuh mapel maka hasil analisis menunjukkan bahwa nilai rata-rata keterampilan yang diperoleh dalam bentuk angka yang kemudian dikonversi ke nilai kualitatif, hasilnya sebagai berikut:

- a. Guru Kelas/Mapel Matematika, nilai rata-rata 91 (peringkat sangat baik)
- b. Guru Kelas/Mapel Bahasa Inggris, nilai rata-rata 86 (peringkat baik)
- c. Guru Kelas/Mapel Bahasa Indonesia, nilai rata-rata 88 (peringkat baik)
- d. Guru Kelas/Mapel IPA, nilai rata-rata 89 (peringkat baik)
- e. Guru Kelas/Mapel Seni Budaya, nilai rata-rata 93 (peringkat sangat baik)
- f. Guru Kelas/Mapel Penjas, nilai rata-rata 96 (peringkat sangat baik)
- g. Guru Kelas/Mapel IPS, nilai rata-rata 85 (peringkat baik)

Khusus untuk materi penilaian pembelajaran dalam Kurikulum 2013, perancangan penilaian autentik dalam pembelajaran, pengembangan instrumen penilaian sikap, pengetahuan dan keterampilan serta lembar kerja perancangan instrumen penilaian, rubrik penilaian yang digunakan, umumnya menyatakan bahwa pemahaman dan penguasaannya sesudah pelatihan masih

agak kurang karena terlalu banyak dan sangat rumit sehingga perlu waktu tambahan untuk persiapan dan pelatihan khusus tentang penilaian autentik dalam penerapan kurikulum 2013 dengan pendekatan pembelajaran saintifik.

Disamping itu sebagian peserta menyatakan penilaian sangat membebani dan butuh waktu serta pikiran yang sangat banyak. Setelah diamati di dalam latihan membuat RPP dan proses pembelajaran (*Peer teaching*), mereka juga belum mampu merancang penilaiannya untuk pengetahuan, sikap, dan keterampilan secara baik. Hal seperti ini ditemukan juga pada penelitian lain (Saludung, 2014). Oleh karena itu hal ini menjadi bahan rekomendasi untuk ditindaklanjuti oleh pihak yang berkompeten untuk itu. Untuk materi strategi implementasi Kurikulum 2013 dalam proses pembelajaran, analisis buku guru analisis buku siswa, kegiatan pembelajaran dengan menerapkan pendekatan saintifik, rancangan penerapan model-model pembelajaran, merancang Model *Project Based Learning*, *Discovery Learning* dan *Problem Based Learning* dalam pembelajaran dan penilaiannya, pengolahan nilai rapor pada dokumen penilaian hasil belajar, pengamatan video pembelajaran, menganalisis pelaksanaan pembelajaran dengan pendekatan saintifik, mengembangkan rencana pelaksanaan pembelajaran sesuai dengan SKL, standar proses, standar isi, dan standar penilaian, melaksanakan kegiatan *peer-teaching*/melaksanakan pembelajaran dengan pendekatan saintifik dan umumnya mudah dikuasai walaupun sebagian kecil diantaranya menyatakan masih perlu pelatihan lanjutan untuk peningkatan mutu.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil evaluasi yang meliputi evaluasi pengetahuan, sikap, dan keterampilan terhadap Pelaksanaan Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 bagi Guru Kelas/Mapel di Sekolah Menengah Pertama secara umum dapat dikatakan berhasil dengan baik karena dari segi penguasaan pengetahuan terhadap materi pelatihan, umumnya mereka menyatakan menguasai dengan baik, walaupun ada bagian-bagian tertentu yang masih agak kurang dan membutuhkan pelatihan khusus seperti penilaian pembelajaran. Umumnya peserta mengeluh

Hasil evaluasi sikap meliputi kerjasama, disiplin dan tanggungjawab yang dilakukan dengan observasi mulai dari hari pertama sampai hari ketujuh dengan menggunakan format penilaian yang disediakan panitia hasilnya baik. Hasil evaluasi keterampilan meliputi sembilan indikator dengan menggunakan format yang disediakan oleh panitia, umumnya hasilnya baik.

Berdasarkan hasil pengamatan terhadap pelaksanaan pembelajaran berdasarkan rubrik penilaian dalam format yang disediakan oleh panitia ternyata nilainya baik. Hasil pengamatan pada bagian ini menunjukkan bahwa pelaksanaan penilaian autentik pada umumnya belum jelas dan masih terabaikan oleh peserta. Begitu juga pelibatan peserta didik dalam proses pembelajaran masih rendah. Hal ini masih memerlukan perhatian khusus terutama pada pendampingan untuk pelatihan guru sasaran yang akan berhadapan langsung dengan siswa di lapangan.

Hasil analisis angket terbuka menunjukkan bahwa umumnya mereka menyatakan perlu tambahan waktu pelatihan karena sangat kurang jika dibandingkan luasnya materi pelatihan sehingga butuh waktu untuk pendalaman. Tempat pelatihan sudah memadai dan representatif, begitu juga ketersediaan makanan dan minuman. Hanya waktunya terbatas sehingga masih banyak hal-hal yang belum tuntas. Modul dalam bentuk buku tidak tersedia, masih perlu pendalaman karena berkaitan dengan keberlanjutannya di kelas. Mereka menyarankan ketersediaan buku dan kelengkapan lainnya sebaiknya tersedia.

karena terlalu banyak dan butuh waktu lama untuk mempersiapkannya. Bahkan ada yang mengatakan tidak mampu melaksanakan semuanya, ada juga yang belum memahami bagaimana mengembangkan penilaian sikap, pengetahuan, dan keterampilan secara terintegrasi dan autentik berdasarkan pendekatan saintifik.

Hasil evaluasi sikap dengan tiga indikator yang telah disiapkan oleh panitia yaitu tanggung jawab, disiplin dan kerjasama, umumnya peserta berhasil dengan sangat baik karena mereka sangat antusias dan

aktif berperan serta dalam semua kegiatan pelatihan sehingga terjadi interaksi yang sangat baik antara peserta dan fasilitator. Ini juga ditunjang dengan hasil kerja kelompok dan tugas individu.

Hasil evaluasi keterampilan dengan sembilan indikator yang disiapkan oleh panitia pelaksana, umumnya berhasil baik kecuali rancangan penilaian autentik untuk pembelajaran/penerapan kurikulum 2013 dengan pendekatan saintifik, umumnya masih agak kurang karena mereka menganggap terlalu banyak dan butuh waktu, tenaga pikiran yang luar biasa merepotkan. Hal ini juga berdampak pada penyusunan RPP, sehingga mereka menyarankan perlu tambahan waktu dari 52 jam sehingga ada kesempatan memperdalam diskusi dan merancang penilaian yang autentik serta meningkatkan kualitas RPP. Oleh karena itu pelaksanaan pelatihan masih perlu ditinjau kembali dan dicermati bagian-bagian yang masih

Ucapan Terima Kasih

Penulis mengucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada bapak-ibu sekalian. bahkan semua pihak yang telah memberikan bantuan, pelayanan, kemudahan, bimbingan, perhatian dan dukungan. Kepada Ketua HEPI Makassar, Ketua Prodi PEP Pascasarjana UNM Makassar, Ketua panitia pelaksana Kongres dan Konferensi HEPI Bali yang telah memberikan kesempatan, anggota tim peneliti, teman dosen, dan mahasiswa

Daftar Pustaka

- Bambang Suryadi. (2012). Evaluasi Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) Menuju Kurikulum 2013. *Artikel*. Diakses 7 September 2014 dari <http://www.hepi.or.id/main/artikel/?id=20130220160758>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2014). *Materi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 Tahun Ajaran 2014/2015*. Prakarya, SMP/MTS. Pusat Pengembangan Profesi Pendidik, Badan Pengembangan Sumber Daya Manusia Pendidikan dan Kebudayaan Penjaminan Mutu Pendidikan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2014). *Panduan Untuk Instruktur Nasional Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013*. Prakarya, SMP/MTS. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan
- Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan. (2014). *Panduan Pelatihan Instruktur Nasional bagi guru Inti SMA/SMK Mata Pelajaran Prakarya Region Sulawesi*. Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan, Tahun 2014.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2014). *Materi Pelatihan Guru Implementasi Kurikulum 2013 Tahun 2014 Mata Pelajaran Prakarya dan Kewirausahaan SMA/SMK*. Pusat Pengembangan Profesi Pendidik, Badan Pengembangan Sumber Daya Manusia Pendidikan dan Kebudayaan Penjaminan Mutu Pendidikan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kirkpatrick, Donald L. (1996). *Evaluating Training Program. The Four Levels*. San Francisco. Berrett-Kochler Publishers.
- Saludung. (2014). *Evaluasi Pelaksanaan Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013 Bagi Instruktur Nasional Sekolah Menengah Kejuruan*. *Prosiding*. Seminar Nasional Hari Ulang Tahun Emas Fakultas Teknik UNM.

**INTENSI BERWIRAUSAHA
PADA SISWA SEKOLAH MENENGAH KEJURUAN**

**Miftahuddin
Teddy Djuliarki Kurniawan**
Fakultas Psikologi UIN Jakarta

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui peran self efficacy, locus of control, risk taking behavior, emotional quotient, dan adversity quotient terhadap intensi berwirausaha siswa SMK. Sampel penelitian ini adalah siswa salah satu SMK negeri di Jakarta dengan jumlah sebanyak 184 siswa. Sampel ditentukan dengan teknik non-probability sampling. Instrumen pengumpulan data yang digunakan adalah The Entrepreneurial Intention Questionary (EIQ), Self Efficacy Scale (SES), Multidimensional Locus of Control Scales (MLCS), Risk Taking Behavior (DOSPERT), Emotional Quotient, dan Adversity Quotient (ARP). Metode analisis data menggunakan analisa regresi berganda. Pengujian validitas konstruk menggunakan Confirmatory Factor Analysis (CFA). Hasil penelitian menunjukkan bahwa ada pengaruh self efficacy, internal locus of control, external locus of control, risk taking behavior, emotional quotient, dan adversity quotient terhadap intensi berwirausaha.

Pendahuluan

Pendidikan menengah kejuruan adalah pendidikan pada jenjang pendidikan menengah yang mengutamakan pengembangan kemampuan siswa untuk melaksanakan jenis pekerjaan tertentu. Pendidikan menengah kejuruan mengutamakan penyiapan siswa untuk memasuki lapangan kerja serta mengembangkan sikap profesional (Peraturan Pemerintah Nomor 29 Tahun 1990). Menurut Undang-undang Sisdiknas Nomor 20 Tahun 2003, Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) merupakan salah satu bentuk satuan pendidikan formal yang menyelenggarakan pendidikan kejuruan pada jenjang pendidikan menengah sebagai lanjutan dari SMP, MTs, atau bentuk lain yang sederajat (UU Sisdiknas Nomor 20 Tahun 2003). SMK banyak memiliki banyak

program keahlian. Program keahlian yang dilaksanakan di SMK menyesuaikan dengan kebutuhan dunia kerja yang ada. Program keahlian pada jenjang SMK juga menyesuaikan pada permintaan masyarakat dan pasar.

Namun sayangnya, Badan Pusat Statistik (BPS) mencatat bahwa pada bulan Agustus 2013, lulusan pendidikan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) menempati urutan paling tinggi dalam persentase tingkat pengangguran terbuka (TPT). Menurut BPS persentase pengangguran untuk lulusan SMK mencapai 11,19 persen dari total angka pengangguran, disusul SMA sebesar sebesar 9,74 persen, SMP sebesar 7,60 persen, Diploma I, II, III sebesar 6,01 persen, universitas sebesar 5,50 persen, dan terakhir lulusan SD sebesar 3,51 persen, (BPS, 2013).

Sejak tahun 1994 pemerintah melalui Departemen Pendidikan Nasional mulai menerapkan standarisasi kurikulum pada seluruh SMK, yaitu kewajiban mengajarkan mata pelajaran kewirausahaan pada siswanya (Depdiknas, 2013). Dengan modal keterampilan dan pengetahuan yang didapatkan dari sekolah serta ditambah dengan pengetahuan kewirausahaan melalui pelajaran kewirausahaan yang telah masuk kedalam kurikulum sekolah, seharusnya lulusan SMK tidak hanya menjadi seorang pencari kerja, namun dapat menjadi seorang pembuka lapangan kerja atau seorang pengusaha. Dengan berwirausaha lulusan SMK dapat mandiri dan bahkan membantu dalam membuka lapangan pekerjaan bagi orang lain.

McClelland (dalam Wijaya, 2008) menyatakan bahwa suatu negara akan maju jika terdapat *entrepreneur* sedikitnya sebanyak 2% dari jumlah penduduk. Data dari *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) pada tahun 2004 dan 2005 menunjukkan bahwa Singapura memiliki 7,2% *entrepreneur* dari jumlah penduduknya, China dan Jepang memiliki 10%, India 7% dan Amerika lebih dari itu, yaitu sebesar 11,5% (Smescoukm, 2010). Indonesia masih jauh tertinggal dengan Malaysia yang memiliki 3% pengusaha karena Indonesia hanya memiliki 0,18% pengusaha dari seluruh jumlah penduduknya. Dengan demikian dari penjelasan diatas, semakin menjelaskan pentingnya dalam meningkatkan jumlah pelaku wirausaha sebagai salah satu sarana yang efektif dan tepat dalam mengatasi permasalahan pengangguran.

Menciptakan dan menjadikan seseorang wirausahawan bukanlah hal yang mudah, terlebih pada siswa SMK yang tergolong masih dalam usia remaja pertengahan (*middle adolescence*) dengan rentang usia 13 sampai 17 atau 18 tahun (Hurlock, 2007). Pada usia ini, remaja pertengahan memiliki tugas perkembangan yang salah satunya adalah dapat memilih jenis pekerjaan yang sesuai dengan bakat dan minatnya, serta mempersiapkan diri untuk bekerja karena menjelang berakhirnya masa sekolah, para remaja mulai mengkhawatirkan masa depan mereka (Hurlock, 2007). Pada masa ini juga remaja pertengahan berada dalam kondisi kebingungan dalam menentukan pilihan (Steinberg, 2002; Havigrust dan Garrison, 1991; Hurlock, 2007), karena pada masa ini merupakan tahap pencarian identitas bagi remaja (Erikson, 1968; dalam Papalia et. al., 2008).

Keinginan atau intensi untuk berwirausaha yang muncul sejak dini merupakan tujuan utama dalam proses pembentukan wirausahawan-wirausahawan baru. Beberapa penelitian juga menyebutkan bahwa keinginan berwirausaha para pelajar merupakan sumber bagi lahirnya wirausaha-wirausaha masa depan (Gorman *et al.*, 1997; Kourilsky dan Walstad, 1998).

Dalam melakukan kegiatan berwirausaha terlebih dahulu harus ada keinginan dalam diri seseorang, karena dalam setiap perilaku atau perbuatan terlebih dahulu diawali oleh adanya keinginan. Keinginan ini oleh Fishbein dan Ajzen (1975) disebut dengan intensi, yaitu komponen dalam diri individu yang mengacu pada keinginan untuk melakukan tingkah laku tertentu. Intensi diasumsikan dapat menangkap faktor-faktor yang memotivasi dan yang berdampak kuat pada tingkah laku. Sehingga intensi dapat dijadikan sebagai pendekatan yang masuk akal untuk memahami siapa-siapa yang akan menjadi wirausaha (Choo dan Wong, 2006; dalam Indarti & Rostiani, 2008).

Intensi kewirausahaan juga dapat diartikan sebagai proses pencarian informasi yang dapat digunakan untuk mencapai tujuan pembentukkan suatu usaha (Katz dan Gartner, 1988). Berdasarkan hasil penelitian lain oleh Krueger dan Carsrud (1993) bahwa intensi telah terbukti menjadi prediktor yang terbaik bagi perilaku

kewirausahaan. Oleh karena itulah pentingnya mengetahui intensi dalam penelitian ini guna memprediksi perilaku yang akan muncul, seperti yang dijelaskan kembali oleh Fishbein dan Ajzen (1975) bahwa kemauan yang kuat untuk melakukan suatu tingkah laku dapat dijelaskan melalui konsep intensi.

Dari penjelasan di atas maka dapat diasumsikan bahwa hal-hal yang mempengaruhi seseorang berwirausaha kemungkinan besar akan dipengaruhi oleh faktor-faktor yang ada dalam diri individu. Begitu besar peran intensi berwirausaha khususnya dalam memprediksi suatu perilaku wirausaha. Tentu saja hal tersebut tidak terlepas juga dari faktor-faktor yang mempengaruhi munculnya intensi berwirausaha. Baik itu faktor eksternal maupun faktor internal dari diri setiap individu itu sendiri. Dalam penelitian ini faktor-faktor internal atau psikologis dalam individu adalah yang lebih difokuskan dalam mempengaruhi seseorang memiliki intensi kewirausahaan.

Penelitian mengenai faktor-faktor psikologis yang berhubungan dengan intensi berwirausaha telah banyak dilakukan oleh para peneliti. Salah satunya hasil penelitian yang dilakukan oleh Indarti dan Kristiansen (2003), bahwa proses pembentukan Intensi berwirausaha melalui beberapa tahapan, yaitu *need for achievement*, *self efficacy* dan *locus of control*. Faktor psikologis seperti *self efficacy* (Wijaya, 2008; Ramayah & Harun, 2005; Zhao et al., 2005; Fitzsimmons & Douglas, 2006; Shook & Bratianu, 2008; Hmieleski & Corbett, 2006; Linan, 2008; Marco et al., 2006) juga diterangkan memiliki hubungan dengan intensi berwirausaha. Setiap individu memiliki tingkat *self efficacy* atau penilaian terhadap kemampuannya sendiri dalam melakukan suatu hal yang berbeda-beda. Bandura (1986) dan Lent et al., (1994, dalam Boissin et al., 2009) mengungkapkan adanya hubungan antara *self efficacy* dan intensi berwirausaha. Dengan demikian persepsi diri dan kemampuan diri berperan dalam membangun intensi. Jika seseorang memiliki *self efficacy* yang tinggi maka orang tersebut memiliki tingkat intensi dalam melakukan sesuatu lebih tinggi dibandingkan lainnya, dalam hal ini intensi untuk berwirausaha.

Selanjutnya, hasil penelitian dari Indarti dan Kristiansen (2003) mengenai *locus of control* (Shaver dan Linda R Scott, 1991; Nikolaus Franke dan Christian

Luthje, 2004) juga memiliki hubungan yang signifikan dengan intensi berwirausaha. *Locus of control* merupakan keinginan yang tinggi untuk berhasil dalam mencapai sesuatu, membentuk kepercayaan diri dan pengendalian diri yang tinggi pada individu. Dengan demikian apakah individu memiliki eksternal ataupun internal *locus of control* akan membuat individu berani mengambil keputusan serta resiko yang ada. Dalam setiap keputusan yang diambil oleh siapapun, pasti akan mengandung resiko yang berbeda-beda. Resiko menurut *British Medical Association* (dalam Yates, 1994) diinterpretasikan sebagai kemungkinan terjadinya suatu kejadian yang tidak diharapkan atau yang tidak menyenangkan.

Dalam penelitian *fear of success* dan *risk taking* pada wirausaha wanita Bali oleh Riyanti (2007), Yates (1994) menyatakan bahwa segala perilaku yang muncul ketika seseorang dihadapkan pada situasi resiko dapat dijelaskan dengan konsep perilaku pengambilan resiko atau *risk taking behavior*. Dalam literatur lainnya juga dijelaskan bahwa intensi berwirausaha dipengaruhi oleh *risk taking* (Stewart and Roth, 2001; Weber, Blais, & Betz, 2002; dalam Fini, unyears). Sehingga sikap individu yang mampu mentoleransi resiko (Zhao et al., 2005; Seagel et al., 2005) dan berani menghadapi rintangan dalam dunia usaha memiliki intensi untuk berwirausaha.

Ada beberapa faktor psikologis lainnya yang berhubungan dengan Intensi berwirausaha selain faktor yang telah dijelaskan sebelumnya. Goleman (2000) menyatakan untuk menjadi seorang wirausaha yang sukses tidak semata memerlukan intelegensi (IQ) saja, namun dibutuhkan pula *emotional quotient* atau kecerdasan emosi. Goleman (2000) menyatakan bahwa IQ saja tidak mampu menerangkan 75% keberhasilan-keberhasilan dalam pekerjaan, atau bahkan sampai 96%. Faktor yang paling menentukan keberhasilan seseorang dalam bekerja adalah faktor *emotional quotient* (Cooper dan Sawaf, 2000).

Inti dari kewirausahaan menurut Drucker (1959, dalam Suryana, 2000) adalah kemampuan untuk menciptakan sesuatu yang baru dan berbeda melalui pemikiran kreatif dan tindakan inovatif demi terciptanya peluang. Zimmerer (1996) juga mengungkapkan bahwa kewirausahaan merupakan proses penerapan kreatifitas dan

inovasi untuk memecahkan masalah dan mencari peluang yang dihadapi setiap orang dalam setiap hari. Chandra (2001, dalam Ifham, 2002) menyebutkan bahwa emosi dapat memicu kreatifitas dan inovasi. Tindakan inovatif memerlukan unsur baik kognitif maupun emosi. Bisa mempunyai wawasan kreatif merupakan unsur kognitif – tetapi untuk menyadari nilai-nilainya, menumbuhkannya, dan menerapkannya memerlukan kecakapan emosi seperti rasa percaya diri, inisiatif, ketekunan, dan kemampuan membujuk (Goleman, 1999). Sehingga seseorang yang benar-benar mengoptimalkan *emotional quotient*, akan lebih jeli dalam melihat peluang terlebih bagi seorang wirausaha.

Faktor lain yang juga berhubungan dengan intensi berwirausaha adalah *adversity quotient*. Stoltz (2000) menyatakan bahwa seorang individu yang memiliki kecerdasan menghadapi rintangan diduga akan lebih mudah menjalani profesi sebagai seorang wirausahawan karena memiliki kemampuan untuk mengubah hambatan menjadi peluang. Hal tersebut juga didukung dengan hasil penelitian yang dilakukan oleh Wijaya (2007) yang menyatakan bahwa ada hubungan positif yang signifikan antara *adversity quotient* dengan intensi berwirausaha.

Selain faktor-faktor psikologis di atas, banyak faktor lain yang juga begitu penting dalam mempengaruhi intensi berwirausaha. Kristiansen (2003) menyatakan bahwa ada beberapa faktor yang mempengaruhi intensi berwirausaha. antara lain latar belakang pendidikan, usia, jenis kelamin, jenis pekerjaan orang tua siswa, dan pengalaman kerja serta faktor eksternal lainnya. Salah satu faktor lainnya adalah pendidikan kewirausahaan, Hisrich dan Peters (1998) menyatakan bahwa pendidikan penting bagi wirausaha, tidak hanya gelar yang didupakannya saja, namun pendidikan juga mempunyai peranan yang besar dalam membantu mengatasi masalah-masalah dalam bisnis seperti keputusan investasi dan sebagainya. Hasil penelitian menyebutkan bahwa 78,8% siswa SMK yang pada dasarnya telah mendapatkan pendidikan kewirausahaan memiliki intensi berwirausaha yang cukup tinggi dibandingkan dengan siswa SMA (Riyanti, 2007). Didukung dengan hasil penelitian oleh Kourilsky dan Walstad (1998, dalam Indarti dan Rostiani, 2008) bahwa pengaruh

pendidikan kewirausahaan selama ini telah dipertimbangkan sebagai salah satu faktor penting untuk menumbuhkan dan mengembangkan hasrat, jiwa dan perilaku berwirausaha di kalangan generasi muda. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa siswa yang mendapat pendidikan kewirausahaan memiliki kemungkinan intensi berwirausaha yang lebih tinggi.

Dari uraian tersebut, maka pertanyaan penelitian yang dirumuskan adalah “apakah ada pengaruh *self efficacy*, *locus of control*, *risk taking behavior*, *emotional quotient* dan *adversity quotient* terhadap Intensi berwirausaha pada siswa Sekolah Menengah Kejuruan?”

Metode

Populasi dan Sampel

Populasi dalam penelitian ini adalah keseluruhan siswa pada salah satu Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) Negeri di Jakarta. Sampel penelitian ini mencakup seluruh siswa baik itu laki-laki maupun perempuan dari kelas 1 hingga kelas 3 dengan jumlah 184 orang. Adapun prosedur penetapan sampel yang akan peneliti gunakan bersifat *probability sampling* dengan *stratified random sampling*, dimana pengambilan sampel setiap sub kelompok (strata) yang spesifik akan mewakili jumlah yang cukup mewakili dari populasi.

Definisi Operasional Variabel

Adapun penjelasan definisi operasional variabel adalah sebagai berikut:

Intensi berwirausaha adalah skor yang diperoleh dari skala intensi berwirausaha mengenai seberapa kuat keinginan atau niat seseorang dalam mencoba dan berusaha merencanakan untuk mencapai tujuan dalam membuat atau menciptakan suatu usaha atau berwirausaha di masa mendatang.

Self efficacy yang dimaksud yaitu jumlah skor dari skala *self efficacy* yang diperoleh dari keseluruhan item-item dari skala *self efficacy* mengenai penilaian keyakinan tentang kemampuan seseorang untuk mengatur dan menjalankan berbagai kegiatan yang sesuai

guna mencapai sebuah tujuan. Melalui indikator, yaitu: *magnitued* (tingkat kesulitan), *generally* (luas bidang tingkah laku), *strength* (tingkat kekuatan).

Internal locus of control adalah Skor yang diperoleh dari skala *internal locus of control* dengan indikator bagaimana keyakinan seseorang mengenai sumber penentu perilakunya dari internal dirinya yang berarti karena kemampuannya sendiri dalam melakukan sesuatu

External locus of control adalah skor yang diperoleh dari skala *external locus of control* dengan indikator bagaimana keyakinan seseorang mengenai sumber penentu perilakunya dari luar dirinya yang berarti karena takdir atau bantuan orang lain dan hal lainnya.

Risk taking behavior adalah skor yang diperoleh dari skala *risk taking* dengan mengetahui bagaimana seseorang berperilaku dalam mengambil keputusan dan keberanian menanggung resiko dalam situasi beresiko, dimana situasi ini mengandung tingkat ketidakpastian tinggi dan kemungkinan kerugian.

Emotional quotient adalah skor dari skala mengenai suatu kemampuan yang dimiliki oleh seseorang untuk mengatur kehidupan emosinya dengan intelegensi (*to manage our emotional life with intelligence*); menjaga keselarasan emosi dan pengungkapannya (*the appropriateness of emotion and its expression*) melalui keterampilan kesadaran diri, pengendalian diri, motivasi diri, empati dan keterampilan sosial.

Adversity quotient adalah skor yang didapat dari skala mengenai sejauh mana individu dapat merasakan bahwa kendali tersebut berperan dalam peristiwa yang menimbulkan kesulitan seperti mampu mengendalikan situasi tertentu menjadi sebuah peluang.

Instrumen Pengumpulan Data

Instrumen pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah berbentuk kuesioner dengan menggunakan skala likert yang memiliki rentangan yang berbeda-beda sesuai dengan skala baku yang telah digunakan dalam penelitian-penelitian lain sebelumnya dan juga kebutuhan serta adaptasi yang peneliti lakukan. Instrumen pengumpulan data dalam penelitian ini terdiri dari enam alat ukur. Adapun keenam alat ukur tersebut adalah sebagai berikut :

Alat ukur intensi berwirausaha diadaptasi dari *The Entrepreneurial Intention Questionary* (EIQ) berdasarkan dari literatur dan teori *planned behavior* dari Ajzen (1991, 2001, dan

2002) terhadap *entrepreneurship* (dalam Linan dan Chen, 2006) yang sebelumnya telah diuji oleh banyak peneliti, seperti Kolvereid (1996), Kolvereid dan Isaksen (*in press*), Chen et al. (1998), Kickul and Zaper (2000), Krueger et al. (2000) atau Veciana et al. (2005). Skala intensi berwirausaha ini terdiri dari enam item yang memiliki rentangan skala dari “sangat tidak setuju sekali” (skala 1) sampai dengan “sangat setuju sekali” (skala 6).

Alat ukur *self efficacy* dalam berwirausaha yang digunakan adalah *self efficacy scale* (SES) yang telah di uji dan dikembangkan oleh Chen et al. (1998), DeNoble et al. (1999), dan Zhao et al., (2005). Alat ukur terdiri dari enam item setelah dilakukan pengujian dan pengembangan sebelumnya. Lima dari enam item tersebut mengukur *self efficacy* secara umum dan item yang ke enam adalah *controllability statement*. Dalam pengisiannya alat ukur ini menggunakan skala Likert dengan rentangan 7 poin, yaitu dari “sangat tidak setuju sekali” (skala 1) sampai dengan “sangat setuju sekali” (skala 7).

Alat ukur *locus of control* yang peneliti gunakan dalam penelitian ini adalah alat ukur yang di kembangkan oleh Levenson (1981), yaitu *multidimensional locus of control scales* (MLCS). Alat ukur ini terdiri dari 3 jenis item yang kesemuanya berjumlah 24 item. 3 jenis item ini akan membedakan antara *internal locus of control*, *powerful others*, dan *external*. Namun peneliti hanya mengambil dua dimensi yang ada, yaitu *internal* dan *external* sesuai dengan teori *locus of control* yang peneliti gunakan. Dimana peneliti juga menyesuaikan alat ukur ini dengan keinginan berwirausaha. Pengukuran alat ukur ini menggunakan skala likert dengan rentangan 6, skala 1 untuk “sangat setuju” sampai dengan “sangat tidak setuju” untuk skala 6. Namun terdapat keunikan dalam perhitungannya, dimana setiap item akan mendapatkan nilai atau skor +3 untuk pilihan “sangat setuju” sampai dengan skor -3 untuk “sangat tidak setuju”. Skor tertinggi dari ketiga jenis item yang ada dalam alat ukur akan menunjukkan jenis *locus of control* mana yang lebih dominan pada individu.

Instrumen lainnya yang akan digunakan ialah alat ukur untuk mengukur *risk taking behavior*. Peneliti menggunakan alat ukur DOSPERT (*Domain-Specific Risk Taking*) milik Weber (2003) dimana sebelumnya telah diperbaharui oleh Weber, Blais, dan Bets

(2002). Alat ukur ini terdiri dari 40 item yang menggunakan skala likert dengan rentangan 5, dari sangat “tidak mungkin” (skala

1) sampai dengan “sangat mungkin” (skala 5). Alat ukur ini juga peneliti adaptasi dan mengubah redaksinya agar berhubungan dengan kewirausahaan sehingga akan memudahkan dalam penelitian.

Dalam mengukur *emotional quotient*, peneliti menggunakan instrumen atau alat ukur milik Seagal (1997) yang telah diterjemahkan kedalam bahasa Indonesia oleh Nilandari (2000). Alat ukur ini terdiri dari 11 item, dimana pengisiannya menggunakan skala likert dengan rentang 5. Skala 1 untuk “tidak pernah” sampai skala 5 yang berarti “selalu”.

Untuk mengetahui *adversity quotient* pada individu, peneliti menggunakan alat ukur yang telah dikembangkan oleh Stoltz (1997) yaitu *Adversity Response Profile* (ARP). Alat ukur ini terdiri dari 40 peristiwa dimana pada setiap peristiwa terdapat 2 item dan setiap item tersebut mengandung dimensi dari *adversity quotient*, yaitu *control*, *origin and ownership*, *reach*, dan *endurance* (CO2RE). Dimana untuk menjawabnya, individu dapat memilih rentangan skala antara 1 sampai 5 untuk setiap pernyataan.

Uji Validitas Alat Ukur

uji validitas dengan menggunakan *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) dengan bantuan Lisrel 8.7.

Adapun hasil uji validitas alat ukur dapat dilaporkan sebagai berikut:

Tabel. Hasil Uji Validitas Alat Ukur

No	Alat Ukur	Jumlah Item	Keterangan
1	<i>The Entrepreneurial Intention Quesionary</i> (EIQ)	6	Seluruh item valid
2	<i>self efficacy scale</i> (SES)	12	Seluruh item valid
3	<i>multidimentional locus of control scales</i> (MLCS)	16	Seluruh item valid
4	<i>Domain-Specific Risk Taking</i> (DOSPRT)	40	Tiga item tidak valid
5	<i>emotional quotient</i>	11	Seluruh item valid
6	<i>Adversity Response Profile</i> (ARP)	40	Tiga item tidak valid

Teknik analisa data

Untuk menjawab pertanyaan utama penelitian ini, apakah terdapat pengaruh yang signifikan *self-efficacy*, *internal locus of control*, *external locus of control*, *risk taking behavior*, *emotional quotient*, dan *adversity quotient* terhadap intensi berwirausaha pada siswa Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), digunakan teknik analisis regresi berganda. Teknik analisis berganda ini digunakan untuk menentukan ketepatan prediksi dan ditujukan untuk mengetahui besarnya pengaruh dari variable bebas (IV), yaitu *self-efficacy*, *internal locus of control*, *external locus of control*, *risk taking behavior*, *emotional quotient*, dan *adversity quotient* terhadap variable intensi berwirausaha (DV). Regresi berganda merupakan metode statistika yang digunakan untuk membentuk model hubungan antara variable terikat (*Dependent*; respon; Y) dengan lebih dari satu variable bebas (*Independent*; predictor; X).

Hasil

Untuk melihat perbedaan intensi berwirausaha pada siswa, berikut ini tabel uji beda intensi berwirausaha berdasarkan jenis kelamin, program keahlian, tingkatan kelas, dan jenis pekerjaan orang tua.

Tabel. Uji Beda Intensitas Berwirausaha

Klasifikasi Uji Beda Intensitas Berwirausaha		Mean	N	Sig
Jenis Kelamin	Laki-laki	51.9742	41	0.095
	Perempuan	49.4340	143	0.095
Program Keahlian	Akuntansi	47.0068	62	0.000*
	Administrasi Perkantoran	55.2126	33	0.000*
	Pemasaran	51.0267	59	0.000*
	Teknik Komputer Jaringan	48.4525	30	0.000*
Tingkatan kelas	Kelas 1	46.8288	56	0.002*
	Kelas 2	53.0566	55	0.002*
	Kelas 3	50.1298	73	0.002*
Jenis Pekerjaan Orang Tua	Wirausaha	47.5563	70	0.000*
	Pegawai Swasta	53.8718	47	0.000*
	PNS	55.4314	14	0.000*
	Lain-lain (Buruh, tukang bangunan, tukang ojek, dll)	48.3594	53	0.000*

Berdasarkan tabel di atas dapat dijelaskan sebagai berikut:

1. Jenis Kelamin

Berdasarkan uji beda yang telah dilakukan didapatkan bahwa siswa laki-laki dan perempuan tidak ada perbedaannya terhadap intensi berwirausaha. Hal tersebut diketahui melalui mean yang didapatkan untuk jenis kelamin laki-laki sebesar 51.9742 sedangkan siswa berjenis kelamin perempuan meannya adalah 49.4340, dimana perbedaan tersebut tidak begitu jauh. Taraf signifikan yang didapatkan sebesar 0.095 yang artinya nilai probabilitas signifikan pada taraf 5% lebih besar ($0.095 > 0.05$), sehingga dapat disimpulkan bahwa jenis kelamin tidak secara signifikan mempengaruhi intensi berwirausaha.

2. Program keahlian (jurusan)

Dilihat dari program keahlian atau jurusan yang ada, didapatkan kesimpulan bahwa program keahlian (jurusan) memiliki perbedaan yang signifikan terhadap intensi berwirausaha. Mean yang didapatkan untuk program keahlian akuntansi sebesar 47.0068, teknik komputer sebesar 48.4525, pemasaran sebesar 51.0167, dan administrasi perkantoran nilai meannya sebesar 55.2126. Taraf signifikan yang didapatkan sebesar 0.000 ($0.000 < 0.05$). Dalam hal ini dengan melihat nilai meannya, maka program keahlian administrasi perkantoran memiliki intensi paling tinggi kemudian dilanjutkan dengan jurusan pemasaran, teknik komputer, dan akuntansi. Sehingga dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara program keahlian (jurusan) terhadap intensi berwirausaha.

3. Tingkatan kelas

Berdasarkan tingkatan kelas, didapatkan hasil bahwa terdapat perbedaan intensi berwirausaha antara siswa kelas 1, kelas 2, dan kelas 3 dengan taraf 100 signifikansi sebesar 0.002. Nilai mean yang dihasilkan untuk kelas 1 sebesar 46.8288, kelas 2 sebesar 53.0566 dan kelas 3 sebesar 50.1298 yang berarti kelas 2 memiliki intensi lebih tinggi kemudian kelas 3 dan yang terakhir kelas 1. Sehingga dapat disimpulkan

bahwa siswa yang berada di kelas 1, kelas 2 dan kelas 3 secara signifikan memiliki perbedaan dalam intensi berwirausaha.

4. Jenis pekerjaan orang tua siswa

Dilihat dari jenis pekerjaan orang tua siswa, maka didapatkan kesimpulan bahwa siswa yang memiliki orang tua dengan jenis pekerjaan yang berbeda-beda memiliki perbedaan pula terhadap intensi berwirausaha. Hal tersebut dilihat dari taraf signifikansinya sebesar 0.000 yang artinya nilai probabilitas signifikan pada taraf 5% ($0.000 < 0.05$). Mean yang didapatkan untuk jenis pekerjaan orang tua siswa adalah berwirausaha sebesar 47.5563, pegawai swasta sebesar 53.8718, PNS sebesar 55.4314 dan pekerjaan lainnya sebesar 48.3594. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara latar belakang jenis pekerjaan orang tua siswa dengan intensi berwirausaha pada siswa.

Selanjutnya hasil uji statistik untuk melihat pengaruh *self efficacy*, *internal locus of control*, *external locus of control*, *risk taking behavior*, *emotional quotient*, dan *adversity quotient* terhadap intensi berwirausaha dapat dilihat pada tabel berikut ini.

Tabel. ANOVA

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	7026.644	6	1171.107	23.260	0.000a
Residual	8911.810	177	50.349		
Total	15938.454	183			

Berdasarkan tabel di atas, diketahui bahwa nilai signifikannya adalah 0.000 ($p < 0.05$), maka dapat disimpulkan bahwa ada pengaruh yang signifikan dari faktor-faktor psikologis seperti *self efficacy*, *internal locus of control*, *external locus of control*, *risk taking behavior*, *emotional quotient*, dan *adversity quotient* terhadap intensi berwirausaha.

Selanjutnya adalah melihat tabel R square pada tabel *model summary* di bawah. Pada tabel *model summary* terlihat bahwa R Square hanya mencapai 0,441. Hasil tersebut didapat setelah peneliti menggunakan metode analisis regresi berganda dengan menggunakan nilai *true score*. *True-score* diperoleh dari masing-masing variabel dengan menggunakan seluruh IV, diperoleh nilai R square (R^2) = 0.441. Hal

ini berarti 44,1% dari bervariasinya intensi berwirausaha siswa ditentukan oleh bervariasinya enam variabel yang diteliti. Sedangkan 55,9% ditentukan oleh sebab-sebab atau faktor lainnya.

Tabel. Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std Error of the estimate
1	0.644a	0.441	0.422	7.09572

Berikutnya adalah hasil perhitungan koefisien regresi berganda setiap independen variabel. Dengan melihat nilai $t > 1.96$ maka koefisien regresi tersebut signifikan. Artinya independen variabel tersebut memiliki dampak yang signifikan terhadap intensi berwirausaha. Adapun penyajiannya disampaikan pada tabel berikut:

Tabel. Koefisien Regresi

Model	Unstandardized Coefficient		t	Sig
	b	Std. Error		
(Constant)	0.658	6.184	0.106	0.915
Self Efficacy	0.678	0.064	10.668	0.000
External Locus of Control	- 0.077	0.062	-1.238	0.217
Internal Locus of Control	0.066	0.061	1.087	0.278
Risk Taking Behavior	0.076	0.060	1.257	0.211
Emotional Quotient	0.125	0.067	1.866	0.064
Adversity Quotient	0.119	0.058	2.063	0.041

Dari tabel di atas, dapat diketahui independen variabel (IV) apa saja yang signifikan terhadap dependen variabel (DV) dengan melihat $\text{sig} < 0.05$. Dari hasil di atas diketahui IV yang signifikan ialah *self efficacy* dan *adversity quotient*. Sedangkan variabel lainnya berpengaruh tidak signifikan. Adapun penjelasan nilai koefisien regresi dari masing-masing *independent variabel* dapat diuraikan sebagai berikut:

1. *Self Efficacy*

Diperoleh koefisien regresi sebesar 0,678 dengan signifikansi sebesar 0,000 ($p < 0,05$). Hasil ini menunjukkan bahwa variabel *self efficacy* secara positif berpengaruh signifikan terhadap intensi berwirausaha pada siswa SMK. Artinya

semakin tinggi *self efficacy*, maka semakin tinggi intensi berwirausaha pada siswa SMK.

2. *External Locus of Control*

Diperoleh koefisien regresi sebesar $-0,077$ dengan signifikansi sebesar $0,217$ ($p>0,05$). Hasil ini menunjukkan bahwa variabel *external locus of control* secara negatif berpengaruh terhadap intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan. Artinya semakin tinggi *external locus of control*, maka semakin rendah intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan secara statistik.

3. *Internal Locus of Control*

Diperoleh koefisien regresi sebesar $0,066$ dengan signifikansi sebesar $0,278$ ($p>0,05$). Hasil ini menunjukkan bahwa variabel *internal locus of control* secara positif berpengaruh terhadap intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan. Artinya semakin tinggi *internal locus of control*, maka semakin tinggi intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan secara statistik.

4. *Risk Taking Behavior*

Diperoleh koefisien regresi sebesar $0,076$ dengan signifikansi sebesar $0,211$ ($p>0,05$). Hasil ini menunjukkan bahwa variabel *risk taking behavior* secara positif berpengaruh terhadap intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan. Artinya semakin tinggi *risk taking behavior*, maka semakin tinggi intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan secara statistik.

5. *Emotional Quotient*

Diperoleh koefisien regresi sebesar $0,125$ dengan signifikansi sebesar $0,064$ ($p>0,05$). Hasil ini menunjukkan bahwa variabel *emotional quotient* secara positif berpengaruh terhadap intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan. Artinya semakin tinggi *emotional quotient*, maka semakin tinggi intensi berwirausaha pada siswa SMK, namun tidak signifikan secara statistik.

6. *Adversity Quotient*

Diperoleh koefisien regresi sebesar 0,119 dengan signifikansi sebesar 0,041 ($p < 0,05$). Hasil ini menunjukkan bahwa variabel *adversity quotient* secara positif berpengaruh signifikan terhadap intensi berwirausaha pada siswa SMK. Artinya semakin tinggi *adversity quotient*, maka semakin tinggi intensi berwirausaha pada siswa SMK.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa ada pengaruh yang signifikan *self efficacy*, *internal locus of control*, *external locus of control*, *risk taking behavior*, *emotional quotient*, dan *adversity quotient* terhadap intensi berwirausaha pada siswa Sekolah Menengah Kejuruan (SMK).

Dari tujuh variabel yang diuji terdapat dua variabel yang signifikan mempengaruhi intensi berwirausaha pada siswa Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), yaitu *self efficacy* dan *adversity quotient*.

Diskusi

Hasil penelitian yang dilakukan menunjukkan bahwa terdapat dua faktor psikologis yang berperan secara signifikan mempengaruhi intensi berwirausaha dan variabel lainnya tidak signifikan mempengaruhi intensi berwirausaha. Terdapat beberapa penyebab sehingga hasil penelitian ini terdapat hasil yang signifikan dan tidak signifikan dari faktor-faktor psikologis sehingga berbeda dengan penelitian terdahulu maupun literatur yang ada.

Dari hasil penelitian dapat dipahami bahwa variabel *self efficacy* mempengaruhi intensi berwirausaha dan memiliki kolerasi yang positif. Hal tersebut berdasarkan dengan koefisien regresi dari *self efficacy* yang bernilai positif, sehingga dapat disimpulkan bahwa semakin tinggi *self efficacy* pada diri siswa maka akan

semakin tinggi pula intensi berwirausaha. Variabel *self efficacy* dalam hal ini memberikan sumbangan varians yang cukup tinggi terhadap intensi berwirausaha.

Hal ini sesuai dengan hasil penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Shook & Bratianu, 2008; Linan, 2008; Marco et al., 2006; Hmielski & Corbet, 2006; Fitzsimmons & Douglas, 2006; Zhao et al., 2005; Ramayah & Harun, 2005; Kristiansen & Indarti, 2003 (dalam Wijaya, 2008). Teori dari Albert Bandura (1977; dalam Wijaya 2008) mengenai *self efficacy* juga memperkuat bahwa *self efficacy* memang memberikan kontribusi yang cukup signifikan pada setiap kegiatan atau dalam berbagai hal. Artinya jika seseorang memiliki *self efficacy* yang tinggi maka akan cenderung lebih percaya diri atau yakin dengan kemampuannya dalam menyelesaikan suatu hal dan meraih sesuatu sehingga hal tersebut akan mendorong seseorang (dalam hal ini memiliki intensi berwirausaha yang lebih tinggi). Hal tersebut senada dengan pendapat Betz dan Hacket (1986; dalam Indarti dan Rostiani, 2008) yang menyatakan bahwa semakin tinggi tingkat *self efficacy* seseorang pada kewirausahaan di masa masa awal seseorang dalam berkarir, semakin kuat intensi kewirausahaan yang dimilikinya. Sedangkan seseorang dengan *self efficacy* yang rendah cenderung akan memiliki intensi berwirausaha yang rendah. Peneliti mengambil kesimpulan bahwa variabel *self efficacy* memiliki pengaruh yang sangat besar, hal tersebut dikarenakan adanya pelatihan keterampilan dalam berwirausaha yang diberikan dan menjadi dasar terbentuknya *self efficacy* pada siswa SMK yang diteliti. Namun bukan jaminan bahwa siswa yang memiliki *self efficacy* yang tinggi akan selalu memiliki intensi berwirausaha yang tinggi pula, karena masih banyak faktor-faktor lain yang dapat mempengaruhi intensi berwirausaha.

Variabel selanjutnya dalam penelitian ini yang signifikan mempengaruhi intensi berwirausaha adalah *adversity quotient*. Berdasarkan hasil analisis data yang peneliti lakukan, diperoleh nilai sumbangan yang cukup tinggi dari *adversity quotient*. Artinya *adversity quotient* dalam penelitian ini secara signifikan mempengaruhi intensi berwirausaha. Hal ini sesuai dengan hasil penelitian oleh Wijaya (2007) yang menyebutkan bahwa *adversity quotient* secara signifikan memberikan pengaruh

dengan arah pengaruh yang positif. Artinya semakin tinggi *adversity quotient* siswa, maka semakin tinggi intensi berwirausaha siswa dan sebaliknya semakin rendah *adversity quotient* siswa maka cenderung intensi berwirausaha siswa juga rendah. Stoltz (2000) juga mengungkapkan individu yang memiliki kecerdasan dalam menghadapi rintangan tinggi akan memiliki kemungkinan yang lebih besar dalam menikmati manfaat-manfaat kecerdasan dalam menghadapi rintangan yang tinggi. Individu yang memiliki kecerdasan menghadapi rintangan akan memiliki kemampuan untuk menangkap peluang usaha (wirausaha), sehingga *adversity quotient* dalam diri individu memiliki hubungan dengan intensi berwirausaha (Wijaya, 2007). Namun bukan jaminan bahwa siswa yang memiliki *adversity quotient* yang tinggi akan selalu memiliki intensi berwirausaha yang tinggi pula, karena masih banyak faktor faktor lain yang dapat mempengaruhi intensi berwirausaha (Kristiansen, 2003).

Dari hasil analisis data variabel lainnya, yaitu *external dan internal locus of control*. Dimana dalam penelitian ini, ternyata *locus of control* internal maupun eksternal tidak signifikan mempengaruhi intensi berwirausaha. Berdasarkan analisis data diperoleh sumbangan *locus of control* terhadap intensi berwirausaha relatif kecil demikian halnya dengan *external locus of control*, sehingga hasil tersebut tidaklah signifikan dalam mempengaruhi intensi berwirausaha. Hal ini bertolak belakang dengan hasil penelitian yang telah dilakukan sebelumnya bahwa *locus of control* menunjukkan hasil yang signifikan terhadap intensi berwirausaha (Evans & Leighton, 1989; Cromie & Johns, 1983, dalam Fini et al., no years). Indarti & Kristiansen (2003) juga mengemukakan bahwa salah satu faktor psikologis yang dapat membentuk intensi berwirausaha, yaitu *locus of control*. Artinya jika individu memiliki kemampuan menghadapi rintangan akan memiliki *locus of control* yang tinggi sehingga berpotensi dalam wirausaha (Kristiansen, 2001). Crider (1983; dalam Ghufron & Rini, 2010) menjelaskan bahwa orang yang memiliki *internal locus of control* akan memiliki ciri-ciri suka bekerja keras, inisiatif, terus berusaha, serta memiliki keyakinan untuk berhasil lebih tinggi. Hal tersebut sesuai dengan karakteristik seorang wirausahawan yang dijelaskan oleh Zimmerer (1996: 6-8).

Namun demikian peneliti beranggapan bahwa hasil mengenai tidak adanya pengaruh yang signifikan *external dan internal locus of control* terhadap intensi berwirausaha bisa diakibatkan oleh beberapa hal, baik itu lokasi atau tempat penelitian, sampel, jumlah sampel yang digunakan atau bahkan kesiapan alat ukur. Penelitian yang digunakan oleh Indarti & Kristiansen (2003), dalam penelitian mereka digunakan sampel yang berasal dari bukan pelajar SMK serta jumlah sampel yang digunakanpun jauh berbeda dengan yang peneliti gunakan. Hal ini dapat menyebabkan terjadinya perbedaan hasil yang didapatkan. Sedangkan sampel yang peneliti gunakan adalah siswa SMK yang merupakan masa remaja dimana mereka mengalami masa krisis identitas (Hurlock, 1980) serta banyaknya mengalami tuntutan-tuntutan terutama yang berkaitan dengan tugas-tugas akademisnya (Widanarti, 2002). Sehingga menimbulkan kebingungan pada remaja yang mengakibatkan kondisi psikologis, dalam hal ini proses pembentukan *locus of control* yang kurang baik, karena perkembangan pusat kendali individu dipengaruhi oleh berbagai aspek, seperti lingkungan fisik dan sosial (Monks et al., 2001; dalam Ghufron & Rini, 2010). Namun demikian dari hasil data yang didapatkan dapat dilihat dari arah pengaruhnya, terdapat kesesuaian diantara keduanya. Dimana *external locus of control* memiliki arah yang negatif, yang artinya semakin rendah *external locus of control*, maka semakin tinggi intensi berwirausaha, begitupun sebaliknya. Sedangkan *internal locus of control* memiliki arah yang positif.

Variabel lainnya dalam penelitian ini, hasil yang peneliti dapatkan bahwa variabel *risk taking behavior* memiliki sumbangan cukup tinggi terhadap intensi berwirausaha. Variabel ini signifikan memberikan sumbangan terhadap intensi berwirausaha siswa Sekolah Menengah Kejuruan. Artinya jika semakin tinggi *risk taking behavior* yang dimiliki oleh siswa maka akan cenderung semakin tinggi pula intensi berwirausahanya. Sedangkan siswa yang memiliki *risk taking behavior* yang rendah maka kecenderungannya juga akan rendah terhadap intensi berwirausaha. Namun, dari data nilai koefisiennya variabel *risk taking* tidak signifikan dalam mempengaruhi intensi berwirausaha.

Hasil ini tidak sesuai dengan penelitian yang telah banyak dilakukan sebelumnya oleh peneliti lain yang menyebutkan bahwa ada pengaruh yang positif dan signifikan antara *risk taking behavior* terhadap intensi berwirausaha (Stewart & Roth, 2001; Weber, Balis, & Betz, 2002; Riyanti, 2007; dalam Fini, unyears). Artinya bahwa siswa yang memiliki *risk taking behavior* yang tinggi akan memiliki intensi berwirausaha yang tinggi pula ataupun sebaliknya. Dimana berwirausaha merupakan suatu kegiatan yang dapat dikatakan memiliki resiko yang cukup tinggi. Seperti yang diungkapkan oleh Zimmerer (1996: 6-8) dimana salah satu karakteristik kewirausahaan adalah *tolerance for risk, ambiguity, and uncertainty*, yaitu tahan terhadap resiko dan ketidakpastian. Wirausaha harus belajar mengelola risiko dengan cara mentransfernya ke pihak lain. Wirausaha yang berhasil biasanya memiliki toleransi terhadap pandangan yang berbeda dan ketidakpastian. Dengan demikian *risk taking behavior* dalam diri seseorang yang ingin menjadi seorang wirausahawan sangat diperlukan. Namun demikian, peneliti beranggapan bahwa hasil mengenai tidak adanya pengaruh yang signifikan *risk taking behavior* terhadap intensi berwirausaha bisa diakibatkan oleh banyak faktor, seperti lingkungan fisik, sosial, karakteristik sampel, dan faktor lainnya.

Pada penelitian yang dilakukan oleh Riyanti (2007) diperoleh hasil bahwa ada hubungan antara *risk taking behavior* terhadap intensi berwirausaha. Namun hal tersebut sangat bisa terjadi karena sampel yang digunakan berbeda dengan sampel penelitian ini. Dimana sampel dalam penelitian Riyanti (2007) hanya sampel wanita saja dan berumur 31 sampai 50 tahun yang berarti sampel yang digunakan sudah dalam usia yang matang baik secara fisik, psikis ataupun pengalaman. Berbeda dengan sampel yang peneliti gunakan, yaitu siswa SMK yang masih berusia 16 sampai 17 tahun. Artinya sampel yang peneliti gunakan masih dalam fase remaja pertengahan menuju ke remaja akhir. Dimana pada masa ini remaja dalam keadaan yang tidak stabil dan dalam tahap proses pembentukan serta pencarian jati diri (Hurlock, 1998). Pada masa ini pula siswa masih memiliki sedikit pengalaman kerja bahkan ada yang belum sama sekali. Padahal pengalaman tersebut sangat penting dalam proses

penyadaran dan melatih kemampuan *risk taking behavior* siswa. Dalam penelitian tersebut juga diketahui bahwa faktor budaya turut mempengaruhi *risk taking behavior* dalam diri seseorang (Riyanti, 2007). Dalam penelitian tersebut dijelaskan bahwa *risk taking behavior* dapat berubah ketika seseorang pindah ke daerah lain, dimana daerah tersebut tidak terlalu menekankan *risk taking behavior* dalam kesehariannya. Sehingga hasil penelitian ini yang menunjukkan tidak ada pengaruh yang signifikan terhadap intensi berwirausaha bisa saja terjadi karena faktor-faktor yang telah dijelaskan sebelumnya.

Dari hasil analisa data lainnya, diketahui bahwa *emotional quotient* memberikan sumbangan varians yang cukup besar terhadap intensi berwirausaha dan memiliki koefisien regresi bermuatan positif. Artinya bahwa *emotional quotient* dapat memberikan pengaruh yang positif sebesar 1,2% terhadap intensi berwirausaha yang berarti jika seseorang memiliki *emotional quotient* yang tinggi maka ada kecenderungan seseorang akan memiliki intensi yang tinggi pula. Namun variabel ini tidak signifikan memberikan pengaruh terhadap intensi berwirausaha siswa Sekolah Menengah Kejuruan (SMK). Yang berarti hasil ini tidak mendukung hasil penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Ifham (2002) yang menunjukkan bahwa *emotional quotient* memiliki pengaruh dan hubungan yang positif terhadap intensi berwirausaha. Padahal Cooper dan Sawaf (2000) menyebutkan bahwa faktor yang paling menentukan keberhasilan seseorang dalam bekerja adalah faktor kecerdasan emosi (*emotional quotient*). Sehingga apabila seseorang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi tentunya akan memiliki berbagai kemampuan yang akan berpengaruh terhadap pembentukan kewirausahaan seseorang (Goleman, 1999). Namun demikian peneliti beranggapan bahwa hasil mengenai tidak adanya pengaruh yang signifikan *emotional quotient* terhadap intensi berwirausaha bisa diakibatkan oleh banyak faktor lainnya. Goleman (1999) menyatakan bahwa tidak ada metode evaluasi yang sempurna dan dalam hal pengukuran kecakapan emosi sangat mungkin terjadi penyimpangan. Hal tersebut bisa terjadi karena adanya *faking good* yang dilakukan, kebohongan, dan bahkan faktor lain yang menyebabkan pengukuran *emotional quotient* tidak sesuai

dengan semestinya. Menurut Kristiansen (Riyanti dan Rostini, 2008) faktor lingkungan seperti hubungan sosial, infrastruktur fisik dan institusional serta faktor budaya dapat mempengaruhi intensi kewirausahaan. Dengan demikian hal tersebut bisa berpengaruh pada hasil pengukuran, sehingga mengakibatkan tidak adanya pengaruh yang signifikan variabel *emotional quotient* terhadap intensi berwirausaha.

Saran

Dari hasil penelitian yang telah diperoleh, beberapa saran dapat disampaikan yaitu:

1. Variasi dari keenam independen variabel yang ada hanya menyumbang pengaruh 44.1% sedangkan sisanya sebanyak 55.9% dipengaruhi oleh variabel lain. Oleh sebab itu, disarankan untuk penelitian selanjutnya agar meneliti dan menganalisis pengaruh variabel-variabel lainnya yang mempengaruhi intensi berwirausaha, seperti faktor kreatifitas dan inovasi sebagai pembentuk intensi berwirausaha yang disebutkan oleh Zimmerer (1996: 51), sikap terhadap berwirausaha, persepsi, motivasi berwirausaha, *need for power*, faktor *value* (nilai-nilai), situasi, serta faktor demografi.
2. Peneliti dalam hal ini juga tidak melakukan pengujian terhadap interaksi antar variabel yang ada, sehingga peneliti tidak dapat menyimpulkan pengaruh variabel-variabel tersebut jika diinteraksikan satu sama lain. Sebaiknya, bagi peneliti selanjutnya untuk melakukan penelitian dengan tujuan melihat interaksi antara variabel satu dengan yang lain, hingga dapat diperoleh kesimpulan yang lebih akurat dan lengkap tentang variabel yang diteliti.
3. Hasil penelitian ini dapat membantu dalam meningkatkan intensi berwirausaha pada siswa. Intensi berwirausaha dapat dikaji melalui faktor-faktor kebutuhan psikologis dari hasil penelitian yang didapatkan, yaitu *self efficacy* dan *adversity quotient*. Dimana variabel tersebut lebih berperan dalam memunculkan intensi berwirausaha. Dari hasil yang telah didapatkan tersebut, menandakan pentingnya untuk meningkatkan *self efficacy* dan *adversity quotient* dengan berbagai macam cara. Baik melalui pelatihan pengembangan diri atau pelatihan motivasi diri

kepada siswa dan pemberian *skill* kewirausahaan. Dimana hal tersebut dapat meningkatkan *self efficacy* seseorang. Sehingga diharapkan variabel tersebut dapat membantu dalam meningkatkan intensi berwirausaha pada siswa.

4. Peneliti menyarankan pula agar para pendidik saat proses pengajaran mengenai kewirausahaan dapat menambahkan *softskill* mengenai *risk taking behavior*, *emotional quotient*, dan *adversity intelligence*, karena hal tersebut sangat dibutuhkan dalam berwirausaha.

Daftar Pustaka

- Ajzen, Icek. (2005). *Attitudes, personality, and behavior. 2th edition*. Buckingham. Open University Press.
- Bandura, Albert. (1977). *Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, psychological review*, Vol.84, No.2,
- Baron & Byrne. (1991). *Psikologi sosial* (terjemah) jilid 1, edisi 10. Jakarta: Erlangga.
- Boissin, Jean-Pierre. et. al. (2009). *Student and entrepreneurship ; a comparative study of france and the United states. Journal of small business and entrepreneurship*, vol.22, Kanada: Questia Media Amerika,Inc.
- Durkin, Kevin. (1995). *Developmental social psychology; from infancy to old age*. USA: Blackwell.
- Engler, Barbara. (2009). *Personality theories: an introduction*. ed.8, Boston. New York: Houghton Mifflin Harcart publishing company.
- Fini, Riccardo. et.al. (2009). *The Foundation of Entrepreneurial Intention*. Journal The Departemen of Management of the University of Bologna.
- Gary., (2002). *American Psychology Association (APA)*. Washington: VandenBos
- Ghufron, Muhammad & Risnawati, Rini. (2010). *Teori-teori psikologi*. Yogyakarta: Ar-ruz media.
- Goleman, Daniel. (2005). *Kecerdasan emosi untuk mencapai puncak prestasi (terjemah)*. Jakarta: Gramedia.

- Hartati, Netty. (2006). *Mengembangkan kecerdasan emosi*. Journal tazkiya of psychology, Vol.6, No.1, Jakarta: Fakultas psikologi UIN Syahid.
- Hurlock, Elizabeth B. (2007). *Psikologi perkembangan suatu pendekatan sepanjang rentang kehidupan* (edisi 5). Jakarta: Erlangga.
- Ifham, Ahmad & Avin, Helmi. (2002). *Hubungan kecerdasan emosi dengan kewirausahaan pada mahasiswa*. Jurnal psikologi. Yogyakarta: Fakultas psikologi UGM.
- Indarti, Nurul & Rostiani, Rokhima. (2008). *Intensi kewirausahaan mahasiswa: studi perbandingan antara Indonesia, Jepang dan Norwegia*. Jurnal Ekonomikan dan Bisnis Indonesia, Vol 23, No.4, Yogyakarta: Universitas Gajah Mada.
- Lahey, Benjamin. (2009). *Psychology an introduction (international edition)* edisi 10. New York: Mc-Graw Hill.
- Linan, Francisco & Chen, Yi-Wen. (2006). *Document de Treball: Testing the entrepreneurial intention model on a two-country sample*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martin, Fishbein & Ajzen, Icek. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Philippines. Addison-Wesley.
- Myers. (2009). *Exploring social psychology; international edition*. edisi 5. New York: McGraw Hill.
- Prodan, Igor & Drnovsek, Mateja. (2010). *Conceptualizing academicentrepreneurial intention (an empirical test)*. Journal technovation. Slovenia: Faculty of economics, University of Ljubljana.
- Riyanti, Benedicta. (2007).: *Fear of succes and risk taking pada wirausaha wanita Bali*. Jurnal penelitian psikologi. Jakarta: Fakultas psikologi Universitas Atma Jaya.
- Seagal, Jean. (2000). *Melejitkan kepekaan emosional (terjemahan)*. Bandung: Kaifa.
- Setyorini, Dewi. (2008). *Perilaku kewirausahaan pedagang usaha kecil di kotamadya Semarang (studi komparasi multi etnis)*. Jurnal psikodimensia. Semarang: Fakultas Psikologi Universitas Katolik Soegijapranata.
- Stoltz, Paul G. (2000). *Adversity quotient (terjemah): mengubah hambatan menjadi peluang*. Jakarta: Gramedia.

Suryana, (2000). *Kewirausahaan: Pedoman praktis kita dan proses menuju sukses*. Jakarta: Salemba empat.

Wijaya, Tony. (2007). *Hubungan adversity intelligence dengan intensi berwirausaha (studi empiris pada siswa SMKN 7 Yogyakarta)*. Jurnal manajemen dan kewirausahaan. Yogyakarta: Fakultas psikologi UGM.

Wijaya, Tony. (2008). *Kajian Model Empiris Perilaku Berwirausaha UKM DIY dan Jawa Tengah*. Yogyakarta: Universitas Gadjah Mada.

Yanuar. (2004). *Modul 2: Pengantar ekonomi makro*. Jakarta.: Fakultas manajemen Universitas Mercu Buana.

Website:

www.bps.go.id/ip_agustus_2011_bps Diunduh pada Oktober 2013

www.antaraneews.com.2010//darmawan_2010 Diunduh pada Juni 2013

www.depdiknas.go.id.2013//info_pendidikan Diunduh pada Oktober 2013

www.google.com//appendixalatukurpsikologi. Diunduh pada September 2013

www.kompas.com.2011//pengangguran_turun//oleh//Djumena//2010. Diunduh pada September 2013

www.smkn22.ac.id Diunduh pada Oktober 2013

www.smescoukm.go.id.2010//info_juli_2010//indonesia_butuh_4juta_wirausahawan Diunduh pada Oktober 2013

EVALUASI PROGRAM SUPERVISI MANAJERIAL PENGAWAS SMA DI KABUPATEN BARRU PROVINSI SULAWESI SELATAN

Muh. Sidin Ali dan Hasbullah

Universitas Negeri Makassar

ABSTRAK

Evaluasi program dengan model *CIPPO* ini bertujuan untuk mengetahui; (i) gambaran program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru ditinjau dari segi konteks (*context*); (ii) gambaran program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru ditinjau dari segi masukan (*input*); (iii) gambaran program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru ditinjau dari segi proses (*process*); (iv) gambaran program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru ditinjau dari segi hasil (*product*); (v) gambaran program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru ditinjau dari segi dampak (*Outcomes*). Teknik pengumpulan data yang digunakan adalah kuesioner, studi dokumen, dan wawancara. Data dianalisis dengan menggunakan pendekatan deskriptif kuantitatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa gambaran program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru ditinjau dari dimensi konteks (*context*) terdiri dari tujuan program, sasaran program sudah sangat sesuai dengan visi misi dan kebutuhan sekolah binaan serta tercapai dengan baik, manfaat program dan dukungan pihak terkait sangat bermanfaat dan sangat baik. Dimensi masukan (*input*) yang terdiri dari sistem seleksi, latar belakang pendidikan sudah sesuai dengan permendiknas No. 12 tahun 2007, motivasi pengawas, kompetensi supervisi manajerial dan kemampuan evaluasi sudah tinggi, bahan/materi program sudah sangat baik dan lengkap. Dimensi proses (*process*) terdiri dari pemantauan, partisipasi aktif subjek supervisi, pembinaan dan pelaporan sudah dilaksanakan dengan baik. Dimensi hasil (*product*) terdiri dari peningkatan kemampuan, penguasaan materi sudah tinggi dan kepribadian subjek supervisi sudah sangat baik. Dimensi dampak (*outcomes*) terdiri dari prestasi non akademik yakni pandangan masyarakat terhadap sekolah binaan sangat baik. Rekomendasi penelitian ini adalah program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru dapat digunakan namun perlu pengembangan program termasuk pengembangan instrumen supervisi manajerial pengawas dan senantiasa menjaga hubungan yang harmonis antara pengawas dan *stakeholders* pendidikan demi keberhasilan program.

Kata Kunci : Evaluasi Program, Supervisi Manajerial, Pengawas SMA

ABSTRACT

Program evaluation in *CIPPO* model aims to determine; (i) an overview of managerial supervision program of supervisors in Barru high schools in terms of the context; (ii) a description of managerial supervision program of supervisors in Barru high schools in terms of input; (iii) a description of managerial supervision program of supervisors in Barru high schools in terms of process; (iv) a description of managerial supervision program of supervisors in Barru high schools in terms of product; (v) a description of managerial supervision program of supervisors in Barru high schools in terms of outcomes. Data collection techniques used were questionnaires, documentation, and interviews. Data were analyzed by employing quantitative descriptive approach.

The results showed that the description of managerial supervision program of supervisors in Barru high schools in terms of context dimensions consisted of program objectives, target of the program was already appropriate with the vision and mission, and the requirements of associate schools and was achieved well, the benefits of the program and support of related parties were very useful and very good. The dimension of input consisted of the selection system, the educational background was appropriate with Permendiknas No. 12 year 2007, supervisors motivation, managerial supervisory competence and evaluation capability were

already high, the material/program material was already well and complete. Dimensional process consisted of monitoring; the active participation of the subject of supervision, coaching and reporting had been implemented properly. The dimension of the product consisted of developing skills, mastery of the subject's personality was already high and supervision was already well. Dimension of outcomes consisted of a non-academic achievements that society's view of the associate schools was very good. Finally, it is recommended that managerial supervision program of supervisors in Barru high schools can be used but need development programs including the development of managerial supervision instrument of supervisor, and supervisors and stakeholder should maintain harmonious relationships for the accomplishment of the program.

1. PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang Masalah

Pengawas sekolah atau pengawas satuan pendidikan adalah seseorang yang melaksanakan tugas supervisi bukan melaksanakan inspeksi dan bukan juga seseorang yang melaksanakan kontrol. Supervisi merupakan kegiatan yang dilakukan oleh pengawas satuan pendidikan dalam rangka membantu kepala sekolah, guru dan tenaga kependidikan lainnya (Tenaga administrasi sekolah, Pustakawan dan Laboran) guna meningkatkan mutu dan efektivitas penyelenggaraan pendidikan dan pembelajaran. Supervisi ditujukan pada dua aspek yakni: manajerial dan akademik. Supervisi manajerial atau pengawasan manajerial merupakan fungsi supervisi yang berkenaan dengan aspek pengelolaan sekolah yang terkait langsung dengan peningkatan efisiensi dan efektivitas sekolah yang mencakup perencanaan, koordinasi, pelaksanaan, penilaian, pengembangan kompetensi sumber daya tenaga kependidikan dan sumber daya lainnya. Kepengawasan secara sederhana dimaksudkan bahwa semua aspek yang terkait dengan tugas pengawas sekolah sebagai supervisor pendidikan dalam melaksanakan supervisi akademik dan supervisi manajerial di sekolah atau satuan pendidikan.

Kompetensi yang tersirat dalam Permendiknas No. 12 Tahun 2007 terdiri atas enam dimensi kompetensi yang harus dikuasai pengawas sekolah yakni: (a) kepribadian, (b) supervisi manajerial, (c) supervisi akademik, (d) evaluasi pendidikan, (e) penelitian dan pengembangan, dan (f) sosial (Sudjana, 2012:31). Dari enam kompetensi yang harus dimiliki seorang pengawas, yang menjadi fokus dalam penelitian ini yakni kompetensi supervisi manajerial.

Selama ini di kabupaten Barru, belum pernah dilakukan evaluasi terhadap program supervisi manajerial pengawas SMA, sehingga belum diketahui sejauh mana tingkat keberhasilan dan keefektifan pelaksanaan program supervisi manajerial pengawas. Oleh karena itu, peneliti tertarik untuk mengkaji lebih lanjut dalam bentuk penelitian dengan judul “Evaluasi

Program Supervisi Manajerial Pengawas SMA Di Kabupaten Barru Provinsi Sulawesi Selatan”.

1.2 Pertanyaan Evaluasi

“Bagaimanakah gambaran program supervisi manajerial pengawas ditinjau dari segi konteks, masukan, proses, produk, dan dampak pada SMA di Kabupaten Barru”?

1.3 Tujuan Evaluasi

Tujuan evaluasi dalam penelitian ini adalah untuk mengetahui gambaran tentang program supervisi manajerial pengawas ditinjau dari segi konteks (*context*), masukan (*input*), proses (*process*), produk (*product*), dampak (*Outcomes*) pada SMA di Kabupaten Barru.

1.4 Manfaat Hasil Evaluasi

Sebagai bahan masukan untuk Dinas pendidikan Kabupaten Barru khususnya pengawas dalam merancang dan membuat program supervisi manajerial. Disamping itu, sebagai bahan dalam mengembangkan program kerja pengawas khususnya program supervisi manajerial.

2. ACUAN TEORETIK

2.1 Pengertian Evaluasi Program

Evaluasi merupakan suatu proses kegiatan terencana dan sistematis yang dilakukan untuk menilai suatu program berhasil atau tidak dalam pelaksanaannya serta untuk mengetahui kelemahan dan kelebihan dari sebuah program. Dalam evaluasi diperlukan adanya kriteria atau standar tertentu.

Selanjutnya Program dapat dikatakan sebagai suatu sistem yang terdiri dari komponen-komponen yang saling berkaitan dan saling menunjang dalam rangka mencapai suatu tujuan. Menurut Mulyatiningsih (2013:110) mengatakan bahwa program adalah kegiatan yang lebih spesifik dan tujuan lebih konkret untuk dicapai setelah program selesai.

Sedang evaluasi program menurut Arikunto (2009:290) adalah suatu rangkaian kegiatan yang dilakukan dengan sengaja untuk melihat tingkat

keberhasilan program. Selanjutnya Spaulding (2008:5) *program evaluation is conducted for decision-making purposes, whereas research is intended to build our general understanding and knowledge of particular topic and inform practice.* Evaluasi Program dibuat untuk tujuan pengambilan keputusan dimana penelitian dimaksudkan untuk membangun pemahaman umum dan pengetahuan dari topik tertentu dan menginformasikan pelaksanaannya. Lebih lanjut oleh Tyler (dalam Arikunto, 2010:5) menyatakan bahwa evaluasi program adalah proses untuk mengetahui apakah tujuan program sudah dapat terealisasi.

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa evaluasi program merupakan proses penetapan secara sistematis dan terukur tentang nilai, tujuan, efektifitas atau kecocokan sesuatu, sesuai dengan kriteria dan tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya yang selanjutnya dijadikan sebagai dasar pengambilan keputusan yang tertuang dalam bentuk rekomendasi.

2.2 Manfaat Evaluasi Program

Menurut Arikunto dan Cepi (2004:8) ada empat kemungkinan kebijakan yang dapat dilakukan berdasarkan hasil dalam pelaksanaan sebuah program keputusan, yaitu (1) menghentikan program, karena dipandang bahwa program tersebut tidak ada manfaatnya, atau tidak dapat terlaksana sebagaimana diharapkan, (2) merevisi program, karena ada bagian-bagian yang kurang sesuai dengan harapan (terdapat kesalahan tetapi hanya sedikit), (3) melanjutkan program, karena pelaksanaan program menunjukkan bahwa segala sesuatu sudah berjalan sesuai dengan harapan dan memberikan hasil yang bermanfaat; (4) menyebarluaskan program (melaksanakan program di tempat-tempat lain atau mengulangi lagi program di lain waktu), karena program tersebut berhasil dengan baik maka sangat baik jika dilaksanakan lagi di tempat dan waktu yang lain.

2.3 Model Evaluasi

Terdapat beberapa model evaluasi program. Salah satu model yang digunakan dalam penelitian ini adalah model *CIPPO* (*context, input, process,*

product dan outcomes). Model CIPPO ini merupakan pengembangan model CIPP dari Stufflebeam, dimana unsur O merupakan dampak dari hasil, baik yang menjadi sasaran masing-masing program maupun bagi pihak lain yang berkepentingan (Ali, 2011: 106).

2.4 Kajian Teori Berkaitan dengan Objek yang Diteliti

Supervisi merupakan salah satu strategi untuk memastikan bahwa seluruh langkah atau tahapan pada proses kegiatan penyelenggaraan dan semua komponen hasil pendidikan yang akan dicapai memenuhi target.

Metode dalam konteks kepengawasan merupakan suatu cara yang ditempuh oleh pengawas sebagai supervisor pendidikan dalam rangka mencapai tujuan pendidikan dan tujuan sekolah yang telah ditetapkan. Sedangkan teknik adalah langkah-langkah konkret yang dilaksanakan oleh seorang supervisor dalam mewujudkan tujuan yang telah ditetapkan.

Supervisi manajerial merupakan bagian dari supervisi pendidikan, dimana dalam Undang-undang Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan pasal 57 dalam Sudjana (2012:16) menyatakan bahwa supervisi manajerial meliputi aspek pengelolaan administrasi satuan pendidikan dan yang menjadi sasaran adalah kepala sekolah dan staf sekolah lainnya.

Ruang lingkup supervisi manajerial meliputi 4 komponen dalam 8 standar pendidikan nasional yang terdiri dari Standar Pembiayaan, Standar Pengelolaan, standar Pendidik dan tenaga kependidikan serta standar sarana dan prasarana.

3. METODE PENELITIAN

3.1 Lokasi dan Waktu Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan pada SMA yang ada di Kabupaten Barru Provinsi Sulawesi Selatan yang berjumlah 8 sekolah (6 SMA Negeri dan 2 SMA Swasta). Penelitian dilaksanakan selama empat bulan yaitu februari 2014 sampai dengan Mei 2014.

3.2 Metode Evaluasi

Penelitian ini menggunakan model evaluasi CIPPO. (*Contexts, Input, Process, Product dan Outcomes*).

3.3 Subjek Penelitian

Subjek penelitian berjumlah 105 orang terdiri dari pengawas 5 orang; kepala sekolah 8 orang; tenaga kependidikan 49 orang; pegawai dinas pendidikan kab. Barru 3 orang, dan komite sekolah/peserta didik 40 orang.

3.4 Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian yakni kuesioner dan dokumentasi.

3.5 Teknik Analisis Data

Teknik analisis data yang digunakan adalah teknik analisis deskriptif kuantitatif.

3.6 Kriteria Evaluasi

Kriteria evaluasi yang digunakan didasarkan pada skor hasil penelitian. Menurut Azwar (2012:149) bahwa jika diinginkan penggolongan subjek ke dalam 3 kategori, maka kriteria yang digunakan seperti pada tabel 1 sebagai berikut.

Tabel 1. Kriteria Evaluasi yang Digunakan

Rentang Skor	Kategori
$X < (\mu - 1,0\sigma)$	Rendah
$(\mu - 1,0\sigma) \leq X < (\mu + 1,0\sigma)$	Sedang
$(\mu + 1,0\sigma) \leq X$	Tinggi

4. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

4.1 Hasil Penelitian

4.1.1 Dimensi Konteks (*Context*)

Rekapitulasi dimensi konteks yang terdiri dari aspek tujuan program, sasaran program, manfaat program dan dukungan pihak terkait dapat disajikan pada tabel 2 berikut ini.

Tabel 2. Rekapitulasi Dimensi Konteks Program Supervisi Manajerial Pengawas SMA di Kab. Barru

Aspek	Kategori dan Persentase							
	Pengawas Sekolah		Kepala Sekolah		Dinas Pend		Tenaga Kepend	
	Kat	%	Kat	%	Kat	%	Kat	%
1	SS	100	SS	100	SS	87	SS	78
2	SS	96	SS	92	-	-	-	-
3	-	-	T	97	-	-	T	-
4	T	100	T	100	-	-	-	-

Keterangan: 1 = Aspek Tujuan Program
2 = Aspek Sasaran Program
3 = Aspek Manfaat Program
4 = Aspek Dukungan Pihak Terkait
Kat = Kategori
SS = Sangat Sesuai
T = Tinggi

Tabel 2 menunjukkan bahwa pada dimensi konteks program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru berada pada kategori sangat sesuai untuk aspek tujuan program, sasaran program, sedangkan untuk manfaat program dan dukungan pihak terkait berada pada kategori tinggi.

4.1.2 Dimensi Masukan (*Input*)

Rekapitulasi dimensi input yang terdiri dari sistem seleksi/rekrutmen, latar belakang pendidikan, motivasi pengawas, kemampuan memilih metode, kemampuan evaluasi, bahan/materi program serta sarana dan fasilitas pendukung dapat disajikan pada tabel 3 berikut ini.

Tabel 3. Rekapitulasi Dimensi Input Program Supervisi Manajerial Pengawas SMA di Kab. Barru

Aspek	Kategori dan Persentase							
	Pengawas Sekolah		Kepala Sekolah		Dinas Pend		Tenaga Kepend	
	Kat	%	Kat	%	Kat	%	Kat	%
1	SB	90	-	-	SB	67	-	-
2	SS	100	-	-	SS	100	-	-
3	-	-	T	87	-	-	T	75
4	-	-	T	100	-	-	-	-
5	-	-	T	100	-	-	T	84
6	-	-	T	100	T	100	T	84
7	SB	100	SB	100	-	-	-	-
8	T	90	T	100	T	100	T	66

Keterangan: 1 = Aspek Sistem Seleksi Pengawas
2 = Aspek Latar Belakang Pendidikan
3 = Aspek Motivasi Pengawas
4 = Aspek Komp. Supervisi Manajerial
5 = Aspek Kemampuan Memilih Metode
6 = Aspek Kemampuan Evaluasi
7 = Aspek Bahan/Materi Program
8 = Aspek Sarana, Fasilitas Pendukung
Kat = Kategori
SS = Sangat Sesuai
SB = Sangat Baik
T = Tinggi

Dari tabel 3 tampak bahwa pada dimensi masukan (*input*) program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru berada pada kategori Tinggi/sangat baik/sangat sesuai.

4.1.3 Dimensi Proses

Rekapitulasi dimensi proses yang terdiri dari aspek pembinaan, partisipasi

aktif subjek supervisi, pemantauan dan pelaporan disajikan pada tabel 4.

Tabel 4, Rekapitulasi Dimensi Proses Program Supervisi Manajerial Pengawas SMA di Kab. Barru

A S P E k	Kategori dan Persentase							
	Pengawas Sekolah		Kepala Sekolah		Dinas Pend		Tenaga Kepend	
	Kat	%	Kat	%	Kat	%	Kat	%
1	SB	100	SB	94	-	-	-	-
2	SB	80	-	-	-	-	-	-
3	SB	100	SB	94	-	-	SB	83
4	SB	100	SB	87	SB	100	-	-

Keterangan: 1 = Aspek Pemantauan
2 = Partisipasi Aktif Subjek Supervisi
3 = Aspek Pembinaan
4 = Aspek Pelaporan
Kat = Kategori
SB = Sangat Baik

Dari tabel 4 menunjukkan bahwa secara umum dimensi proses (*Process*) program supervisi manajerial SMA di Kabupaten Barru berada pada kategori sangat baik.

4.1.4 Dimensi Hasil (*Product*)

Rekapitulasi dimensi proses yang terdiri dari aspek peningkatan kemampuan, penguasaan materi, Sikap dan kepribadian disajikan pada tabel 5.

Tabel 5: Rekapitulasi Dimensi Hasil Program Supervisi Manajerial Pengawas SMA di Kab. Barru

A S P E k	Kategori dan Persentase							
	Pengawas Sekolah		Kepala Sekolah		Dinas Pend		Tenaga Kepend	
	Kat	%	Kat	%	Kat	%	Kat	%
1	T	97	T	94	-	-	T	90
2	SB	100	-	-	-	-	-	-
3	SB	100	-	-	-	-	-	-

Keterangan: 1 = Aspek Peningkatan Kemampuan
2 = Aspek Penguasaan Materi
3 = Aspek Sikap dan Kepribadia
Kat = Kategori
SB = Sangat Baik
T = Tinggi

Tabel 5 di atas menunjukkan bahwa dimensi hasil (*Product*) program supervisi manajerial SMA di Kabupaten Barru berada pada kategori Tinggi/sangat baik.

4.1.5 Dimensi Dampak (*Outcomes*)

Pandangan masyarakat terhadap sekolah sebagai dampak dari program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru menurut penilaian komite sekolah/orang tua sekolah sekolah berada pada kategori sangat baik.

4.2 Pembahasan Hasil Penelitian

Berdasarkan hasil analisis rekapitulasi dimensi konteks pada program supervisi manajerial pengawas SMA di kabupaten Barru yang terdiri dari aspek tujuan program, sasaran program, manfaat program dan dukungan pihak terkait dapat disimpulkan bahwa pada umumnya dimensi konteks berada pada kategori sangat sesuai dan tinggi. Walaupun masih ada beberapa aspek yang belum sepenuhnya terimplementasi secara maksimal. Oleh karena itu masih perlu diupayakan peningkatan pelaksanaan khususnya pada aspek tujuan program dan sasaran program.

Hasil rekapitulasi dimensi masukan (*input*) yang terdiri dari aspek sistem seleksi/rekrutmen, latar belakang pendidikan pengawas sudah sesuai dengan permendiknas No. 12 Tahun 2007, sedangkan motivasi pengawas, kompetensi supervisi manajerial, kemampuan memilih metode, kemampuan evaluasi, berada pada kategori tinggi. Pada aspek bahan/materi program dan sarana dan fasilitas pendukung berada pada kategori sangat baik. Hal ini mengandung makna bahwa dimensi masukan sangat baik dalam pelaksanaan program supervisi manajerial pengawas SMA di kabupaten Barru.

Dimensi proses terdiri dari beberapa aspek yakni aspek pemantauan, partisipasi aktif subjek supervisi, pembinaan dan pelaporan pada umumnya berada pada kategori sangat baik, namun pun demikian masih perlu diupayakan adanya peningkatan, sehingga dimensi proses dapat berjalan dengan baik. Hal ini mengandung makna bahwa dimensi proses telah terlaksana dengan sangat baik dalam pelaksanaan supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru.

Rekapitulasi dimensi hasil yang terdiri dari aspek peningkatan kemampuan, aspek penguasaan materi serta aspek sikap dan kepribadian pada umumnya berada pada kategori tinggi. Hal

ini mengandung makna bahwa dimensi hasil dari program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru sangat baik dan dapat dicapai, namun masih perlu ditingkatkan pada aspek peningkatan kemampuan.

Hasil penelitian yang telah dipaparkan di atas menunjukkan bahwa dimensi dampak berada pada kategori sangat baik, dimana komite sekolah/orangtua peserta didik memberikan penilaian 95% . Hal ini mengandung makna bahwa program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru membuat pandangan masyarakat terhadap sekolah semakin baik dan itu akan berdampak pula terhadap peningkatan citra baik di mata orang tua peserta didik pada khususnya dan masyarakat sekitar pada umumnya.

5. KESIMPULAN, SARAN, DAN REKOMENDASI

5.1 Kesimpulan

Gambaran Program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru ditinjau dari segi: (1) konteks (*Context*) yang terdiri dari aspek tujuan program dan sasaran program sudah sangat sesuai dan tercapai dengan baik, sedangkan manfaat program dan dukungan pihak terkait sudah sangat bermanfaat dan sangat baik; (2) masukan (*Input*) yang terdiri dari aspek sistem seleksi, latar belakang pendidikan sudah sesuai dengan Permendiknas RI No. 12 Tahun 2007. Motivasi pengawas, kompetensi supervisi manajerial kemampuan evaluasi sudah tinggi, sedangkan bahan/materi program serta sarana dan fasilitas pendukung sudah sangat baik dan lengkap; (3) proses (*process*) yang terdiri dari aspek pemantauan, partisipasi aktif subjek supervisi, pembinaan dan pelaporan sudah dilaksanakan dengan sangat baik; (4) hasil (*Product*) yang terdiri dari aspek peningkatan kemampuan, penguasaan materi program sudah tinggi sedangkan aspek sikap dan kepribadian subjek supervisi sangat baik dalam menjalankan tugasnya; dan (5) dampak (*Outcomes*) yang terdiri dari aspek prestasi non akademik yakni pandangan masyarakat terhadap sekolah binaan sangat baik sehingga meningkatkan citra sekolah di mata masyarakat Kabupaten Barru.

5.2 Saran

Pengawas hendaknya: (1) memerhatikan dengan baik subjek supervisi manajerial, agar supaya pelaksanaan supervisi manajerial SMA di Kabupaten Barru lebih dapat terarah dan tepat sasaran; (2) Pengawas hendaknya senantiasa meng-update dan mengembangkan ilmu kepengawasannya setiap waktu agar informasi yang terbaru cepat diperoleh sehingga dapat menjadi bahan/materi program yang dapat digunakan dalam proses supervisi manajerial pengawas; (3) Pengawas hendaknya mengomunikasikan hasil pengawasannya kepada sekolah binaan, sebagai bentuk tindak lanjut dari hasil supervisi manajerial yang telah dilaksanakan oleh pengawas SMA di Kabupaten Barru; dan (4) Dinas Pendidikan dan Pemerintah Daerah Kabupaten Barru secara berkesinambungan memberikan dukungan yang positif terhadap program kerja supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru.

5.3 Rekomendasi

Program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru dapat terus digunakan dengan catatan: (1) perlu ada pengembangan program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru, utamanya program yang lebih menyentuh ke tenaga kependidikan lainnya; (2) diperlukan kerjasama yang sinergis antara Pemerintah Daerah Kabupaten Barru, Dinas Pendidikan, Pengawas sekolah dan semua sekolah binaan SMA yang ada di Kabupaten Barru dalam mengembangkan program supervisi manajerial pengawas SMA di Kabupaten Barru; dan (3) pengawas sekolah harus mampu mengembangkan instrumen supervisi manajerial dari pusat yang disesuaikan dengan kondisi nyata di kabupaten Barru, sehingga hasil supervisi

manajerial betul-betul mencerminkan keadaan yang sebenarnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Ali, M.Sidin. 2011. Antologi Pembelajaran MIPA, Perspektif Penelitian dan Pengukuran Psikologi Nonkognitif. Makassar: Badan Penerbit UNM
- Arikunto, Suharsimi. 2009. *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan Edisi Revisi*. Yogyakarta : Bumi Aksara.
- . 2010. *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Arikunto, Suharsimi & Cepi Safruddin Abdul Jabbar, 2004. *Evaluasi Program Pendidikan, Pedoman Teoritis Praktis bagi praktisi Pendidikan*. Jakarta : Bumi Aksara.
- Azwar, Saifuddin, 2012. *Penyusunan Skala Psikologi*. Yogyakarta : Pustaka Pelajar.
- Mulyatiningsih, Endang. 2013. *Metode Penelitian Terapan Bidang Pendidikan*. Bandung : Alfabeta.
- Spaulding, Dean T. 2008. *Program Evaluation In Practice*. USA : PB. Printing
- Sudjana, Nana. 2012. *Supervisi Pendidikan: Konsep dan Aplikasinya Bagi Pengawas Sekolah*. Bekasi-Indonesia: Binamitra Publishing.

ASESMEN OTENTIK MELALUI LATIHAN TERBIMBING PADA MATERI MEKANIKA TEKNIK

Nanik Estidarsani¹, Deria Resmi Wulandari²
Jurusan Teknik Sipil, Unesa, Surabaya¹
Jurusan Teknik Sipil, Unesa, Surabaya²

n.estidarsani@gmail.com
luv_deria92@rocketmail.com

Abstrak

Asesmen otentik merupakan wujud dari kompetensi yang bersifat multi-dimensi dari seorang peserta didik. Tujuan penelitian asesmen otentik yang menampilkan pengetahuan dan keterampilan esensial dalam kurikulum 2013 ini adalah untuk mengetahui efektivitas latihan terbimbing melalui tes dengan asesmen otentik pada soal-soal Mekanika Teknik.

Penelitian dilakukan pada semester genap tahun ajaran 2013/2014 di kelas X Program Studi Keahlian Teknik Bangunan di SMKN 2 Surabaya. Sampel diambil dua kelas yaitu kelompok eksperimen dan kontrol masing-masing 30 siswa. Disain eksperimen dilakukan bersilang melalui dua step pada kelompok eksperimen dan dua step pada kelompok kontrol. Teknik analisis data dilakukan untuk perangkat pembelajaran divalidasi dan dianalisis secara deskriptif, sedangkan hasil belajar digunakan penilaian otentik.

Hasil validasi dinyatakan silabus valid (79,49%), RPP sangat valid (80,48%), LKS sangat valid (80,95%), dan soal-soal valid (80%). Dengan demikian, perangkat pembelajaran layak digunakan. Hasil ujicoba menunjukkan bahwa kedua kelompok mempunyai varians homogen sampai uji pada step 4. Melalui penilaian otentik, uji hasil belajar siswa secara efektif sedikit meningkat pada siswa yang dibimbing ataupun tidak. Rerata hasil belajar menghitung soal mekanika teknik lebih baik daripada menggambar diagram analitik. Analisis materi menunjukkan bahwa, rata-rata kekurangtelitian pada kelengkapan rumus, arah gaya, dan satuan, sedangkan pada gambar diagram analitik sebagian besar gambar tidak diselesaikan.

Kata kunci: Penilaian otentik, Latihan terbimbing.

Abstract

Authentic assessment is a form of competence which are multi-dimensional of a learner. The purpose of authentic assessment studies that show the essential knowledge and skills in the curriculum of 2013 is to determine the effectiveness of peer tutoring through authentic assessment test with the questions of Engineering Mechanics.

The study was conducted in the second semester of the school year in class X 2013/2014 at SMK 2 Surabaya. Samples were taken two classes of experimental and control groups each of 30 students. Design of experiments conducted on the cross through the two-step and two-step experiment group in the control group. Data analysis techniques for the study validated and analyzed descriptively, while authentic assessment is used to assess learning outcomes.

The result is that the syllabus is valid (79.49%), the RPP is very valid (80.48%), the LKS is very valid (80.95%), and the test is valid (80%). Thus, the learning device feasibles to use. Test results showed that both groups had homogeneous variances up to step 4. Through authentic assessment, student learning outcomes test effectively increased slightly in the student's peer tutoring or not. The mean result of learning about the engineering mechanics to calculate better than drawing analytic chart. Analysis of the material showed

that, on average less rigorous the completeness formulas, the force direction, and international standard, whereas in most of the analytical diagram picture is not resolved.

Keywords: Authentic of assessment, peer tutoring.

1. Pendahuluan

Berbagai macam usaha dilakukan untuk mengoptimalkan hasil belajar mekanika teknik, namun usaha-usaha tersebut masih belum menampakkan hasil yang diharapkan bahkan hasil prestasi siswa selalu rendah. Kenyataan ini jelas sangat memprihatinkan kita semua khususnya yang berprofesi dalam dunia pendidikan. Salah satu implikasi kurikulum 2013 dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan adalah melalui perbaikan proses pembelajaran. Perbaikan proses dimulai dari pembenahan sistem asesmen yang diterapkan di sekolah. Pendekatan pembelajaran berbasis saintifik dengan penilaian otentik sudah dituangkan senyampang proses adaptasi kurikulum 2013. Upaya menciptakan suasana atau pelayanan bagi siswa dan paling esensial bagi guru adalah memahami cara-cara siswa memperoleh pengetahuan dari kegiatan belajarnya. Guru seharusnya menerapkan model pembelajaran yang sesuai yaitu model pembelajaran terbimbing. Dalam penelitian Huda (2011:12) metode tutor sebaya (*peer tutoring*) akan lebih meningkatkan ketertarikan siswa untuk berkelompok dan memfasilitasi mereka untuk belajar dan bersosialisasi. Selain itu, teman sebaya (*peer*) dapat dilatih untuk membantu pencapaian tujuan akademik, mengurangi perilaku negatif, meningkatkan keterampilan bekerja dan belajar, dan melatih keterampilan interaksional sosial. Metode belajar yang paling baik adalah dengan mengajarkan kepada orang lain. Pemilihan metode pembelajaran tutor sebaya sebagai strategi pembelajaran akan sangat membantu siswa di dalam mengajarkan materi kepada teman-

temannya (Suyitno, 2004:36). Guru menekankan hubungan dengan siswa melalui tugas.

Tujuan guru adalah mengembangkan kemandirian siswa, dan kebutuhan sosialisasi antara siswa satu dan lainnya. Beberapa siswa yang kurang termotivasi atau bahkan tidak termotivasi sama sekali dapat melakukan kegiatan mengerjakan tugas melalui kerja tim dan individual dengan bimbingan. Variasi keduanya secara tepat akan membantu siswa sulit belajar untuk lebih memiliki rasa tanggungjawab dan dapat membantu mereka memunculkan motivasi dari dalam diri mereka sendiri.

Untuk menjangkau data tingkat kompetensi siswa, maka instrumen/tes harus berkualitas dan mempunyai daya beda yang besar untuk membedakan penguasaan pengetahuan dan keterampilan. Kualitas tes ini berkaitan dengan kemampuan tes untuk mengestimasi seluruh potensi yang dimiliki siswa. Selain itu, perangkat tes dikatakan berkualitas jika memiliki kesalahan pengukuran yang relatif kecil, sehingga dapat menaksirkan kemampuan siswa yang sebenarnya.

Dalam kenyataannya, mata pelajaran Mekanika Teknik dianggap materi yang sangat sulit dengan konsep keseimbangan dengan diagram gaya normal, gaya lintang, dan momen kurang dipahami siswa. Penilaian formatif perlu diadakan pada rentang waktu tertentu di setiap tahapan tugas. Hal ini tidak hanya menguntungkan siswa untuk memperoleh nilai yang lebih bagus, tetapi juga akan sangat bermanfaat bagi guru karena dengan demikian sekaligus guru telah melakukan monitoring pembelajaran kepada siswa langkah per langkah.

Penelitian ini lebih difokuskan pada mata pelajaran Mekanika Teknik dengan Kompetensi Dasar menerapkan konsep keseimbangan dengan diagram gaya normal, gaya lintang, dan momen. Dua permasalahan yang layak diteliti adalah: a) bagaimana kelayakan perangkat pembelajaran materi mekanika teknik? b) bagaimana efektivitas latihan terbimbing pada materi Mekanika Teknik bagi siswa? Pembelajaran tutor sebaya menurut Djamarah dan Zein (2006:29) adalah pembelajaran yang terpusat pada siswa, dalam hal ini siswa belajar dari siswa lain yang memiliki status umur, kematangan yang tidak jauh berbeda dengan dirinya sendiri. Menurut Dedi S. (2003:276) mengemukakan bahwa tutor sebaya adalah seorang teman atau beberapa orang siswa yang ditunjuk oleh guru (sesuai kriteria menjadi tutor sebaya) dan ditugasi untuk membantu siswa yang mengalami kesulitan belajar.

Berdasarkan beberapa pengertian belajar di atas bahwa metode tutor sebaya bermanfaat untuk memberikan bantuan kepada siswa yang mengalami kesulitan dalam memahami bahan pelajaran yang dipelajarinya.

Penerapan metode tutor sebaya pada kegiatan belajar mengajar dapat berjalan secara efektif serta efisien apabila seorang guru memperhatikan serta melaksanakan beberapa langkah penyelenggaraan tutor sebaya.

Langkah-langkah penentuan tutor sebaya sebagai berikut.

1.1 Menentukan calon tutor

Menurut Satriyaningsih (2009:22-23), seorang tutor yang dipilih harus memiliki kriteria antara lain,

- a. memiliki kepandaian lebih unggul daripada siswa lain.

- b. memiliki kecakapan dalam menerima pelajaran yang disampaikan oleh guru.
- c. mempunyai kesadaran untuk membantu teman lain.
- d. mampu menjalin kerja sama dengan sesama siswa.
- e. memiliki motivasi tinggi untuk menjadikan kelompok tutornya sebagai yang terbaik.
- f. dapat diterima dan disenangi siswa yang mendapat program tutor sebaya, sehingga tidak ada rasa takut/ enggan untuk bertanya kepadanya.
- g. tidak tinggi hati, kejam atau keras hati terhadap sesama kawan.
- h. mempunyai daya kreatifitas yang cukup untuk memberikan bimbingan yaitu dapat menerangkan pelajaran kepada kawannya.

1.2 Menyiapkan tutor

Guru memberikan petunjuk pada tutor bagaimana mendekati temannya dalam hal memahami materi.

- a. Guru menyampaikan pesan kepada tutor-tutor agar tidak selalu membimbing teman yang sama.
- b. Guru membantu agar semua siswa dapat menjadi tutor sehingga mereka merasa dapat membantu teman belajar.
- c. Tutor sebaiknya bekerja dalam kelompok kecil.

1.3 Membagi kelompok

Guru harus membagi siswa menjadi kelompok-kelompok kecil beranggotakan 4 orang. Kelompok-kelompok dalam metode tutor sebaya ini dapat dibentuk atas dasar minat, pengalaman atau prestasi belajar. Pembentukan kelompok kecil terdiri dari campuran dari berbagai siswa dengan kemampuan yang berbeda (heterogen).

Menurut Suryo dan Amin dalam Djamarah (2006:35) ada beberapa kelebihan dan kekurangan dari metode tutor sebaya antara lain sebagai berikut.

1.4 Kelebihan metode tutor sebaya

:

- a. Adanya suasana yang lebih dekat dan akrab antara siswa dengan tutor.
- b. Bagi tutor sendiri, kegiatan ini merupakan kesempatan untuk pengayaan dalam belajar.
- c. Bersifat efisien, artinya bisa lebih banyak yang dibantu.
- d. Meningkatkan rasa tanggung jawab dan kepercayaan diri.

1.5 Kekurangan metode tutor sebaya :

- a. Siswa yang dipilih sebagai tutor dan berprestasi baik belum tentu mempunyai hubungan yang baik dengan siswa yang dibantu.
- b. Siswa yang dipilih sebagai tutor belum tentu bisa menyampaikan materi dengan baik.

1.6 Latihan Terbimbing

Latihan terbimbing yang dimaksud disini adalah proses membimbing siswa dalam pembelajaran dikelas menggunakan LKS. Majid (2013:77) mengatakan bimbingan dilakukan dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan untuk menilai tingkat pemahaman siswa dan mengoreksi kesalahan konsep. Peran guru adalah memonitor dan memberikan bimbingan jika diperlukan. Agar dapat mendemonstrasikan sesuatu dengan benar, diperlukan latihan dan memperhatikan aspek-aspek penting dari konsep yang didemonstrasikan. Majid (2008:176) menyatakan LKS adalah lembaran-lembaran berisi tugas yang harus dikerjakan oleh peserta didik. Lembar kegiatan siswa biasanya berupa petunjuk, langkah-langkah untuk menyelesaikan suatu tugas.

Berdasarkan pernyataan-pernyataan di atas dapat disimpulkan bahwa latihan terbimbing yang dimaksud adalah siswa diberi Lembar kerja Siswa (LKS) kemudian mereka mengerjakan bersama tutor dan tetap dibimbing oleh guru dan peneliti. Guru diberi materi pelajaran statika bangunan sebagai bahan panduan mengajar.

1.7 Penilaian Hasil Belajar Siswa

Seseorang dikatakan telah belajar apabila terjadi perubahan tingkah laku. Menurut Sudjana (2009:22), hasil belajar adalah kemampuan-kemampuan yang dimiliki peserta didik setelah dia menerima pengalaman belajarnya. Hasil belajar ditunjukkan dengan nilai keberhasilan menyelesaikan soal-

soal yang diberikan guru. Soal-soal mekanika teknik meliputi Kompetensi Inti 3 dan kompetensi Inti 4 berupa kompetensi pada pengetahuan dan keterampilan. Kompetensi dasar pengetahuan dan keterampilan ditandai dengan indikator ketercapaian hasil belajar (sesuai Permendikbud 81A tahun 2013) yaitu menggunakan penilaian otentik atau multi dimensi (Djemari, 2012: 169). Pengetahuan diwujudkan dengan 43-54 indikator menghitung, sedangkan keterampilan diwujudkan dengan 15 indikator menggambar. Indikator diturunkan melalui kompetensi dasar dengan target capaian. Penilaian berdasarkan acuan kriteria skor ditafsirkan berdasarkan kriteria yang ingin dicapai, hasilnya hanya ada dua kategori sudah mencapai atau belum mencapai (Djemari, 2012:175). Artinya, bila salah diberi skor 0, bila benar diberi skor 1. Pada materi mekanika teknik, pembobotan nilai hasil belajar materi pengetahuan dan keterampilan ditentukan 60:40.

1.8 Materi Mekanika Teknik

Beban yang dikerjakan pada konstruksi disebut gaya luar. Akibat gaya luar akan timbul perubahan bangun (deformasi) pada konstruksi, untuk melawan perubahan tersebut timbul gaya-gaya yang disebut gaya dalam. Beban yang bekerja pada struktur akan timbul gaya dalam antara lain ;

- a. Momen (M), berupa momen lentur dan momen puntir. Dalam perhitungan dan aplikasinya pada struktur dikenal dengan momen positif dan momen negatif. Momen positif terjadi apabila serat bawah elemen/ struktur tertarik dan serat atas tertekan. Sedangkan momen negatif terjadi apabila serat bawah elemen/ struktur tertekan dan serat atas tertarik.
- b. Gaya lintang/ geser (D) adalah gaya dalam yang bekerja tegak lurus sumbu longitudinal/ serat elemen.

- c. Gaya normal/ aksial (N) adalah gaya dalam yang bekerja sejajar sumbu longitudinal/ serat elemen.

Berdasarkan latar belakang di atas dan mengingat pentingnya materi mekanika teknik di SMK, penelitian ini perlu dilakukan untuk mengetahui efektivitas latihan terbimbing (*peer tutoring*) bagi siswa SMK yang mengalami kesulitan belajar pada materi Mekanika Teknik.

Hipotesis Pengujian

$H_0 : \mu_1 = \mu_2$ bahwa tidak ada perbedaan hasil belajar antara siswa yang menerapkan metode tutor sebaya melalui latihan terbimbing dengan siswa yang tidak menerapkan metode tutor sebaya.

$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$ bahwa ada perbedaan hasil belajar antara siswa yang menerapkan metode tutor sebaya melalui latihan terbimbing dengan siswa yang tidak menerapkan metode tutor sebaya.

2 Metode yang diterapkan

2.1 Rancangan Penelitian

Disain eksperimen dilakukan melalui dua step pada kelompok eksperimen dan dua step pada kelompok control secara silang. Rancangan penelitiannya adalah sebagai berikut.

Step 1 :

KKY-1 (eksperimen) X O_1
KKY-2 (kontrol) O_2

Step 2 :

KKY-2 (eksperimen) X O_2
KKY-1 (kontrol) O_1

Step 3 :

KKY-1 (eksperimen) X O_1
KKY-2 (kontrol) O_2

Step 4 :

KKY-2 (eksperimen) X O_2
KKY-1 (kontrol) O_1

Keterangan:

KKY (eksperimen) = Kelas eksperimen

KKY (kontrol) = Kelas kontrol

X = Perlakuan

O_1 = *Pretest*

O_2 = *Posttest*

2.2 Populasi dan Sampel Penelitian

Populasi dalam penelitian ini adalah siswa kelas X Program Studi Keahlian Teknik Bangunan di SMKN 2 Surabaya. Sampel dalam penelitian ini adalah kelas X KKY 1 dengan jumlah 30 siswa dan X KKY 2 dengan jumlah 30 siswa.

2.3 Instrumen Pengumpulan Data

Instrumen pengumpulan data dalam penelitian ini adalah sebagai berikut.

- Perangkat Pembelajaran yang digunakan adalah Silabus, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), dan Lembar Kerja Siswa (LKS)
- Lembar tes dalam penelitian ini berupa lembar soal *posttest* yang diberikan setelah mendapatkan perlakuan (pada kelompok eksperimen).

2.4 Teknik Pengumpulan Data

Pemberian soal tes *essay* dilakukan berturut-turut selama empat kali tatap muka. Karena jumlah jam mata pelajaran mekanika teknik cukup panjang (2x2@45 menit), pembelajaran dilakukan diawal, dilanjutkan dengan latihan terbimbing menggunakan LKS, dan diakhir pelajaran diberikan tes baik pada kelompok eksperimen maupun kelompok kontrol.

2.5 Teknik Analisis Data

Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah sebagai berikut.

a. Analisis Penilaian Validator

Penilaian validitas perangkat pembelajaran dan instrumen dilakukan dengan cara memberikan menghitung probabilitas.

Pengambilan keputusan validasi perangkat pembelajaran ditetapkan sesuai dengan tabel kriteria interpretasi seperti tabel berikut.

Tabel 1. Kriteria Interpretasi Skor

Skor	Presentase (%)	Kualifikasi
5	81 - 100	Sangat valid
4	61 - 80	Valid
3	41 - 60	Cukup valid
2	21 - 40	Kurang valid
1	0 - 20	Tidak valid

(sumber Riduwan, 2010:15)

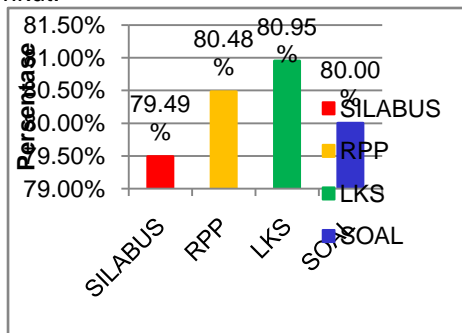
b. Analisis Hasil Belajar Siswa

Predikat penilaian hasil belajar siswa dengan sesuai Permendikbud nomor 81 A 2013.

- Menguji varians sampel (homogenitas) pada penelitian ini menggunakan program *IBM SPSS Statistics 20*.
- Memilih rumus untuk uji-t, dengan $n_1=n_2$. Pengambilan keputusan berdasarkan probabilitas dengan taraf signifikansi (α) =0,05). Jika nilai probabilitas > 0,05 maka H_0 diterima, sedangkan jika nilai probabilitas \leq 0,05 maka H_0 ditolak.

3. Hasil Validasi Perangkat Pembelajaran

Validasi perangkat pembelajaran dilakukan oleh dosen ahli pendidikan jurusan Teknik Bangunan Unesa, guru jurusan Bangunan SMKN 2 Surabaya. Hasil validasi perangkat pembelajaran dapat dilihat pada table berikut.



Gambar 1. Hasil Validasi Perangkat Pembelajaran

Berdasarkan kevalidan di atas dinyatakan bahwa, silabus valid (79,49%), RPP sangat valid (80,48%), LKS sangat valid (80,95%), dan soal-soal valid (80%). Artinya keempat instrumen dinyatakan layak digunakan pada penelitian ini.

4. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Berdasarkan hasil uji-t dengan SPSS adalah sebagai berikut.

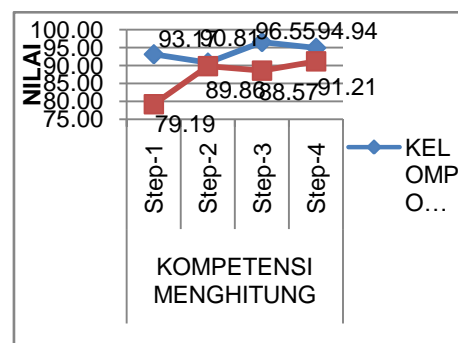
- Step 1, F_{hitung} sebesar 1,660 dan F_{tabel} sebesar 1,85 maka $F_{hitung} < F_{tabel}$. Hasil signifikansi dari uji F didapat 0,203 > 0,05 maka H_0 diterima dan H_1 ditolak (kedua kelompok homogen). Nilai t_{hitung} sebesar 2,027, t_{tabel} didapat sebesar 2,002 maka $t_{hitung} > t_{tabel}$ (2,027 > 2,002) dan signifikansi (0,047 < 0,05) maka H_0 ditolak.

- Step 2, F_{hitung} sebesar 0,739 dan F_{tabel} sebesar 1,85 maka $F_{hitung} < F_{tabel}$. Hasil signifikansi dari uji F didapat 0,393 > 0,05 maka H_0 diterima dan H_1 ditolak (kedua kelompok homogen). Nilai t_{hitung} sebesar 2,102, maka $t_{hitung} > t_{tabel}$ (2,102 > 2,002) dan signifikansi (0,040 < 0,05) maka H_0 ditolak.

- Step 3, F_{hitung} sebesar 0,318 dan F_{tabel} sebesar 1,85 maka $F_{hitung} < F_{tabel}$. Hasil signifikansi dari uji F didapat 0,575 > 0,05 maka H_0 diterima dan H_1 ditolak (kedua kelompok homogen). Nilai t_{hitung} sebesar 2,110, maka $t_{hitung} > t_{tabel}$ (2,110 > 2,002) dan signifikansi (0,039 < 0,05) maka H_0 ditolak.

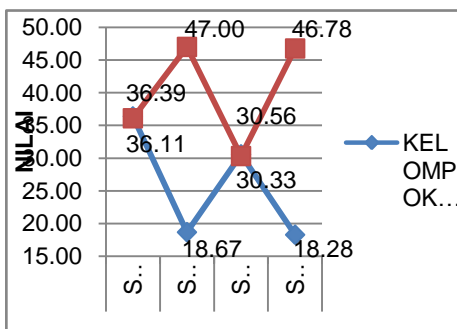
- Step 4, F_{hitung} sebesar 0,337 dan F_{tabel} sebesar 1,85 maka $F_{hitung} < F_{tabel}$. Hasil signifikansi dari uji F didapat 0,564 > 0,05 maka H_0 diterima dan H_1 ditolak (kedua kelompok homogen). Nilai t_{hitung} sebesar 2,106, maka $t_{hitung} > t_{tabel}$ (2,106 > 2,002) dan signifikansi (0,040 < 0,05) maka H_0 ditolak.

Melalui uji F pada step 1, 2, 3, dan 4, probabilitas kedua varians menunjukkan bahwa kedua populasi adalah sama (kedua kelompok homogen). Karena tidak ada perbedaan yang nyata dari kedua varians membuat penggunaan varians untuk membandingkan rata-rata populasi menggunakan t test dengan dasar *equal variance assumed* (diasumsikan sama). Hasil uji t disimpulkan bahwa, ada perbedaan rerata nilai materi hitungan antara kelompok yang dibimbing dengan yang tidak dibimbing dalam mengerjakan latihan soal. Demikian juga, ada perbedaan rerata nilai materi menggambar grafik analitik antara kelompok yang dibimbing dengan yang tidak dibimbing dalam mengerjakan latihan soal. Nilai perbedaan (*mean difference*) pada hasil analisis SPSS versi 20. *Lower* dan *upper* menunjukkan posisi kisaran data pada taraf kepercayaan (95%).



Gambar 2. Grafik Kompetensi Menghitung

Pada Gambar 2, hasil belajar menghitung soal mekanika teknik saat kelompok eksperimen KKY-1 pada step 1 dan 3 tampak rerata nilai hasil belajar meningkat. Namun, saat KKY-1 pada step 2 dan 4 berfungsi sebagai kelompok kontrol rerata nilai meningkat. Bila dibandingkan, saat mendapat latihan terbimbing rerata nilai hasil belajar lebih tinggi dari pada saat tidak mendapatkan bimbingan. Demikian sebaliknya pada kelompok KKY-2.

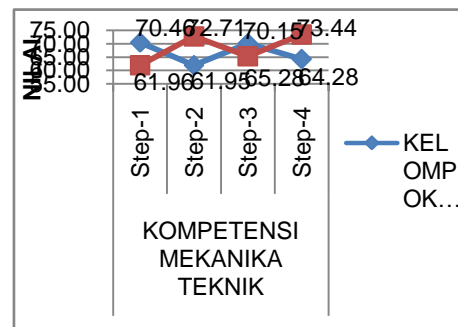


Gambar 3. Grafik Kompetensi Menggambar Grafik Analitik Materi Mekanika Teknik

Pada Gambar 3, hasil belajar menggambar grafis analitik soal mekanika teknik saat kelompok eksperimen KKY-1 pada step 1 dan 3 tampak rerata nilai hasil belajar menurun. Demikian juga saat KKY-1 pada step 2 dan 4 berfungsi sebagai kelompok kontrol rerata nilai hasil belajar menurun. Bila dibandingkan, saat mendapat latihan terbimbing rerata nilai hasil belajar lebih tinggi dari pada saat tidak mendapatkan bimbingan. Demikian sebaliknya pada kelompok KKY-2.

Kondisi ini menjadi lebih tampak pada Gambar 4. bahwa, kenaikan rerata nilai hasil belajar lebih tinggi dibandingkan dengan saat menjadi kelompok kontrol. Hal ini berarti fungsi bimbingan teman sejawat (*peer tutoring* maupun *peer teaching*)

sangat dibutuhkan walaupun kondisi kenaikan hasil belajar relatif kecil.



Gambar 4. Grafik Kompetensi Mekanika Teknik

Analisis materi pada soal mekanika teknik adalah kekurangtelitian siswa saat mengerjakan soal tersebut. Kesalahan tersebut seperti salah menuliskan rumus, tidak menuliskan satuan dengan tepat, tidak mencantumkan arah gaya, dan tidak menuliskan alasan jawaban.

5. Simpulan

- 5.1 Hasil validasi adalah sebagai berikut: Silabus dinyatakan valid, RPP dinyatakan sangat valid, LKS dinyatakan sangat valid, demikian juga soal-soal valid. Artinya, perangkat pembelajaran dinyatakan layak digunakan.
- 5.2 Setelah menerapkan metode latihan terbimbing dan menggunakan penilaian otentik dari step 1 sampai step 4 bahwa, ada perbedaan rerata nilai hasil belajar siswa kelas yang tidak menerapkan metode tutor sebaya. Hasil belajar kelas eksperimen lebih baik dibandingkan hasil belajar kelas kontrol.

6. Daftar Pustaka

- Dedi, S. dkk. 2003. *Strategi Pembelajaran Matematika Kontemporer*. Bandung: UPI.
- Damayanti. 2010. Penerapan Pembelajaran Kooperatif Berbasis Tutor Sebaya Pada Materi Himpunan Kelas VII-G SMPN 1 Semanding Kab. Tuban. *Skripsi Unesa*.
- Djamarah, dkk. 2006. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Djemari Mardapi. 2012. Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi Pendidikan. Yogyakarta: Nuha Litera.

- Estellita, Dwi Diar. 2012. Penerapan Model Pembelajaran Pemecahan Masalah Pada Mata Kuliah Evaluasi Hasil Belajar Dengan Tutor Sebaya Di Prodi Tata Boga. *Jurnal Teknologi Pendidikan, (online)*.
- Hamalik, Oemar. 2008. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Huda, Miftahul. 2011. *Cooperative Learning*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Indrawati, Koes. Tanpa Tahun. Upaya Meningkatkan Pengetahuan Tentang Kebersihan Organ Reproduksi Siswi kelas VIII SMPN 10 Surabaya Melalui Metode Tutor Sebaya. *E- Jurnal Dinas Pendidikan kota Surabaya: Volume 5, (online)*.
- Majid, Abdul. 2008. *Perencanaan Pembelajaran*. Bandung: Rosdakarya.
- Majid, Abdul. 2013. *Strategi Pembelajaran*. Bandung: Rosdakarya.
- Permendikbud. 2013. *Implementasi Kurikulum 2013 Nomor 81 A*.
- Riduwan. 2010. *Skala Pengukuran Variabel-Variabel Penelitian*. Bandung: Alfabeta.
- Satriyaningsih. 2009. Efektivitas Metode Pembelajaran Tutor Sebaya untuk Meningkatkan Hasil Belajar Biologi pada Pokok Bahasan Ekosistem pada Siswa Kelas VII SMP Bhinneka Karya Klego Boyolali Tahun Ajaran 2008/2009. *Skripsi*. Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Sudjana, Nana. 2009. *Penelitian Hasil Proses Belajar Mengajar*. Opcit.
- Sugiyono. 2011. *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif dan R & D*. Bandung: Alfabeta.
- Suprihatiningrum, Jamil. 2013. *Strategi Pembelajaran*. Yogyakarta: Ar-Ruzz media.
- Suyitno, Amin. 2004. *Dasar-Dasar Proses Pembelajaran Matematika*. Bahan Ajar, S1 Program Studi Pendidikan Matematika. Semarang: UNNES.

EVALUASI KINERJA DOSEN BERDASARKAN KEPUASAN MAHASISWA PROGRAM STUDI PENELITIAN DAN EVALUASI PENDIDIKAN PPs UNM

Ruslan
Universitas Negeri Makassar

Abstrak

Jenis penelitian ini adalah ex-post facto dengan menggunakan model penelitian survey. Populasi pada penelitian ini adalah semua mahasiswa Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan PPs Universitas Negeri Makassar, yang terdiri atas mahasiswa angkatan 2011, 2012, dan 2013. Teknik pengambilan sampel yang digunakan adalah Purposive Random Sampling dengan menentukan dua angkatan yaitu angkatan 2011 dan 2012. Data penelitian dikumpulkan dengan menggunakan sebuah daftar pertanyaan dalam bentuk kuesioner dengan menggunakan Model Skala Likert dengan enam alternatif jawaban. Data yang dikumpulkan dianalisis dengan menggunakan analisis faktor, dan analisis IPA (Importance Performance Analysis). Hasil yang diperoleh menunjukkan bahwa tingkat kepuasan mahasiswa terhadap kinerja dosen di Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan (PEP) PPs UNM menurut dimensi penyampaian materi, komunikasi, kreativitas, kedisiplinan, penilaian, serta penggunaan sarana dan prasarana dikategorikan sudah sesuai dengan harapan mahasiswa dengan kategori baik. Untuk dimensi penyampaian materi kuliah, atribut yang harus diprioritaskan adalah pemakaian contoh dalam menyampaikan materi kuliah. Untuk dimensi komunikasi, atribut yang harus diprioritaskan adalah perhatian yang tulus pada mahasiswa, keakraban dosen terhadap mahasiswa, kesediaan dosen dalam memberikan pelayanan kepada mahasiswa (tidak berbelit-belit), dan perhatian dosen terhadap masalah akademis yang dihadapi mahasiswa. Untuk dimensi kedisiplinan, atribut yang harus diprioritaskan adalah pemanfaatan waktu oleh dosen dalam menyampaikan materi kuliah, dan keakuratan dosen mendokumentasikan/mengarsipkan nilai setiap matakuliah yang diajarkan. Untuk dimensi penilaian, atribut yang harus diprioritaskan adalah keobjektifan dosen dalam memberikan nilai. Sementara untuk dimensi penggunaan sarana dan prasarana, atribut yang harus diprioritaskan adalah ketersediaan materi/referensi kuliah dari dosen.

Kata Kunci: Kinerja Dosen, Kepuasan Mahasiswa, Analisis Faktor, Analisis IPA

Abstract

This research is an ex-post facto by using survey model. The population of this study were all students of Research and Educational Evaluation Program PPs UNM, which is composed of students in the 2011, 2012, and 2013 grade. The sampling technique used was purposive random sampling to determine the two grade, namely grade of 2011 and 2012. The data was collected by using a questionnaire with Likert Scale Model which consist of six options. The data collected were analyzed by using factor analysis, and analysis of IPA (Importance Performance Analysis). The results showed that the level of student's satisfaction on the lecturer performance at the Research and Educational Evaluation Program (PEP), PPs UNM according to the dimensions of material delivery, communication, creativity, discipline, assessment, and the use of facilities and infrastructure have been categorized in accordance with the expectations of students with good categories. For the delivery of the course material dimensions, the attributes that should be prioritized is the use of an example in delivering course material. For communication dimensions, the attributes that should be prioritized is a genuine concern to students, lecturer's familiarity to students, lecturer's willingness to provide services to students (not complicated), and the lecturer's attention to the academically problems faced by the students. For discipline dimensions, the attributes that should be prioritized is the use of time by lecturer in delivering course material, and the lecturer's accuracy to documenting/archiving each course value. For the assessment dimensions, the attributes that should be prioritized is the objectivity of the lecturer in giving grades. As for the use of facilities and infrastructure dimensions, the attributes that should be prioritized is the availability of material/reference study from the lecturer.

Key word: Lecturer Performance, Student's Satisfaction, Factor Analysis, and IPA Analysis.

1. Pendahuluan

Menempatkan tenaga pengajar sebagai sentral kajian bukanlah merupakan bahasan yang usang, bahkan cenderung menjadi bahan pembicaraan yang menarik. Bertumpu pada kenyataan inilah sehingga masalah yang berhubungan dengan eksistensi dan kompetensi dosen dalam hal ini kinerja dosen layak untuk diteliti.

Kinerja dosen dapat menentukan keberhasilan mahasiswa dalam mencapai tujuan pendidikan dan pengajaran yang lebih ditetapkan dalam kurikulum pendidikan tinggi, yaitu terciptanya sumber daya manusia yang mempunyai tingkat intelektualitas yang tinggi dan unggul, mampu membangun dirinya sendiri dan bersaing, serta bermanfaat bagi masyarakat dalam membangun bangsanya.

Untuk menjadi dosen yang disenangi oleh mahasiswa, seorang dosen harus memiliki berbagai kriteria atau kinerja yang diduga diperlukan untuk pembelajaran yaitu: cara dosen menyampaikan materi kuliah, cara dosen berkomunikasi, kreativitas dosen dalam proses pembelajaran, disiplin kerja dosen, cara dosen menilai hasil karya mahasiswa, dan penggunaan sarana prasarana oleh dosen dalam proses pembelajaran.

Berdasarkan uraian pada latar belakang masalah, maka penelitian ini akan mengkaji bagaimanakah tingkat kepuasan mahasiswa terhadap kinerja dosen di Program Studi PEP PPs UNM dan dimensi-dimensi apa saja yang harus diprioritaskan dalam upaya meningkatkan kinerja dosen di Program Studi PEP PPs UNM.

2. Tinjauan Pustaka

2.1. Konsep Kinerja Dosen

Beberapa pengertian kinerja dikemukakan Rivai oleh sejumlah ahli antara lain (1) kinerja merupakan seperangkat hasil yang dicapai dan merujuk pada tindakan pencapaian serta pelaksanaan suatu pekerjaan yang diminta, (2) kinerja merupakan salah satu kumpulan total dari kerja yang ada pada

diri pekerja, dan (3) kinerja merupakan suatu fungsi motivasi dan kemampuan menyelesaikan tugas atau pekerjaan, seseorang harus memiliki derajat kesediaan dan tingkat kemampuan tertentu. (Rivai, 2005: 15).

Sejalan dengan pendapat tersebut di atas, kinerja atau performansi menurut Sagala memiliki pengertian yang bervariasi dalam manajemen. Performansi berasal dari bahasa Inggris "*performance*" yang berarti unjuk kerja atau kinerja, namun terminologi ini telah di Indonesiakan menjadi performansi (Sagala, 2007: 180).

Dari konsep tersebut istilah "kinerja dosen" dalam tulisan ini dimaksudkan sebagai perbuatan yang dilakukan dosen yang dapat ditampakkan dalam melaksanakan tugas tridharma perguruan tinggi khususnya dalam bidang pembelajaran.

Jadi pengertian kinerja dosen dalam pengajaran yang digunakan dalam penelitian ini adalah unjuk kerja yang diperlihatkan/ditampilkan dosen dalam melaksanakan tugasnya pada proses pembelajaran berdasarkan tingkat kualitas proses pengajaran dan penilaian subjektifitas mahasiswa, atau tingkat kualitas dari proses yang sistematis dan kompleks yang terdiri atas (1) Cara penyampaian materi kuliah, (2) Berkomunikasi, (3) Kreativitas dosen, (4) Disiplin kerja dosen, (5) Penilaian terhadap hasil karya mahasiswa dan (6) Kepuasan terhadap penggunaan sarana prasarana yang mendukung secara langsung maupun tidak langsung dalam proses belajar mengajar.

2.2. Konsep Kepuasan Mahasiswa

Babbitt dan Griffin (2003: 75) mengartikan kepuasan sebagai suatu emosi yang dihasilkan dari penilaian-penilaian atas rangkaian pengalaman. Penilaian-penilaian ini terdiri dari berbagai proses yang berbeda-beda yang memicu respon-respon afektif. Menurut Kotler (2003: 23) kepuasan adalah perasaan senang atau kecewa seseorang sebagai hasil dari perbandingan antara prestasi atau produk yang dirasakan dan yang diharapkannya.

Kepuasan mahasiswa yang dimaksud dalam penelitian ini adalah merupakan suatu respon afektif atau emosional mahasiswa terhadap berbagai segi pada kinerja dosen PEP PPs UNM yang termuat dalam aspek-aspek jasa yakni *reliability* (kehandalan), *responsiviness* (daya tanggap), *assurance* (jaminan), *empaty* (empati), dan *tangible* (bukti fisik).

Selanjutnya jika dikaitkan dengan kinerja dosen, maka kinerja dosen berdasarkan kepuasan Mahasiswa PEP PPs UNM yang dimaksud dalam penelitian ini adalah suatu respon afektif atau emosional mahasiswa terhadap berbagai segi dari unjuk kerja yang diperlihatkan/ditampilkan dosen dalam melaksanakan tugasnya pada proses pembelajaran serta perasaan/prilaku setelah tamat.

2.3. Tujuan dan Manfaat Penelitian

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengevaluasi kinerja Dosen Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan PPs. UNM berdasarkan kepuasan mahasiswa. Secara khusus untuk mengetahui tingkat kepuasan mahasiswa terhadap kinerja dosen di Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan (PEP) PPs UNM, serta untuk mengetahui dimensi-dimensi apa saja yang harus diprioritaskan dalam upaya meningkatkan kinerja dosen di Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan (PEP) PPs UNM.

3. Metode Penelitian

3.1. Jenis Penelitian

Jenis penelitian ini adalah *ekspost-facto* dengan menggunakan model penelitian survey berdasarkan jawaban responden atas daftar pertanyaan yang diberikan.

3.2. Populasi dan Sampel

Populasi pada penelitian ini adalah semua mahasiswa Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan PPs. Universitas Negeri Makassar. Adapun

sebaran populasi penelitian yang dimaksud terdiri atas mahasiswa angkatan 2011, 2012, dan 2013.

Penarikan sampel dari populasi digunakan teknik *Purposive Random Sampling* dengan menentukan dua angkatan yaitu angkatan 2011 dan 2012 dengan pertimbangan rasional bahwa mahasiswa kedua angkatan tersebut seharusnya sudah pernah mengikuti semua mata kuliah dan seharusnya sudah ada yang lulus.

3.3. Pengumpulan Data

Mengukur kinerja dosen berdasarkan kepuasan mahasiswa, digunakan sebuah daftar pertanyaan dalam bentuk kuesioner dengan menggunakan Model Skala Likert dengan alternatif jawaban, sangat baik diberi nilai 6, baik diberi nilai 5, cukup baik diberi nilai 4, kurang baik diberi nilai 3, tidak baik diberi nilai 2, dan sangat tidak baik diberi nilai 1, atas dasar pemikiran jumlah klasifikasi yang genap dipakai dengan tujuan agar supaya skala tersebut dapat ditransformasikan menjadi indikator satu-nol (*dummy variabel*) secara tepat (Ruslan, 2011: 35).

3.4. Analisis Data

Data yang diperoleh dari survei diolah dengan menggunakan program aplikasi statistik dengan analisis deskriptif, analisis faktor, dan analisis *IPA* (*Importance Performance Analysis*). Dalam *IPA* ini tingkat kepentingan (*importance*) mewakili rata-rata harapan mahasiswa dan kinerja (*performance*) mewakili rata-rata kinerja dosen. *IPA* terdiri dari dua komponen yaitu analisis kesenjangan (*gap*) dan analisis kuadran.

Analisis deskriptif dan analisis faktor sebagai langkah awal menuju analisis kuadran yang digunakan untuk menjelaskan bagaimana tingkat kepuasan mahasiswa. Sedangkan analisis *IPA* (*Importance Performance Analysis*) digunakan untuk mengetahui dimensi-dimensi apa saja yang harus diprioritaskan dalam upaya meningkatkan kinerja dosen PEP PPs UNM.

4. Hasil Penelitian dan Pembahasan

4.1. Hasil Penelitian

4.1.1. Pembentukan Variabel Laten

4.1.1.1. Pembentukan Variabel Laten Kepuasan terhadap Cara Penyampaian Materi Kuliah

Hasil analisis faktor diperoleh ukuran ketepatan KMO sebesar 0,860 yang sedang angka tersebut di atas 0,5 dan signifikansi dari uji Bartlett's $\chi^2 = 269,809$ jauh di bawah 0,01 yang berarti bahwa kesepuluh butir tersebut ($X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9,$ dan X_{10}) dapat diproses lebih lanjut. Nilai eigen 4,430 yang lebih besar dari 1,0 dan persentasi kumulatif sebesar 44,303% yang menunjukkan bahwa faktor pertama akan menjelaskan 44,303% dari kesepuluh butir pernyataan. Persamaannya: $VL1 = 0,679X_1 + 0,639X_2 + 0,756X_3 + 0,694X_4 + 0,599X_5 + 0,637X_6 + 0,620X_7 + 0,717X_8 + 0,642X_9 + 0,656X_{10}$. Dengan $ZX_1, ZX_2, ZX_3, ZX_4, ZX_5, ZX_6, ZX_7, ZX_8, ZX_9,$ dan ZX_{10} berturut-turut merupakan nilai Z (skor standar) dari butir pernyataan $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9,$ dan X_{10} .

4.1.1.2. Pembentukan Variabel Laten Kepuasan terhadap Cara Berkomunikasi

Hasil analisis faktor diperoleh ukuran ketepatan KMO sebesar 0,878 yang sedang angka tersebut di atas 0,5 dan signifikansi dari uji Bartlett's $\chi^2 = 574,421$ jauh di bawah 0,01 yang berarti bahwa kesepuluh butir tersebut ($X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}, X_{19}, X_{20}, X_{21},$ dan X_{22}) dapat diproses lebih lanjut. Nilai eigen 6,669 yang lebih besar dari 1,0 dan persentasi kumulatif sebesar 55,577% yang menunjukkan bahwa faktor pertama akan menjelaskan 55,577% dari keduabelas butir pernyataan. Persamaannya: $VL2 = 0,814X_{11} + 0,729X_{12} + 0,729X_{13} + 0,709X_{14} + 0,693X_{15} + 0,759X_{16} + 0,755X_{17} + 0,735X_{18} + 0,795X_{19} + 0,714X_{20} + 0,772X_{21} + 0,732X_{22}$. Dengan $ZX_{11}, ZX_{12}, ZX_{13}, ZX_{14}, ZX_{15}, ZX_{16}, ZX_{17}, ZX_{18}, ZX_{19}, ZX_{20}, ZX_{21},$ dan ZX_{22} berturut-turut merupakan nilai Z (skor standar) dari butir

pernyataan $X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}, X_{19}, X_{20}, X_{21},$ dan X_{22} .

4.1.1.3. Pembentukan Variabel Laten Kepuasan terhadap Kreativitas Dosen

Hasil analisis faktor diperoleh ukuran ketepatan KMO sebesar 0,854 yang sedang angka tersebut di atas 0,5 dan signifikansi dari uji Bartlett's $\chi^2 = 215,544$ jauh di bawah 0,01 yang berarti bahwa keenam butir tersebut ($X_{23}, X_{24}, X_{25}, X_{26}, X_{27},$ dan X_{28}) dapat diproses lebih lanjut. Nilai eigen 3,625 yang lebih besar dari 1,0 dan persentasi kumulatif sebesar 60,420% yang menunjukkan bahwa faktor pertama akan menjelaskan 60,420% dari keenam butir pernyataan. Persamaan: $VL3 = 0,798X_{23} + 0,837X_{24} + 0,775X_{25} + 0,594X_{26} + 0,761X_{27} + 0,868X_{28}$. Dengan $ZX_{23}, ZX_{24}, ZX_{25}, ZX_{26}, ZX_{27},$ dan ZX_{28} berturut-turut merupakan nilai Z (skor standar) dari butir pernyataan $X_{23}, X_{24}, X_{25}, X_{26}, X_{27},$ dan X_{28} .

4.1.1.4. Pembentukan Variabel Laten Kepuasan terhadap Kedisiplinan Dosen

Hasil analisis faktor diperoleh ukuran ketepatan KMO sebesar 0,830 yang sedang angka tersebut di atas 0,5 dan signifikansi dari uji Bartlett's $\chi^2 = 280,879$ 001 jauh di bawah 0,01 yang berarti bahwa ketujuh butir tersebut ($X_{29}, X_{30}, X_{31}, X_{32}, X_{33}, X_{34},$ dan X_{35}) dapat diproses lebih lanjut. Nilai eigen 4,147 yang lebih besar dari 1,0 dan persentasi kumulatif sebesar 59,236% yang menunjukkan bahwa faktor pertama akan menjelaskan 59,236% dari ketujuh butir pernyataan. Persamaan: $VL4 = 0,700X_{29} + 0,826X_{30} + 0,817X_{31} + 0,785X_{32} + 0,823X_{33} + 0,771X_{34} + 0,647X_{35}$. Dengan $ZX_{29}, ZX_{30}, ZX_{31}, ZX_{32}, ZX_{33}, ZX_{34},$ dan ZX_{35} berturut-turut merupakan nilai Z (skor standar) dari butir pernyataan $X_{29}, X_{30}, X_{31}, X_{32}, X_{33}, X_{34},$ dan X_{35} .

4.1.1.5. Pembentukan Variabel Laten Kepuasan terhadap Cara Penilaian Dosen

Hasil analisis faktor diperoleh ukuran ketepatan KMO sebesar 0,746

yang sedang angka tersebut di atas 0,5 dan signifikansi dari uji Bartlett's $\chi^2 = 141,261$ jauh di bawah 0,01 yang berarti bahwa ketujuh butir tersebut (X_{36} , X_{37} , X_{38} , dan X_{39}) dapat diproses lebih lanjut. Nilai eigen 2,741 yang lebih besar dari 1,0 dan persentasi kumulatif sebesar 68,524% yang menunjukkan bahwa faktor pertama akan menjelaskan 68,524% dari keempat butir pernyataan. Persamaan: $VL5 = 0,888X_{36} + 0,802X_{37} + 0,743X_{38} + 0,869X_{39}$. Dengan ZX_{36} , ZX_{37} , ZX_{38} , dan ZX_{39} berturut-turut merupakan nilai Z (skor standar) dari butir pernyataan X_{36} , X_{37} , X_{38} , dan X_{39} .

4.1.1.6. Pembentukan Variabel Laten Kepuasan terhadap Penggunaan Sarana dan Prasarana

Hasil analisis faktor diperoleh ukuran ketepatan KMO sebesar 0,746 yang sedang angka tersebut di atas 0,5 dan signifikansi dari uji Bartlett's $\chi^2 = 149,331$ jauh di bawah 0,01 yang berarti bahwa keenam butir tersebut (X_{40} , X_{41} , X_{42} , X_{43} , X_{44} , dan X_{45}) dapat diproses lebih lanjut. Nilai eigen 3,109 yang lebih besar dari 1,0 dan persentasi kumulatif sebesar 51,809% yang menunjukkan bahwa faktor pertama akan menjelaskan 51,809% dari keenam butir pernyataan. Persamaan: $VL6 = 0,492X_{40} + 0,762X_{41} + 0,819X_{42} + 0,738X_{43} + 0,678X_{44} + 0,780X_{45}$. Dengan ZX_{36} , ZX_{37} , ZX_{38} , dan ZX_{39} berturut-turut merupakan nilai Z (skor standar) dari butir pernyataan X_{40} , X_{41} , X_{42} , X_{43} , X_{44} , dan X_{45} .

4.1.1.7. Pembentukan Variabel Laten Kepuasan terhadap Kinerja Dosen

Hasil analisis faktor diperoleh ukuran ketepatan KMO sebesar 0,786 yang sedang angka tersebut di atas 0,5 dan signifikansi dari uji Bartlett's $\chi^2 = 119,529$ jauh di bawah 0,01 yang berarti bahwa ketujuh butir tersebut (VT_1 , VT_2 , VT_3 , VT_4 , VT_5 , dan VT_6) dapat diproses lebih lanjut. Nilai eigen 2,915 yang lebih besar dari 1,0 dan persentasi kumulatif sebesar 48,576% yang menunjukkan bahwa faktor pertama akan menjelaskan

48,576% dari keenam butir pernyataan. Persamaan: $FKM = 0,684VT_1 + 0,691VT_2 + 0,799VT_3 + 0,595VT_4 + 0,713VT_5 + 0,684VT_6$. Dengan ZVT_1 , ZVT_2 , ZVT_3 , ZVT_4 , ZVT_5 , dan ZVT_6 berturut-turut merupakan nilai Z (skor standar) dari butir pernyataan VT_1 , VT_2 , VT_3 , VT_4 , VT_5 , dan VT_6 .

4.1.2. Analisis Deskriptif

4.1.2.1. Kepuasan Parsial Mahasiswa dan Alumni Menurut Variabel Penyampaian Materi Kuliah

Beberapa statistik yang diperoleh berkaitan dengan variabel VT_1 , dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 1 Persentase Atribut Variabel Penyampaian Materi Kuliah

Penyajian Materi	% Rendah				% Tinggi			
	STB	TB	KB	Total	AB	B	SB	Total
X1	0.00	0.00	6.25	6.25	21.25	58.75	13.75	93.75
X2	0.00	0.00	13.75	13.75	31.25	50.00	5.00	86.25
X3	0.00	0.00	3.75	3.75	26.25	56.25	13.75	96.25
X4	0.00	0.00	8.75	8.75	17.50	60.00	13.75	91.25
X5	0.00	0.00	7.50	7.50	23.75	58.75	10.00	92.50
X6	0.00	0.00	12.50	12.50	35.00	47.50	5.00	87.50
X7	0.00	0.00	1.25	1.25	32.50	43.75	22.50	98.75
X8	0.00	0.00	0.00	0.00	8.75	65.00	26.25	100.00
X9	0.00	0.00	2.50	2.50	11.25	50.00	36.25	97.50
X10	0.00	0.00	1.25	1.25	7.50	47.50	43.75	98.75
VT1	0.00	1.25	3.75	5.00	18.75	68.75	7.50	95.00

Berdasarkan Tabel 1 di atas diperoleh informasi bahwa variabel VT_1 yang terbentuk dari atribut yang ada, tingkat kepuasannya rendah sebesar 5,00% disebabkan oleh dua atribut yang tingkat kepuasannya paling rendah yaitu X2 dan X6. Apabila ditinjau berdasarkan nilai persentase tertinggi yaitu 68,75%, maka variabel VT_1 yang terbentuk dari atribut yang ada dikategorikan Baik.

4.1.2.2. Kepuasan Parsial Mahasiswa dan Alumni Menurut Variabel Komunikasi (VT2)

Beberapa statistik yang diperoleh berkaitan dengan variabel VT_2 , dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 2 Persentase Atribut Variabel Komunikasi

Komunikasi	% Rendah				% Tinggi			
	STB	TB	KB	Total	AB	B	SB	Total
X11	0.00	0.00	1.25	1.25	33.75	50.00	15.00	98.75
X12	0.00	1.25	3.75	5.00	28.75	47.50	18.75	95.00
X13	0.00	0.00	5.00	5.00	31.25	46.25	17.50	95.00
X14	0.00	0.00	2.50	2.50	12.50	62.50	22.50	97.50
X15	0.00	0.00	2.50	2.50	7.50	62.50	27.50	97.50
X16	0.00	0.00	6.25	6.25	23.75	56.25	13.75	93.75
X17	0.00	1.25	8.75	10.00	27.50	42.50	20.00	90.00
X18	0.00	0.00	10.00	10.00	30.00	43.75	16.25	90.00
X19	0.00	0.00	3.75	3.75	15.00	60.00	21.25	96.25
X20	0.00	0.00	3.75	3.75	18.75	60.00	17.50	96.25
X21	0.00	0.00	2.50	2.50	20.00	60.00	17.50	97.50
X22	0.00	1.25	7.50	8.75	30.00	48.75	12.50	91.25
VT2	0.00	0.00	11.25	11.25	13.75	65.00	10.00	88.75

Berdasarkan Tabel 2 di atas diperoleh informasi bahwa variabel VT2, tingkat kepuasannya rendah sebesar 11,25% disebabkan oleh dua atribut yang tingkat kepuasannya paling rendah yaitu X17 dan X18. Apabila ditinjau berdasarkan nilai persentase tertinggi yaitu 65,00%, maka variabel VT2 yang terbentuk dari atribut yang ada dikategorikan Baik.

4.1.2.3. Kepuasan Parsial Mahasiswa dan Alumni Menurut Variabel Kreativitas (VT3)

Beberapa statistik yang diperoleh berkaitan dengan variabel VT3, dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 3 Persentase Atribut Variabel Kreativitas

Kreativitas	% Rendah				% Tinggi			
	STB	TB	KB	Total	AB	B	SB	Total
X23	0.00	2.50	5.00	7.50	23.75	57.50	11.25	92.50
X24	0.00	1.25	6.25	7.50	20.00	56.25	16.25	92.50
X25	0.00	3.75	3.75	7.50	30.00	45.00	17.50	92.50
X26	0.00	0.00	2.50	2.50	6.25	35.00	56.25	97.50
X27	0.00	1.25	0.00	1.25	10.00	73.75	15.00	98.75
X28	0.00	1.25	2.50	3.75	20.00	68.75	7.50	96.25
VT3	0.00	2.50	2.50	5.00	31.25	52.50	11.25	95.00

Berdasarkan Tabel 3 di atas diperoleh informasi bahwa variabel VT3, tingkat kepuasannya rendah sebesar 5,00% hal ini disebabkan tiga atribut yang tingkat kepuasannya paling rendah yaitu X23, X24, X25. Apabila ditinjau berdasarkan nilai persentase tertinggi yaitu 52,50%, maka variabel VT3 yang terbentuk dari atribut yang ada dikategorikan Baik.

4.1.2.4. Kepuasan Parsial Mahasiswa dan Alumni Menurut Variabel Kedisiplinan (VT4)

Beberapa statistik yang diperoleh berkaitan dengan variabel VT4, dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 4 Persentase Atribut Variabel Kedisiplinan

Disiplin	% Rendah				% Tinggi			
	STB	TB	KB	Total	AB	B	SB	Total
X29	0.00	1.25	3.75	5.00	32.50	52.50	10.00	95.00
X30	0.00	3.75	7.50	11.25	26.25	50.00	12.50	88.75
X31	0.00	3.75	3.75	7.50	15.00	62.50	15.00	92.50
X32	0.00	2.50	8.75	11.25	32.50	47.50	8.75	88.75
X33	0.00	2.50	8.75	11.25	26.25	48.75	13.75	88.75
X34	0.00	1.25	5.00	6.25	25.00	48.75	20.00	93.75
X35	1.25	3.75	8.75	13.75	21.25	56.25	8.75	86.25
VT4	1.25	0.00	6.25	7.50	27.50	55.00	10.00	92.50

Berdasarkan Tabel 4 di atas diperoleh informasi bahwa variabel VT4, tingkat kepuasannya rendah sebesar 7,50% hal ini disebabkan oleh empat atribut yang tingkat kepuasannya paling rendah yaitu X30, X32, X33, dan X35. Apabila ditinjau berdasarkan nilai persentase tertinggi yaitu 55,00%, maka variabel VT4 yang terbentuk dari atribut yang ada dikategorikan Baik.

4.1.2.5. Kepuasan Parsial Mahasiswa dan Alumni Menurut Variabel Penilaian (VT5)

Beberapa statistik yang diperoleh berkaitan dengan variabel VT5, dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 5 Persentase Atribut Variabel Penilaian

Penilaian	% Rendah				% Tinggi			
	STB	TB	KB	Total	AB	B	SB	Total
X36	1.25	3.75	15.00	20.00	28.75	45.00	6.25	80.00
X37	1.25	6.25	11.25	18.75	37.50	40.00	3.75	81.25
X38	0.00	0.00	1.25	1.25	12.50	60.00	26.25	98.75
X39	1.25	5.00	11.25	17.50	16.25	53.75	12.50	82.50
VT5	1.25	3.75	11.25	16.25	32.50	47.50	3.75	83.75

Berdasarkan Tabel 5 di atas diperoleh informasi bahwa variabel VT5, tingkat kepuasannya rendah sebesar 16,25% hal ini disebabkan oleh tiga atribut yang tingkat kepuasannya paling rendah yaitu X36, X37, dan X39. Apabila ditinjau berdasarkan nilai persentase tertinggi yaitu 47,50%, maka variabel VT5 yang terbentuk dari atribut yang ada dikategorikan Baik.

4.1.2.6. Keuasan Parsial Mahasiswa dan Alumni Menurut Variabel Penggunaan Sarana dan Prasarana (VT6)

Beberapa statistik yang diperoleh berkaitan dengan variabel VT6, dapat dilihat pada tabel berikut.

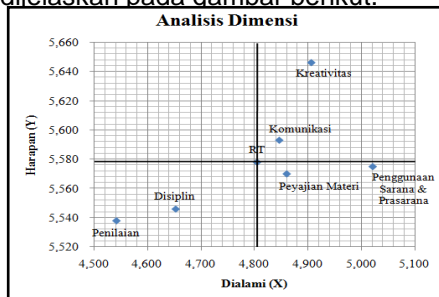
Tabel 6 : Persentase Atribut Variabel Penggunaan Sarana dan Prasarana

Penggunaan Sarana & Prasarana	% Rendah				% Tinggi			
	STB	TB	KB	Total	AB	B	SB	Total
X40	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	53.75	36.25	100.00
X41	0.00	0.00	3.75	3.75	12.50	51.25	32.50	96.25
X42	2.50	2.50	7.50	12.50	12.50	60.00	15.00	87.50
X43	0.00	1.25	7.50	8.75	8.75	41.25	41.25	91.25
X44	0.00	1.25	7.50	8.75	23.75	52.50	15.00	91.25
X45	0.00	0.00	2.50	2.50	15.00	45.00	37.50	97.50
VT6	0.00	1.25	2.50	3.75	13.75	56.25	26.25	96.25

Berdasarkan Tabel 6 di atas diperoleh informasi bahwa variabel VT6 yang terbentuk dari atribut yang ada, tingkat kepuasannya rendah sebesar 3,75% hal ini disebabkan oleh satu atribut yang tingkat kepuasannya paling rendah di antara enam atribut yaitu X42. Apabila ditinjau berdasarkan nilai persentase tertinggi yaitu 56,25%, maka variabel VT6 yang terbentuk dari atribut yang ada dikategorikan Baik.

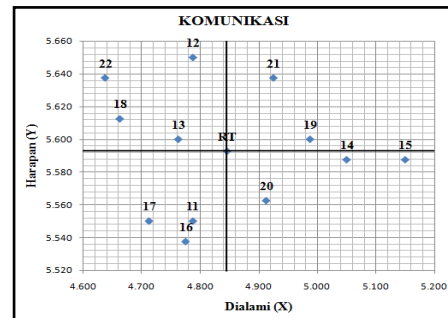
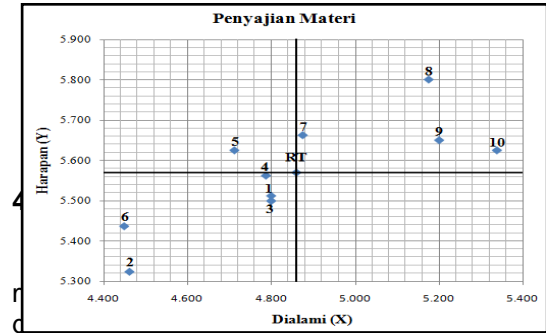
4.1.3. Analisis Kuadran

Berdasarkan hasil analisis kuadran, maka dapat diketahui dimensi-dimensi kinerja dosen yang terdapat di dalam kuadran I, II, III, dan IV serta implikasinya terhadap hasil tersebut. Adapun interpretasi dan implikasi dari dimensi kinerja dosen terhadap kuadran yang terdapat dalam diagram kartesius tersebut, dapat dijelaskan pada gambar berikut.



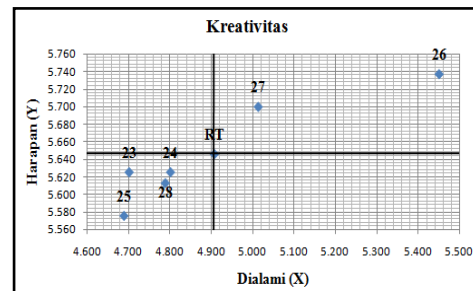
4.1.3.1. Hasil Analisis Kuadran Dimensi Penyajian Materi Kuliah

Butir-butir yang terdapat pada masing-masing kuadran dapat dilihat pada gambar berikut.



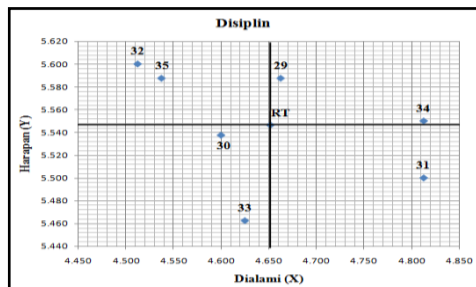
4.1.3.3. Hasil Analisis Kuadran Dimensi Kreativitas

Butir-butir yang terdapat pada masing-masing kuadran dapat dilihat pada gambar berikut.



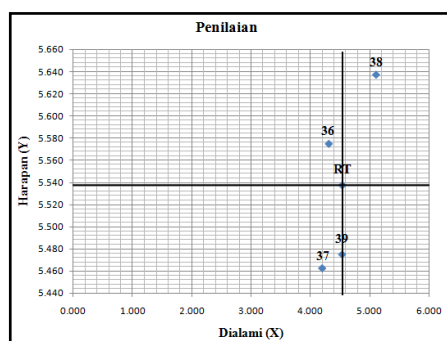
4.1.3.4. Hasil Analisis Kuadran Dimensi Kedisiplinan

Butir-butir yang terdapat pada masing-masing kuadran dapat dilihat pada gambar berikut.



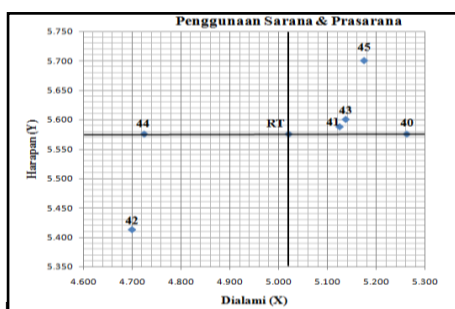
4.1.3.5. Hasil Analisis Kuadran Dimensi Penilaian

Butir-butir yang terdapat pada masing-masing kuadran dapat dilihat pada gambar berikut.



4.1.3.6. Hasil Analisis Kuadran Dimensi Penggunaan Sarana dan Prasarana

Butir-butir yang terdapat pada masing-masing kuadran dapat dilihat pada gambar berikut.



4.2. Pembahasan

Berdasarkan hasil analisis faktor, variabel dapat direduksi menjadi satu faktor yang sebagai variabel kinerja dosen. Faktor yang dinyatakan terbentuk ini mempunyai daya penjabar yang cukup tinggi. Hal ini menunjukkan keenam indikator memiliki kecenderungan untuk mengukur suatu kepuasan tertentu secara simultan.

Pada hasil penelitian ini menunjukkan bahwa tidak terdapat dimensi yang perlu untuk diprioritaskan. Hal ini terlihat dari hasil analisis kuadran yang dilakukan memperlihatkan bahwa tidak terdapat satu pun dimensi yang terletak pada kuadran I. Berdasarkan hasil analisis kinerja dosen, menunjukkan bahwa butir kinerja dosen untuk dimensi cara penyampaian materi kuliah, yang terletak pada kuadran prioritas utama adalah pemakaian contoh dalam menyampaikan materi kuliah. Pada dimensi komunikasi diperoleh hasil analisis kepuasan mahasiswa yang menunjukkan bahwa butir-butir yang berada pada kuadran prioritas utama meliputi perhatian yang tulus pada mahasiswa, akrab terhadap mahasiswa, kesediaan dosen dalam memberikan pelayanan kepada mahasiswa (tidak berbelit-belit), dan perhatian dosen terhadap masalah akademis yang dihadapi mahasiswa. Untuk dimensi kreativitas, diperoleh bahwa tidak terdapat satu pun atribut yang perlu diprioritaskan oleh dosen. Sementara untuk dimensi kedisiplinan, atribut yang perlu untuk diprioritaskan adalah pemanfaatan waktu oleh dosen dalam penyampaian materi kuliah dan keakuratan dosen dalam mendokumentasikan / mengarsipkan nilai untuk setiap matakuliah yang diajarkan. Untuk dimensi penilaian memberikan informasi bahwa atribut-atribut yang harus diperhatikan oleh dosen adalah objektivitas dosen dalam memberikan nilai. Pada dimensi penggunaan sarana dan prasarana, atribut-atribut yang perlu diprioritaskan oleh dosen adalah ketersediaan materi/referensi kuliah dari dosen.

5. Kesimpulan dan Saran

5.1 Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis yang dilakukan pada bagian sebelumnya, maka beberapa kesimpulan yang dapat diperoleh dipaparkan sebagai berikut.

- a. Tingkat kepuasan mahasiswa terhadap kinerja dosen menurut dimensi penyampaian materi,

komunikasi, kreativitas, kedisiplinan, penilaian, serta penggunaan sarana dan prasarana dikategorikan sudah sesuai dengan harapan mahasiswa dengan kategori baik.

- b. Tidak terdapat satupun dimensi yang harus diprioritaskan dalam upaya meningkatkan kinerja dosen. Secara umum dapat dikatakan telah sesuai dengan harapan mahasiswa. Namun jika ditinjau untuk setiap dimensi, masih terdapat beberapa atribut yang harus diprioritaskan oleh dosen. Untuk dimensi penyampaian materi kuliah, atribut yang harus diprioritaskan adalah pemakaian contoh dalam menyampaikan materi kuliah. Untuk dimensi komunikasi, atribut yang harus diprioritaskan adalah perhatian yang tulus pada mahasiswa, keakraban dosen terhadap mahasiswa, kesediaan dosen dalam memberikan pelayanan kepada mahasiswa (tidak berbelit-belit), dan perhatian dosen terhadap masalah akademis yang dihadapi mahasiswa. Untuk dimensi kedisiplinan, atribut yang harus diprioritaskan adalah pemanfaatan waktu oleh dosen dalam menyampaikan materi kuliah, dan keakuratan dosen mendokumentasikan/mengarsipkan nilai setiap matakuliah yang diajarkan. Untuk dimensi penilaian, atribut yang harus diprioritaskan adalah keobjektifan dosen dalam memberikan nilai. Sementara untuk dimensi penggunaan sarana dan prasarana, atribut yang harus diprioritaskan adalah ketersediaan materi/referensi kuliah dari dosen.

5.2 Saran

- a. Dosen perlu mempertahankan keseluruhan dimensi yang dalam hal ini meliputi cara penyampaian materi, komunikasi, kreativitas, kedisiplinan, penilaian, serta penggunaan sarana dan prasarana. Karena dosen-dosen telah menunjukkan kinerja yang memuaskan sesuai dengan kepentingan dan harapan mahasiswa.

- b. Dosen perlu mempertimbangkan dimensi mana yang masih perlu ditingkatkan dalam rangka peningkatan kinerja dosen, meskipun secara keseluruhan telah sesuai dengan harapan mahasiswa dengan mengacu kepada atribut-atribut yang masih belum sesuai dengan harapan mahasiswa.

6. Daftar Pustaka

- Agung I Gusti Ngurah, *Metode Penelitian Sosial (Pengertian dan Pemakaian Praktis), Bagian I*, Jakarta: Gramedia., 1990.
- Agung I Gusti Ngurah, *Manajemen Penulisan Skripsi, Tesis, dan Disertasi: Kiat-Kiat untuk Mempersingkat Waktu Penulisan Karya Ilmiah yang Bermutu*, Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada., 2004.
- Alma Buchari, *Pemasaran Strategik Jasa Pendidikan*, Bandung: Alfabeta, 2003
- Darwis Muhammad M., "Hubungan Persepsi Mahasiswa terhadap Efektifitas Pengajaran Dosen, Sikap terhadap Kalkulus, dan Penguasaan Logika Elementer dengan Kemampuan Pemahaman Konsep Kalkulus pada FPMIPA IKIP Ujungpandang", *Tesis*, Malang: IKIP Malang., 1994.
- Gregory Robert J., *Psychological Testing: History, Principles, and Application*, USA: Allyn & Bacon, Inc., 2000
- Hamalik Oemar, *Perencanaan Pengajaran Berdasarkan Pendekatan Sistem*, Bandung: Citra Aditiya Bakti, 1990
- Hunt, Gilbert H., et all., *Effective Teaching, Preparation and Implementation*, Illionis: Charles C.Thomas Publisher, 1999.
- Indrajit R. Eko dan R. Djokopranoto, *Manajemen Perguruan Tinggi Modern*, Yogyakarta: C.V. Andi Offset, 2006

- Mukhtar, *Merambah Manajemen Baru: Pendidikan Tinggi Islam*, (Jakarta: CV. Misaka Galiza, 2003
- Mulyana, Dedy, *Ilmu Komunikasi, Suatu Pengantar* (Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2000
- Philip, Kotler, *Marketing Management*, New Jersey: prentice hall inc., 2000.
- Rivai, V. *Performance Apraisal: Sistem yang Tepat untuk Menilai Kinerja Karyawan dan Meningkatkan Daya Saing Perusahaan*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2005
- Rosyada, Dede, *Paradikma Pendidikan Demokratis, Sebuah Model Pelibatan Masyarakat dalam Penyelenggaraan Pendidikan*, Jakarta: Prenada Media, 2004.
- Sudjana, Nana, *Dasar-Dasar Proses Belajar Mengajar*, Bandung: Sinar Baru Algensido Offset, 2002
- Zeithaml., et al. *Services Marketing*, Boston: Irwin Mc Graw Hill., 2000.

PENGARUH PEMBELAJARAN *PROBLEM BASED LEARNING* (PBL) TERHADAP PENINGKATAN KEMAMPUAN MAHASISWA PADA MATAKULIAH METODOLOGI PENELITIAN PENDIDIKAN KIMIA

Suandi Sidauruk
FKIP Universitas Palangkaraya

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui perubahan konsep mahasiswa setelah diberikan serangkaian kegiatan pembelajaran PBL. Fokus penelitian ini adalah kemampuan mahasiswa dalam memahami konsep Metodologi Penelitian Pendidikan Kimia (MPPK). Kompetensi yang dituntut dari matakuliah ini adalah mahasiswa mampu menyusun proposal penelitian pendidikan kimia sebagai dasar untuk menyusun skripsi. Penelitian ini melibatkan 70 mahasiswa yang memprogram matakuliah MPPK. Data penelitian ini terdiri dari hasil tes kemampuan kimia mahasiswa berupa kasus dan dokumen hasil pekerjaan siswa pada setiap tahap pelaksanaan PBL. Teknik deskriptif digunakan untuk menjelaskan perubahan konsep mahasiswa. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengetahuan mahasiswa terkait dengan konsep kimia sangat rendah, sehingga mahasiswa mengalami kesulitan mengidentifikasi masalah yang diajukan dalam kasus. Secara keseluruhan, mahasiswa mampu merumuskan masalah dan judul penelitian dengan benar walaupun substansi kimia yang diteliti belum dipahami. Pembelajaran PBL tepat diterapkan untuk mata kuliah dengan standar kompetensi menuntut mahasiswa memproduksi sesuatu.

Kata Kunci: PBL – metode penelitian – pendidikan kimia.

PENDAHULUAN

Pengguna lulusan telah lama mendesak perguruan tinggi untuk menghasilkan lulusan dengan berbagai kompetensi atau keterampilan yang membuat lulusan segera efektif memasuki dunia kerja. Belt, dkk. (2003) menyatakan bahwa beberapa penelitian mengidentifikasi kompetensi yang harus dimiliki oleh seorang lulusan adalah kemampuan komunikasi, bekerjasama, operasi hitung, penggunaan IT, dan belajar. Kompetensi ini juga tercakup dalam kompetensi seorang guru.

Sebagai calon guru, lulusan Program Studi Pendidikan Kimia FKIP Unpar harus memiliki kompetensi seorang guru, yaitu kompetensi pedagogik, sosial, kepribadian, dan profesional. Untuk mencapai kompetensi ini, kegiatan pembelajaran sebaiknya bersifat holistik dan mampu membangkitkan semua aspek kompetensi yang dituntut. Menurut Mackenzie & Johnstone, & Brown (2003), karakter PBL

adalah menuntut peserta didik untuk bertanggung jawab lebih besar untuk apa dan bagaimana mereka belajar. Peran peserta didik menonjol dalam mendefinisikan masalah, mengidentifikasi kebutuhan belajar, mengorganisir, dan mengintegrasikan materi belajar dari berbagai sumber. Proses PBL memfasilitasi peserta didik belajar dalam kelompok kecil dan belajar mandiri. Kegiatan pembelajaran yang bersifat satu arah dan kegiatan praktikum yang bersifat perseorangan semakin berkurang.

John Hattie (dalam Supranata, 2012) menggunakan meta analisis untuk memperkirakan efek keseluruhan pada prestasi siswa menyimpulkan bahwa faktor yang dominan mempengaruhi prestasi siswa adalah guru (30%) dan karakteristik siswa (47%). Selanjutnya, Carey (2004) melaporkan bahwa guru-efektif mengajar dapat meluluskan siswa dengan kemampuan rendah (90%), sedang (100%), dan tinggi (100%). Guru-tidak efektif meluluskan 42% siswa kemampuan rendah, 89% siswa kemampuan sedang, dan 90% siswa kemampuan tinggi. Data ini menjelaskan bahwa 98% siswa yang diajar oleh guru-efektif akan lulus dalam ujian, dan hanya 63% siswa yang lulus jika diajar oleh guru-tidak efektif. Hasil penelitian ini menjelaskan bahwa guru yang baik (memiliki kompetensi baik) sangat berpengaruh terhadap prestasi siswa.

Hasil uji kompetensi mengindikasikan sebagian besar guru memiliki kompetensi rendah. Untuk memperbaiki keadaan ini, dapat dimulai dari lembaga pendidikan tenaga pendidik (LPTK) sebagai penghasil tenaga pendidik, yaitu melalui perbaikan kegiatan pembelajaran yang lebih berorientasi kepada mahasiswa, misalnya menerapkan PBL.

PBL pertama kali diimplementasikan di Fakultas Kedokteran Universitas McMaster, Kanada, tahun 1969, sebagai sebuah cara belajar baru yang radikal dan inovatif dalam pendidikan dokter (Gwee, 2009). Dewasa ini, PBL telah diterapkan dalam berbagai bidang pendidikan, sebagai jawaban terhadap tuntutan kompetensi lulusan. Namun, PBL belum pernah diterapkan di program studi pendidikan kimia.

Oleh karena itu, keutamaan penelitian ini adalah mengetahui pengaruh penerapan PBL terhadap kemampuan mahasiswa menyusun proposal penelitian pendidikan kimia. Selain itu, penelitian ini juga berdampak bagi mahasiswa sebagai calon guru yang terlibat dalam penelitian, yaitu memperoleh pengalaman langsung

dalam kegiatan PBL sehingga kelak dapat menerapkannya di kelas ketika menjadi guru.

METODE

Penelitian ini melibatkan mahasiswa Program Studi Pendidikan Kimia yang memprogram mata kuliah Metodologi Penelitian Pendidikan Kimia (MPPK).

Rincian kegiatan penelitian disajikan pada tabel berikut:

Tahap	Kegiatan	Tujuan	Teknik pengumpulan data	Instrumen pengumpulan data	Teknik analisis data
1. Persiapan	<ul style="list-style-type: none"> Menyusun panduan PBL Menyusun lembar kasus Menyusun instrumen pre dan pos tes. 	Memproduksi panduan PBL, lembar kasus, serta instrumen pre dan pos tes	Menginventarisasi panduan PBL. Lembar kasus, serta instrumen pre dan pos tes	Dokumen	Deskriptif
2. Pre tes	Menguji kemampuan awal mahasiswa	Mengetahui kemampuan awal mahasiswa sebelum mengikuti PBL	Memeriksa kemampuan PHB	Test tertulis	Deskriptif
3. Pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> Klarifikasi istilah/konsep Merumuskan masalah Menganalisa masalah Menyusun hipotesis Menentukan tujuan pembelajaran serta menentukan 	Mengetahui: <ul style="list-style-type: none"> istilah/konsep yang sulit kemampuan merumuskan masalah kemampuan menganalisis 	<ul style="list-style-type: none"> Menginventarisasi hasil pekerjaan mahasiswa pada setiap tahap kegiatan PBL Mahasiswa melakukan presentasi 	<ul style="list-style-type: none"> Dokumen Lembar penilaian presentasi 	Deskriptif

	<p>n cara mencapai tujuan ini.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mengumpulkan informasi • Melaporkan hasil pembelajaran 	<p>masalah</p> <ul style="list-style-type: none"> • kemampuan menyusun hipotesis • kemampuan menentukan tujuan pembelajaran • kemampuan mengumpulkan informasi • kemampuan menyusun laporan hasil pembelajaran 			
4. Pos tes	Meng uji kemampuan akhir mahasiswa	Men getahui kemampuan akhir mahasiswa setelah mengikuti PBL	Membe rikan tes kemampuan PHB	Te s tertulis	es riptif

HASIL

Pelaksanaan Penelitian

Penelitian dilakukan pada periode bulan Agustus – November 2013. Penelitian ini melibatkan mahasiswa Program Studi Pendidikan Kimia Universitas Palangkaraya yang memprogram matakuliah MPPK. Jumlah mahasiswa yang terlibat sebanyak 70 orang.

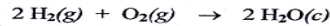
Pra PBL

Pada tahap ini, dilakukan tes untuk mengetahui pengetahuan awal mahasiswa dalam mengalisis masalah, serta menentukan judul dan masalah penelitian. Kemampuan awal ini ditelusuri menggunakan tes tertulis berupa kasus

tentang kesulitan siswa SMA dalam memahami konsep kimia (pereaksi pembatas).

Berikut ini disajikan soal pre tes berupa kasus:

Ketika melakukan PPL di SMA, seorang mahasiswa kimia memberikan soal sebagai berikut:
Campuran 44,8 liter H₂ dengan 44,8 liter O₂ dibiarkan bereaksi pada keadaan standar. Persamaan reaksinya:



Pertanyaan yang diajukan mahasiswa tersebut adalah antara gas hidrogen dengan oksigen mana yang duluan habis? Sebagian besar siswa menjawab sama-sama habis, dengan alasan volumenya sama besar.

Fakta ini (berikan alasan benar atau salah jawaban siswa) menarik minat si Mahasiswa untuk diteliti dan akan dituangkan dalam skripsinya.

Jika Anda bertindak sebagai mahasiswa tersebut, maka tentukanlah:

1. judul penelitian
2. rumusan masalah penelitian
3. tujuan penelitian
4. populasi dan sampel penelitian
5. teknik pengumpulan data

Catatan:

1. Semakin rinci tujuan, cara pengambilan sampel, dan teknik pengambilan data semakin baik.
2. Silahkan buka buku

Untuk menyelesaikan kasus ini, terlebih dahulu mahasiswa menyelesaikan soal seperti dalam kasus, yaitu tentang konsep pereaksi pembatas.

Sebagian besar (96%) mahasiswa salah mengerjakan soal tersebut. Berikut ini disajikan tiga pola kesalahan dominan yang dilakukan mahasiswa dalam menyelesaikan soal pereaksi pembatas.

Jawab:
Pada reaksi:
$$2 \text{H}_2(\text{g}) + \text{O}_2(\text{g}) \rightarrow 2 \text{H}_2\text{O}(\text{l})$$

Jika dalam keadaan standar, ~~K_t~~ saya mencari mol terlebih dahulu.
$$\text{mol H}_2 = \frac{V}{22,4 \text{ liter}} = \frac{44,8 \text{ L}}{22,4 \text{ L/mol}} = 2 \text{ mol}$$

$$\text{mol O}_2 = \frac{V}{22,4} = \frac{44,8 \text{ L}}{22,4} = 2 \text{ mol}$$

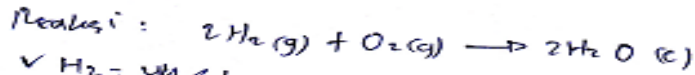
Setelah itu, K_t dapat mencari massa dari masing-masing unsur tersebut.
$$\text{massa H}_2 = \text{mol H}_2 \times \text{Mr H}_2 = 2 \text{ mol} \times 4 \text{ g/mol} = 8 \text{ gr}$$

$$\text{massa O}_2 = \text{mol O}_2 \times \text{Mr O}_2 = 2 \text{ mol} \times 32 \text{ g/mol} = 64 \text{ gr}$$

Dalam perhitungan diatas massa H₂ < massa O₂.
Jadi yang duluan habis adalah H₂.
Jadi, fakta tersebut salah.

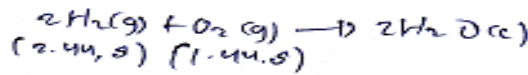
Gambar 1. Pola kesalahan 1: Pereaksi Pembatas (16%)

Jawab:



$\checkmark \text{H}_2 = 44,8 \text{ L}$

$\checkmark \text{O}_2 = 44,8 \text{ L}$



89,6 L 44,8 L

44,8 L 44,8 L 44,8 L

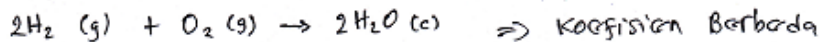
44,8 L → 44,8 L

→ jadi, gas yang duluan habis = Oksigen (O_2)

Gambar 2: Pola kesalahan 2: Pereaksi Pembatas (31%)

Jawab:

⇒ menurut saya fakta yang diungkapkan oleh siswa, gas hidrogen dan oksigen sama-sama habis adalah salah, menurut saya yang duluan habis adalah oksigen setelah itu baru hidrogen



2.44,8 L 1.44,8 L

Gambar 3. Pola Kesalahan 3: Pereaksi Pembatas (53%)

Berdasarkan pola jawaban mahasiswa di atas, dapat disimpulkan bahwa mahasiswa berpendapat “zat yang duluan habis dalam suatu reaksi kimia tergantung kepada jumlahnya, zat yang jumlahnya sedikit selalu duluan habis daripada zat yang jumlahnya lebih banyak”. Jika gas hidrogen dan gas oksigen direaksikan masing-masing berjumlah 2 mol dan 1 mol, maka kedua zat ini akan sama-sama habis sesuai dengan perbandingan koefisiennya, meskipun massa gas hidrogen dan gas oksigen yang bereaksi berturut-turut 2 gram dan 32 gram.

Pola kesalahan 2 disebabkan mahasiswa belum memahami posisi koefisien reaksi dan zat mula-mula atau jumlah zat awal yang tersedia untuk direaksikan. Hal ini terlihat mahasiswa mangalikan jumlah zat mula-mula dengan koefisien reaksi, akibatnya jumlah gas hidrogen semakin banyak dibandingkan dengan yang tersedia. Seharusnya, koefisien reaksi digunakan untuk menentukan perbandingan jumlah zat yang bereaksi.

Pola kesalahan 3 adalah pola kesalahan yang paling dominan, yaitu zat yang memiliki koefisien pereaksi kecil selalu duluan habis bereaksi daripada zat yang memiliki koefisien reaksi lebih besar. Kesalahan ini mendukung kesalahan pada pola kesalahan 1.

Kesalahan mahasiswa terhadap penguasaan materi kimia, khususnya konsep pereaksi pembatas, berakibat kepada kesulitan mahasiswa mengidentifikasi konsep kimia dalam soal. Selanjutnya, mahasiswa kurang tajam menentukan masalah yang akan diteliti seperti tertulis pada beberapa judul berikut ini.

4. Judul penelitian yang akan saya ambil adalah "Telaah kesalahan konsep siswa terhadap pemahaman tentang hukum perbandingan volume"

3. Judul Penelitian :
Pengaruh pemberian LKS untuk meningkatkan hasil belajar kimia siswa kelas X SMAN - 1 Palangka Raya

Saat PBL

Pada tahap ini, dilaksanakan kegiatan pembelajaran dengan menerapkan PBL. Pada pertemuan pertama, dilakukan sosialisasi pelaksanaan PBL selama pembelajaran matakuliah MPPK. Selanjutnya, kepada mahasiswa diberikan perangkat pelaksanaan PBL, yaitu: langkah-langkah melaksanakan PBL dengan metoda *Seven Jump*, jadwal kegiatan, dan *log book*. Sebelum pertemuan pertama ditutup, kepada mahasiswa diminta membentuk kelompok dengan anggota minimal 5 mahasiswa per kelompok.

Pada pertemuan kedua, kepada mahasiswa diberikan kasus yang harus dipecahkan mahasiswa selama kegiatan berlangsung. Kasus yang diberikan mirip dengan kasus pada pre tes, yaitu permasalahan yang dimiliki siswa SMA dalam memahami konsep pereaksi pembatas, namun zat yang direaksikan berbeda.

Ketika melakukan PPL di SMA, seorang mahasiswa kimia, Neo, memberikan soal sebagai berikut kepada siswanya sebagai berikut:

Campuran 4 liter gas butana dengan 6,5 liter gas O_2 dibiarkan bereaksi pada keadaan standar. Jika reaksi berlangsung sempurna, manakah duluan habis antara gas butana dengan gas oksigen? Sebagian besar siswa menjawab gas butana, dengan alasan volume gas butana lebih kecil.

Fakta ini menarik minat Neo untuk diteliti dan akan dituangkan dalam skripsinya.

Kegiatan pembelajaran PBL pada pertemuan ini, kepada mahasiswa diminta untuk melakukan Langkah 1-5 dari *Seven Jump*, yaitu: klarifikasi istilah/konsep (Langkah 1), merumuskan masalah (Langkah 2), menganalisa masalah (Langkah 3), menyusun hipotesis (Langkah 4), dan menentukan tujuan pembelajaran serta cara menentukan mencapai tujuan ini (Langkah 5). Seluruh aktivitas mahasiswa direkam dalam *log book*.

Berdasarkan data yang tersaji dalam *log book*, sebagian besar mahasiswa sepakat dengan tujuan pembelajaran setelah membaca Kasus 1, yaitu:

Tujuan Pembelajaran :
1. Saya dapat menentukan pereaksi pembatas
2. Saya dapat menjelaskan pengertian penelitian pendidikan
3. Saya dapat menjelaskan teknik pengambilan data dan Teknik analisis data pada suatu penelitian

Untuk mencapai tujuan ini, mahasiswa menulis dalam *log book*:

Sumber belajar :
- Kimia Untuk kelas X Semester I Sekolah menengah Atas. Penerbit Grafindo Media Pratama - Nana Sutresna
- Pdf Bahasa Indonesia Panduan proposal penelitian
- http://skripsistihes.wordpress.com
- Skripsi Siska Program studi pendidikan kimia, Universitas Palangkaraya. mengenai penggunaan model PBI untuk meningkatkan hasil belajar kimia pada Dialek bahasa Sistem Rantai masa Riset VI 1000

Data ini dapat menjelaskan bahwa mahasiswa mengalami kesulitan dalam menyelesaikan soal pereaksi pembatas sehingga perlu dituliskan sebagai tujuan pembelajaran yang harus dicapainya agar dapat memahami penelitian pendidikan kimia. Selanjutnya, untuk meningkatkan pemahaman mahasiswa terkait dengan penyusunan proposal penelitian pendidikan kimia, rujukan yang paling banyak digunakan mahasiswa adalah proposal atau skripsi penelitian pendidikan kimia. Rujukan ini tersedia di perpustakaan program studi kimia dan perpustakaan FKIP.

Langkah 1-5, dilakukan di kelas. Selanjutnya, mahasiswa secara individu maupun kelompok berusaha mencapai tujuan pembelajaran yang telah disepakati pada Langkah 1-5. Upaya ini dilakukan dengan cara mencari sumber belajar dan diskusi kelompok di luar kelas (Langkah 6). Pada pertemuan selanjutnya dilakukan Langkah 7, yaitu berbagi hasil belajar mandiri (presentasi).

Pada Langkah 7, mahasiswa secara individu dan kelompok mengumpulkan *log book* yang berisi uraian kegiatan yang dilakukan selama seminggu, termasuk bahan presentasi. Kegiatan presentasi dilakukan oleh setiap kelompok. Oleh karena itu, pada Langkah 7 dilakukan selama empat kali pertemuan. Jumlah kelompok 7, setiap minggu ada dua kelompok yang melakukan presentasi. Seluruh peristiwa pada kegiatan diskusi ini dicatat oleh mahasiswa dalam *log book*. Berikut ini disajikan upaya yang dilakukan mahasiswa dalam menyelesaikan soal pereaksi pembatas.

Soal yang ~~ingin~~ dipermasalahkan :

Campuran 4 liter gas butana dengan 6,5 liter gas O_2 dibiarkan bereaksi pada keadaan standar. Jika reaksi berlangsung sempurna, manakah di antara habis antara gas butana dengan gas oksigen ?
Sebagian besar siswa menjawab gas butana, dengan alasan volume gas butana lebih kecil.

Jwb:

Jawab tersebut salah karena dibuktikan sebagai berikut :

mol C_4H_{10} (butana) = $\frac{4 \text{ liter}}{22,4 \text{ L}}$; mol oksigen (O_2) = $\frac{6,5 \text{ L}}{22,4 \text{ L}}$
= 0,177 mol	= 0,29 mol
= 0,2 mol	= 0,3 mol

$C_4H_{10} + \frac{13}{2}O_2 \rightarrow 4CO_2 + 5H_2O$	x 2
$2C_4H_{10} + 13O_2 \rightarrow 8CO_2 + 10H_2O$	
M : 0,2 mol 0,3 mol	
B : 0,046 mol 0,3 mol	0,184 0,23
S : 0,154 —	0,184 0,23

Yang habis bereaksi terlebih dahulu adalah oksigen.

Berdasarkan data yang tersaji pada *log book*, sebagian besar mahasiswa menjawab Kasus 2 dengan langkah seperti di atas. Jawaban mahasiswa ini benar, namun langkah penyelesaian soal masih menghubungkan “keadaan standar – mol – koefisien”, walaupun mahasiswa telah mampu menempatkan jumlah mula-mula zat pereaksi dalam soal.

Langkah penyelesaian soal tersebut dapat dilakukan dengan cara menggunakan prinsip “pada keadaan standar, perbandingan koefisien reaksi

menunjukkan perbandingan volume gas-gas yang bereaksi". Jika mahasiswa menggunakan prinsip ini, maka dalam menyelesaikan Kasus 2 tidak perlu menghitung jumlah partikel zat cukup menggunakan perbandingan koefisien reaksi yang dikonversi ke perbandingan volume gas yang terlibat dalam reaksi.

Selanjutnya, sebagian besar mahasiswa mampu membuat rumusan masalah dan tujuan penelitian, menentukan populasi dan sampel, mengidentifikasi jenis data, cara menjangkau data, dan menentukan teknik analisis data, terakhir mampu merumuskan judul penelitian dengan benar. Sebagian besar rumusan masalah – judul ini mirip dengan rumusan yang ada pada proposal (dan atau) skripsi penelitian kimia pada umumnya.

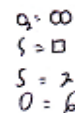
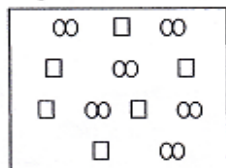
Pos PBL

Pada tahap ini dilakukan pos tes untuk mengetahui perkembangan pengetahuan mahasiswa setelah mengikuti kegiatan pembelajaran PBL. Pos tes yang diberikan berupa kasus, juga tentang kesulitan siswa SMA memahami pereaksi pembatas, hanya pernyataan soal dalam bentuk gambar. Berikut disajikan Kasus 3, bahan untuk pos tes.

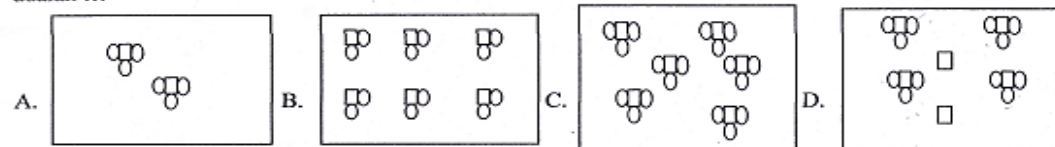
KASUS:

Pada jam pelajaran Kimia di kelas 1 SMA, Bu Nimur sedang menjelaskan konsep persamaan reaksi kimia. Tujuan pembelajaran yang diharapkan dicapai siswa adalah mampu tentang menggalang persatuan bangsa. Tujuan pembelajaran yang diharapkan dicapai adalah siswa mampu menerapkan hukum kekekalan massa pada persamaan reaksi. Pembelajaran dimulai dengan pelajaran sebelumnya, yaitu nama dan lambang unsur. Kemudian, bu Nimur menjelaskan cara menuliskan persamaan reaksi dan menyetararkannya. Pada awalnya semua siswa memperhatikan penjelasan BuNimur lengan serius. Setelah beberapa saat, ada beberapa siswa yang asik dengan kegiatannya sendiri. Setelah selesai menjelaskan, BuNimur meminta siswa untuk mengajukan pertanyaan tentang materi yang baru dibahas. Ada seorang siswa yang mengajukan pertanyaan tetapi pertanyaannya tidak berkaitan dengan materi yang dibahas. Namun, Bu Nimur menjawab pertanyaan siswa tersebut dengan jelas dan terinci sampai siswa yang mengajukan pertanyaan memahami penjelasannya. Pada akhir pelajaran, bu Nimur memberi pos tes, sebagai berikut:

Suatu bejana tertutup berisi unsur S (\square) dan O_2 ($\circ\circ$) seperti terlihat pada gambar di bawah.

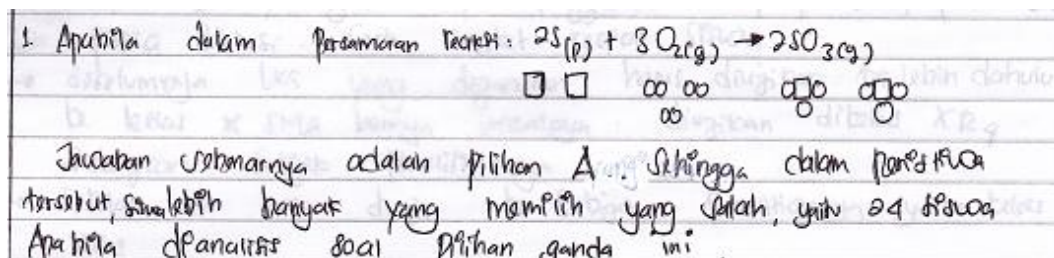


Jika persamaan reaksi antara S dan O_2 adalah: $2S(p) + 3O_2(g) \rightarrow 2SO_3(g)$, maka gambar hasil reaksinya adalah ...



Setelah jawaban siswa diperiksa, diperoleh data sebagai berikut: siswa yang memilih pilihan A = 8; B = 8; C = 8; D = 8 (jumlah siswa 32). Berdasarkan pola jawaban ini, masalah apa yang dapat anda teliti? Untuk menjawab ini, lakukan:

Sebagian besar (82,8%) mahasiswa memilih pilihan jawaban A, 3% memilih pilihan jawaban C. Berdasarkan jawaban ini terlihat bahwa mahasiswa belum memahami hubungan antara jumlah zat mula-mula dengan persamaan reaksi. Kesalahan ini mengindikasikan bahwa kemampuan konseptual kimia mahasiswa masih rendah. Kondisi ini tentu akan mempengaruhi mahasiswa dalam merancang penelitian terkait dengan substansi.



Walaupun demikian, sebagian besar mahasiswa telah mampu merumuskan masalah-judul penelitian dengan baik. Rumusan ini kemungkinan hanya meniru dari proposal yang mereka baca, namun sesungguhnya tidak memahami apa yang seharusnya mereka teliti.

Bagaimana pengaruh penggunaan metode belajar dalam meningkatkan pemahaman siswa tentang konsep persamaan reaksi.

Pengaruh penggunaan Metode belajar dalam meningkatkan pemahaman siswa tentang konsep persamaan reaksi

PENUTUP

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian maka dapat dibuat beberapa kesimpulan penelitian, yaitu:

1. Pengetahuan mahasiswa terkait dengan konsep kimia, terutama pereaksi pembatas masih rendah. Kegiatan pembelajaran PBL mampu memperbaiki pemahaman mahasiswa terkait dengan pereaksi pembatas pada level simbol, namun gagal pada level mikroskopik (visualisasi).
2. Kesempatan yang diberikan kepada mahasiswa merumuskan sendiri tujuan pembelajaran dan cara mencapai tujuan tersebut dapat membuat mahasiswa

fokus dalam mencari bahan ajar. Selanjutnya, tujuan ini divalidasi oleh teman sejawat melalui diskusi menjadikan mahasiswa lebih mampu merumuskan masalah penelitian, teknik pengumpulan data, teknik analisis data, dan merumuskan judul penelitian.

Saran

Pembelajaran PBL cukup tepat diterapkan pada matakuliah MPPK, karena pembelajaran ini dapat memfokuskan mahasiswa untuk mencapai tujuan pembelajaran. Kekuatan pelaksanaan PBL adalah kasus yang diajukan ke mahasiswa untuk dianalisis. Oleh karena itu, jika ingin menerapkan pembelajaran ini, maka perlu mengembangkan kasus yang lebih tepat pada tataran kelas. Kelemahan menggunakan pembelajaran PBL adalah sangat tergantung kepada kemampuan pemahaman konsep kimia mahasiswa, karena kasus yang diajukan terkait dengan permasalahan yang dihadapi siswa dalam memahami konsep kimia.

DAFTAR PUSTAKA

- Belt, Simon T & Evans, E Hywel & McCreedy, Tom & Overton, Tina L., & Summerfield, Stephen (2002). A problem based learning approach to analytical and applied chemistry. *University Chemistry Education; The Higher Education chemistry journal of the Royal Society of Chemistry*; 6(2); 65 - 72.
- Bokonjic, Dejan, dkk (2013). Problem Based Learning. <http://www.bhmed-emanual.org/book/export/html/1> (diambil tanggal 8 Maret 2013).
- Bradbeer, John (2010) Applying Problem-Based Learning Issues and Reflections on Theory and Practice. <http://www.docstoc.com/?id=33889&download=1> (diambil tanggal 8 Maret 2013).
- Guerra, Aida & Kolmos, Anette (2011). Comparing problem based learning models: Suggestions for their implementation. *PBL Across the Disciplines: Research into Best Practice* (Editor: John Davies, Erik de Graaff, dan Anette Kolmos (Eds.)). Aalborg University Press; Denmark.
- Halonen, Deana (2013). Problem Based Learning: A Case Study. Aospace.athabasca.ca/bitstream/2149/1519/3/Problem_Based_Learning.ppt (diambil tanggal 9 Maret 2013).
- Hendarman. (2012). Kurikulum Pendidikan Guru Perlu Dievaluasi. (*Kompas.com*, 11 Juli 2012).
- Hutton, Laura (tanpa tahun). Problem-Based Learning (and Assessment). http://www.docstoc.com/?doc_id=120643420&download=1 (diambil tanggal 8 Maret 2013)
- Mackenzie, Alison M. & Johnstone, Alex H., & Brown, R. Iain F. (2003). Learning from Problem Based Learning. *University Chemistry Education; The Higher Education chemistry journal of the Royal Society of Chemistry*; 7(1); 13 - 26.
- Surapranata, Sumarna (2012). Perencanaan Kebutuhan Guru Pendidikan Dasar 2012 (Makalah disampaikan pada Kegiatan Analisis Validasi Instrumen

Dokumen Pembinaan Karir PTKSD dan Analisis Perencanaan Kebutuhan Guru. Summer Hills Bandung, 31 Oktober -2 November 2012).

PENGEMBANGAN MODEL INSTRUMEN PENILAIAN KARAKTER PADA PEMBELAJARAN SAINS TERPADU DI SEKOLAH MENENGAH PERTAMA

Undang Rosidin

Universitas Lampung, Bandar Lampung

undangros@yahoo.com

Abstract: Character Assessment Instrument Model Development on Science Integrated Learning in Junior High School. This study aims to produce a model of character assessment instruments in science learning and assessment instruments determine the effectiveness of the resulting models. Products produced in the form of a character device model assessment to measure student attitudes aspects contained in the KI-1 and KI-2 study was conducted in accordance with the 2013 curriculum using research and development. As test subjects were students of class VII SMPN1 Bandar Lampung academic year 2013/2014. The results showed that (1) has produced a model of character assessment instruments in integrated science teaching in junior high school; (2) The results of the validation of assessment instruments character aspects of construction; substance; and language scores obtained in the category of very good; (3) Models of character assessment instruments is quite effective in assessing the character of students on the spiritual attitudes and social attitudes.

Keywords :Model instrument of assessment, character of students, Integrated Science Learning

Abstrak: Pengembangan Model Instrumen Penilaian Karakter Pada Pembelajaran Sains Terpadu di Sekolah Menengah Pertama. Penelitian ini bertujuan untuk menghasilkan model instrumen penilaian karakter pada pembelajaran sains serta mengetahui efektifitas model instrumen penilaian yang dihasilkan. Produk yang dihasilkan berupa model perangkat penilaian karakter untuk mengukur aspek sikap siswa yang termuat pada KI-1 dan KI-2 sesuai kurikulum 2013. Penelitian dilakukan dengan menggunakan metode *research and development*. Sebagai subjek ujicoba adalah siswa kelas VII SMPN 1 Bandar Lampung tahun ajaran 2013/2014. Hasil penelitian menunjukkan bahwa (1) telah dihasilkan model instrumen penilaian karakter pada pembelajaran sains terpadu di SMP; (2) Hasil validasi instrumen penilaian karakter pada aspek konstruksi; substansi; dan bahasa diperoleh skor pada kategori sangat baik; (3) Model instrumen penilaian karakter cukup efektif dalam menilai karakter siswa pada sikap spiritual dan sikap sosial.

Kata kunci: Model instrumen penilaian, karakter siswa, Pembelajaran Sains Terpadu

1. Pendahuluan

Permendikbud Nomor 54 Tahun 2013 menyebutkan bahwa kompetensi lulusan mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Demikian pula Haryati (2007: 120) menyatakan bahwa setiap mata pelajaran harus selalu mengandung ketiga ranah kompetensi, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotor. Hal ini menunjukkan bahwa standar kompetensi lulusan yang diharapkan tidak hanya menguasai pengetahuan atau keterampilan saja, namun juga harus mampu mengembangkan sikap positif untuk mendukung terbentuknya karakter lulusan yang baik. .

Kurikulum 2013 menjelaskan bahwa kompetensi inti yang diturunkan dari standar kompetensi lulusan, terdiri dari KI 1 dan KI 2, yakni mengembangkan kemampuan sikap yang berkaitan dengan nilai ketuhanan (spiritual) dan sikap sosial. Sikap yang dimaksud dalam KI 1 dan KI 2 tersebut diharapkan muncul dengan adanya pembelajaran tentang pengetahuan dan keterampilan pada KI 3 dan KI 4 (Kemendikbud, 2013: 4). Pengembangan karakter dalam pembelajaran sains dapat dilakukan melalui proses pembiasaan dan keteladanan sikap-sikap positif. Pembiasaan dan keteladanan ini harus menjiwai setiap tahap kegiatan pembelajaran, agar dapat membantu siswa dalam membentuk karakter yang mulia.

Pembelajaran sains di Sekolah Menengah Pertama (SMP) berdasarkan kurikulum 2013 dikembangkan sebagai pembelajaran dengan *Integrative Science* atau "IPA Terpadu". Makna terpadu pada pembelajaran sains adalah adanya keterkaitan antara berbagai aspek materi atau kajian yang tertuang dalam kompetensi dasar sains sehingga melahirkan suatu tema pembelajaran. Melalui pembelajaran sains terpadu, siswa dapat memperoleh pengalaman secara langsung sehingga dapat menambah kekuatan untuk menerima, menyimpan, dan memproduksi tentang hal-hal yang dipelajarinya. Dengan demikian, siswa terlatih untuk menemukan sendiri berbagai konsep yang dipelajarinya secara menyeluruh dan terpadu. Menurut Rutherford dan Ahlgren dalam Zuchdi (2013: 34) bahwa, pembelajaran sains diyakini berperan penting dalam pengembangan karakter, karena kemajuan produk sains sangat pesat, keampuhan proses sains yang dapat di-

transfer pada berbagai bidang lain, dan adanya kekentalan muatan nilai-nilai di dalam sains.

Sumantri dalam Gunawan (2012: 31), menyatakan bahwa nilai adalah hal yang terkandung dalam diri (hati nurani) manusia yang lebih memberi dasar pada prinsip akhlak yang merupakan standar dari keindahan dan efisiensi atau keutuhan kata hati. Contohnya saja nilai kejujuran, dinyatakan sebagai sebuah nilai yang positif, karena perilaku ini menguntungkan baik bagi yang melakukan maupun bagi orang lain yang terkena akibatnya. Sama halnya dengan keadilan, tanggung jawab, hormat, kasih sayang, peduli, keramahan, toleransi dan yang lainnya. Karakter dalam hubungannya dengan Tuhan Yang Maha Esa merupakan nilai yang berkaitan dengan pikiran, perkataan, dan tindakan seseorang yang diupayakan selalu berdasarkan pada nilai-nilai ketuhanan dan ajaran agamanya, menurut Sumantri dalam Gunawan (2012: 32), karakter nilai ketuhanan sering dikaitkan dengan nilai keagamaan (*religius*) yang menyangkut moral siswa.

Nurokhim (2007: 1), menegaskan membangun karakter dan watak bangsa melalui pendidikan mutlak diperlukan, bahkan tidak bisa ditunda mulai dari lingkungan rumah tangga, sekolah dan masyarakat dengan meneladani para tokoh yang memang patut untuk dicontoh. Di lingkungan sekolah, guru, kepala sekolah, dan tenaga kependidikan lainnya merupakan komunitas yang secara tidak langsung menjadi teladan bagi para siswa, untuk itu karakter yang baik harus dimiliki guru terlebih dahulu. .

Berdasarkan pernyataan tersebut, pembelajaran sains memiliki peran untuk mampu menumbuhkan karakter yang baik. Pembelajaran dan penilaian yang bermuatan karakter akan mendukung terwujudnya nilai-nilai karakter dalam kehidupan, seperti karakter cinta Tuhan dan segenap ciptaan-Nya, kemandirian, tanggungjawab, kejujuran, diplomatis, hormat dan santun, dermawan, suka menolong, kerjasama dan lain-lain.

Penilaian dalam pembelajaran sains terpadu menggunakan prinsip bahwa penilaian merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari proses pembelajaran, penilaian juga harus bersifat holistik yang mencakup se-

mua aspek kompetensi. Penilaian harus dilakukan secara menyeluruh meliputi proses dan hasil belajar yang mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Selama ini, seringkali penilaian hanya dilakukan secara parsial, yakni terfokus pada aspek pengetahuan dan keterampilan, sedangkan aspek sikap yang sangat penting dalam mendukung pendidikan karakter justru tidak banyak diperhatikan dalam proses penilaian.

Untuk dapat melakukan penilaian yang holistik mencakup semua aspek kompetensi perlu dikembangkan model instrumen yang memenuhi persyaratan sebagai instrumen yang berkualitas. Instrumen penilaian tersebut digunakan untuk mengungkap pencapaian kompetensi dalam rangka pengumpulan data atau informasi yang diinginkan. Instrumen penilaian yang dibuat harus sesuai dengan indikator yang diturunkan kompetensi dasar yang ingin dicapai.

Instrumen penilaian yang sesuai dengan tuntutan kurikulum 2013 dirancang untuk memperkuat kompetensi siswa dari aspek sikap, pengetahuan, dan keterampilan secara utuh. Hal ini berarti siswa diharapkan tidak hanya mampu menguasai aspek pengetahuan dan keterampilan dalam melakukan sebuah tindakan, namun juga harus mampu mengembangkan sikap yang menunjuk karakter yang baik. Aspek sikap yang menunjukkan kepada karakter yang baik merupakan aspek yang tidak dapat dipisahkan dengan aspek-aspek lainnya seperti pengetahuan dan keterampilan karena ketiga aspek ini saling mendukung.

Berdasarkan hasil analisis kebutuhan, guru belum pernah mengembangkan instrumen penilaian karakter sehingga guru belum menggunakannya dalam menilai hasil belajar siswa, oleh karena itu guru sangat ingin untuk menyusun instrumen penilaian karakter. Pada proses pembelajaran sains guru biasanya menilai hasil belajar siswa melalui tes tertulis. Guru tertarik untuk dapat mengembangkan instrumen penilaian karakter siswa. Diharapkan dengan adanya instrumen penilaian karakter nantinya dapat membantu guru dalam menilai hasil belajar siswa tidak hanya dari segi kognitif dan psikomotor saja melainkan juga dapat menilai aspek karakter siswa.

Berdasarkan latar belakang di atas, tujuan penelitian ini adalah untuk menghasilkan model instrumen penilaian karakter pada pembelajaran sains di SMP dan untuk mengetahui efektifitasnya. Hasil penelitian ini bermanfaat bagi guru dan siswa untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan penilaiannya yang berimplikasi terhadap pencapaian tujuan pembelajaran yang berbasis karakter.

2. Metode Penelitian

Metode penelitian yang digunakan, yaitu penelitian dan pengembangan. Pengembangan yang dilakukan, yaitu model instrumen penilaian karakter berupa lembar penilaian diri (*self assesment*) dan lembar penilaian dengan pengamatan. Lembar penilaian diri meminta siswa untuk melakukan penilaian berdasarkan kriteria atau acuan yang telah disiapkan pada instrumen skala sikap (*attitude scale*) dengan skala Likert yang disertai rubrik, adapun lembar penilaian karakter melalui pengamatan digunakan oleh guru dengan menggunakan skala yang disertai rubrik penilaiannya.

Subjek uji coba produk terdiri atas uji ahli instrumen penilaian, uji satu lawan satu, dan uji kelompok kecil. Subjek uji coba terbatas dari produk pengembangan ini adalah siswa kelas VII-3 SMP Negeri 1 Bandar Lampung. Penelitian menggunakan prosedur penelitian pengembangan dari Gall & Borg (2002: 11), sebagai berikut: (1) Analisis kebutuhan, (2) Pengembangan produk awal, (3) Validasi ahli dan revisi, (4) Uji coba produk dan revisi, (5) Produk akhir.

Data dalam penelitian pengembangan ini diperoleh dari hasil analisis kebutuhan, hasil validasi produk (model instrumen penilaian karakter), dan hasil uji coba. Data hasil uji coba kelompok kecil dalam proses pembelajaran dilakukan untuk menilai kompetensi sikap siswa dan mengetahui tingkat efektifitas kebergunaan produk. Apabila 75% indikator karakter siswa yang diberlakukan uji coba telah tercapai, dapat disimpulkan produk model penilaian karakter yang dikembangkan layak dan efektif digunakan sebagai instrumen penilaian karakter siswa.

Data kesesuaian digunakan untuk mengetahui tingkat kelayakan produk yang dihasilkan. Data kesesuaian dan kemanfaat-

an produk model instrumen penilaian karakter diperoleh melalui uji satu lawan satu.

Teknik pengumpulan data yang digunakan, yaitu angket untuk uji ahli, angket respon pengguna untuk mengumpulkan data tingkat kesesuaian dan kemanfaatan produk. Angket untuk uji ahli memiliki 2 pilihan jawaban sesuai konten pertanyaan, yaitu: "Ya" dan "Tidak". Revisi dilakukan pada konten pertanyaan yang diberi pilihan jawaban "Tidak", atau catatan khusus dari ahli terhadap model instrumen penilaian karakter yang dikembangkan.

3. Hasil dan Pembahasan

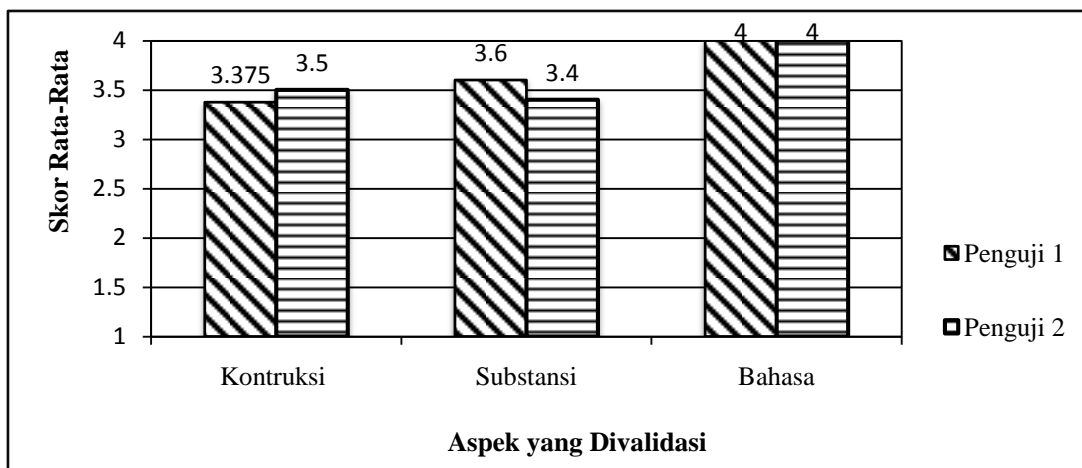
Hasil penelitian pengembangan adalah model instrumen penilaian karakter yang dilengkapi dengan rubrik (pedoman penskoran). Adapun penjelasan secara rinci hasil dari setiap tahapan prosedur pengembangan, yaitu, sebagai berikut:

a. Analisis Kebutuhan. Pada tahap analisis kebutuhan pengembangan dilakukan observasi ke sekolah dengan memberikan angket kepada guru IPA. Hasil analisis kebutuhan ini dijadikan sebagai landasan dalam penulisan latar belakang masalah dan sebagai dasar pertimbangan diperlukan pengembangan produk. Berdasarkan analisis kebutuhan menunjukkan bahwa guru belum pernah melihat model instrumen penilaian karakter dan guru belum pernah menggunakannya dalam menilai karakter siswa, oleh karena itu guru sangat menginginkan adanya model instrumen penilaian karakter. Adapun dalam proses pembelajaran IPA yang telah berlangsung guru biasanya hanya menilai hasil belajar siswa melalui tes tertulis saja.

b. Pengembangan Produk Awal. Tahap ini adalah pengembangan produk awal, yaitu mengembangkan perangkat penilaian karakter. Pada tahap ini dilakukan proses pengembangan instrumen penilaian berupa lembar pengamatan karakter siswa dan lembar penilaian diri siswa, yang di dalamnya memuat kompetensi inti dan kompetensi dasar, panduan penskoran, panduan

penilaian, instrumen penilaian dan contoh penilaian. Langkah-langkah dalam mengembangkan model instrumen penilaian karakter terdiri atas 11 langkah, yaitu: (1) menentukan spesifikasi instrumen: instrumen yang dibuat adalah perangkat penilaian karakter berupa lembar observasi karakter siswa dan lembar penilaian diri, (2) menulis instrumen: pada tahap ini adalah menentukan indikator berdasarkan KI-1 dan KI-2, sehingga dapat dibuat kisi-kisi instrumen, rubrik penilaian dan juga pernyataan untuk lembar penilaian diri, (3) menentukan skala instrumen: skala yang dipakai pada instrumen ini adalah skala likert dimana skala ini disusun dalam bentuk suatu pernyataan dan diikuti oleh lima respon yang menunjukkan tingkatan. Misalnya: SS (sangat setuju), S (setuju), R (ragu-ragu), TS (tidak setuju), STS (sangat tidak setuju), (4) menentukan pedoman penskoran: karena yang digunakan skala likert, maka skornya 0-4, sedangkan penskoran untuk karakter siswa diadaptasi dari standar isi yang ada pada kurikulum 2013, (5) menelaah instrumen: pada tahap ini, yaitu dilakukan penelaahan apakah butir pernyataan sesuai dengan indikator dan bahasa yang digunakan komunikatif, (6) merakit instrumen: membuat format tata letak instrumen dan mengurutkan pernyataan sesuai dengan tingkat kemudahan, (7) melakukan uji coba, (8) menganalisis hasil uji coba: berdasarkan hasil uji coba, apakah instrumen layak dan efektif digunakan, (9) memperbaiki instrumen, (10) melaksanakan pengukuran, (11) menafsirkan hasil pengukuran: menentukan nilai karakter siswa berdasarkan standar isi yang ada pada kurikulum 2013, yaitu pencapaian minimal untuk karakter siswa adalah 3,00 atau kategori baik (B).

c. Validasi Ahli. Tahap ini, yaitu validasi ahli instrumen penilaian karakter berdasarkan aspek: konstruksi, substansi, dan bahasa diberikan kepada ahli instrumen penilaian. Hasil uji ahli secara keseluruhan memperoleh skor rata-rata dengan kategori sangat tinggi, seperti tersaji pada Gambar 1,



Gambar 1. Grafik Hasil Validasi Desain Produk

Berdasarkan hasil uji pada aspek kontruksi oleh penguji 1 didapat skor rata-rata sebesar 3,375 dengan kategori sangat tinggi. Sedangkan hasil dari penguji 2 didapat 3,4 dengan kategori sangat tinggi. Berdasarkan hasil uji pada aspek substansi oleh penguji 1 didapat skor rata-rata sebesar 3,6 dengan kategori sangat tinggi yang berarti secara substansi hasil pengembangan telah memenuhi kriteria produk yang direncanakan. Sedangkan hasil dari penguji 2 didapat skor rata-rata sebesar 3,4 dengan kategori sangat tinggi. Ini berarti secara keseluruhan model instrumen penilaian karakter sudah memenuhi aspek substansi, yakni rumusan indikator dalam kisi-kisi sudah sesuai dengan KI dan KD, aspek yang diukur pada setiap pernyataan sudah sesuai dengan indikator, dan skala, pedoman penskoran, yang berarti model instrumen sudah sesuai tuntutan

kriteria instrumen yang baik. Saran perbaikan yang diberikan oleh ahli mengenai panjang instrumen, yakni sebaiknya jumlah pernyataan dikurangi ini dimaksudkan agar siswa tidak mengalami kebosanan.

Secara umum kaidah bahasa dalam pernyataan yang disusun sudah komunikatif dan sesuai dengan jenjang pendidikan, menggunakan bahasa Indonesia baku, dan tidak menggunakan bahasa yang berlaku setempat, serta bahasanya mudah dipahami. Ini berdasarkan hasil uji validasi aspek bahasa. Dari kedua ahli diperoleh skor rata-rata 4 dengan kategori sangat tinggi

Adapun catatan perbaikan terhadap model instrumen penilaian karakter oleh ahli instrumen penilaian dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Perbaikan Hasil Uji ahli Instrumen

Saran Perbaikan Oleh Ahli Instrumen	Perbaikan oleh Pengembang	
	Sebelum Perbaikan	Setelah Perbaikan
Indikator penilaian harus bisa mengukur karakter siswa.	Sebelum diperbaiki, indikator penilaian masih kurang bisa mengukur karakter siswa.	Sesuai saran perbaikan, indikator penilaian sudah dibuat dapat mengukur karakter siswa.
Sebaiknya jumlah pernyataan tidak terlalu banyak supaya tidak membosankan	Butir pernyataan terlalu banyak	Jumlah butir pernyataan dikurangi
Hindari penggunaan pernyataan dengan kata yang bermakna terlalu umum atau terlalu luas	Penyataannya masih menggunakan kata "selalu" yang maknanya belum pasti	Pernyataan yang menggunakan kata yang terlalu umum atau terlalu luas diperbaiki.

d. **Uji Coba Produk.** Tahap uji coba produk, yaitu uji satu lawan satu dan uji ke-

ompok kecil. Uji satu lawan satu digunakan untuk mengetahui kemanfaatan produk oleh pengguna, yaitu: kesesuaian dan

kemanfaatan produk. Uji kelompok kecil digunakan untuk mengetahui keefektifan produk. Uji satu lawan satu dilakukan pada 2 orang guru IPA di SMP Negeri 1 Bandar Lampung. Dua orang guru ini dimintai pendapatnya tentang model instrumen penilaian karakter yang dikembangkan, uji ini digunakan untuk mengetahui kemanfaatan produk oleh pengguna, yaitu kesesuaian dan kemanfaatan produk.

Berdasarkan analisis uji satu lawan satu diperoleh rata-rata skor hasil uji kesesuaian model instrumen penilaian karakter dan kemanfaatan model instrumen penilaian karakter sebesar 3,42. Skor uji satu lawan satu instrumen penilaian tersebut dikatakan sangat baik karena berada pada rentang 3,26-4,00. Hasil uji satu lawan satu model instrumen penilaian karakter ini dinyatakan terpenuhi.

Rangkuman hasil uji satu lawan satu dapat dilihat pada Tabel 2.

Tabel 2. Rangkuman hasil analisis uji satu lawan satu

No.	Jenis Uji	Rerata Skor	Keterangan
1	Kesesuaian instrumen penilaian karakter	3,35	Sangat Baik
2	Kemanfaatan instrumen penilaian karakter	3,50	Sangat Baik

Uji kelompok kecil, yaitu uji yang dilakukan kepada 31 orang siswa, dalam tahap ini guru menggunakan model instrumen penilaian karakter berupa lembar pengamatan karakter siswa dan lembar penilaian diri untuk menilai karakter siswa. Uji coba ini digunakan untuk menguji keefektifan produk.

e. Produk Akhir. Tahap ini merupakan tahap akhir penelitian pengembangan. Setelah model instrumen penilaian karakter layak dan efektif digunakan, selanjutnya adalah melakukan langkah terakhir, yaitu diseminasi dan implementasi penggunaan model instrumen penilaian karakter hasil pengembangan.

Penelitian pengembangan memiliki tujuan menghasilkan instrumen penilaian karakter yang memuat kompetensi inti dan kompetensi dasar, panduan penskoran, panduan penilaian, instrumen penilaian dan contoh penggunaan, serta mengetahui efektifitas instrumen penilaian karakter pada pembelajaran sains. Pengembangan model instrumen penilaian karakter dapat memberi sumbangan bagi pemecahan masalah dalam melakukan penilaian dalam kawasan afektif. Hal itu dikarenakan model instrumen penilaian karakter ini telah mengalami tahap uji coba dan revisi baik aspek konstruksi, substansi, dan bahasa, sehingga sudah cukup efektif untuk mengungkap informasi terkait karakter siswa sebagai akibat dari hasil proses pembelajaran. Model penilaian karakter yang dikembangkan telah merepresentasikan karakter siswa selama

proses pembelajaran antara lain karakter nilai ketuhanan dan kecintaan terhadap lingkungan.

Uji coba pertama adalah uji satu lawan satu. Uji satu lawan satu digunakan untuk mengetahui kemanfaatan produk (model instrumen penilaian karakter) oleh pengguna, yaitu kesesuaian dan kemanfaatan produk. Dengan melibatkan 2 orang guru yang diberikan waktu untuk mempelajari produk model instrumen penilaian karakter dan kemudian diberikan angket kesesuaian dan kemanfaatan produk untuk mengetahui respon guru terhadap produk tersebut. Berdasarkan hasil analisis angket instrumen kesesuaian dan kemanfaatannya, yaitu 3,35 sangat sesuai dan 3,50 sangat bermanfaat.

Tahap selanjutnya setelah melakukan uji satu lawan satu adalah melakukan uji kelompok kecil. Uji ini digunakan untuk mengetahui keefektifan produk. Pada uji ini melibatkan 31 siswa kelas VII-3 di SMP Negeri 1 Bandar Lampung. Uji kelompok kecil ini dilakukan guru IPA pada materi kalor dan perpindahannya, dimana guru menilai karakter siswa dengan menggunakan lembar instrumen penilaian karakter yang telah dikembangkan. Hasil uji kelompok kecil menunjukkan bahwa instrumen penilaian karakter layak dan efektif digunakan.

Produk hasil pengembangan ini memiliki beberapa kelebihan, yaitu model instrumen penilaian karakter ini dapat digunakan un-

tuk menilai sikap siswa selama proses pembelajaran karena telah melalui berbagai tahapan pengembangan dan uji coba (uji ahli, uji satu lawan satu, dan uji kelompok kecil). Model instrumen penilaian karakter ini telah mengalami tahapan uji coba dan revisi secara bertahap, dimana uji yang dilakukan bertahap sesuai dengan komponen yang akan diuji secara spesifik sehingga revisi lebih terarah sesuai dengan komponen yang diujikan. Berdasarkan data diperoleh bahwa secara keseluruhan instrumen penilaian ini memiliki konstruksi, substansi, dan bahasa yang sesuai sehingga sangat bermanfaat dan efektif digunakan sebagai instrumen penilaian karakter siswa. Kebermanfaatan dan keefektifan instrumen penilaian karakter siswa juga telah dibuktikan dengan hasil uji validitas dan reliabilitas, yang dilakukan oleh Nurhadi (2013: 37), bahwa instrumen sikap spiritual dan sikap sosial yang dikembangkan pada penelitiannya memiliki validitas dan reliabilitas dengan kategori sangat tinggi dengan nilai *alpha cronbach's* sebesar 0,878.

Hasil belajar siswa pada aspek sikap sesuai dengan kategori nilai yang harus dipenuhi, yaitu minimal 3,0 kategori baik (B). Apabila 75% indikator karakter siswa yang diberlakukan uji coba telah tercapai, dapat disimpulkan produk pengembangan layak dan efektif digunakan sebagai instrumen penilaian karakter siswa. Hasil penelitian Rosidin (2013: 67) telah berhasil mengembangkan lembar penilaian karakter sebagai bagian dari pengembangan program pembelajaran sains bermuatan nilai ketuhanan dan kecintaan terhadap lingkungan dalam membina karakter siswa SMP. Hasil penelitian dengan menggunakan model instrumen ini yang dilakukan Paulina (2013: 48) melalui uji kelompok kecil 93,55% siswa telah tuntas untuk karakter nilai ketuhanan, sedangkan untuk nilai kecintaan terhadap lingkungan 96,77% siswa telah tuntas. Hal ini menunjukkan bahwa model instrumen penilaian karakter yang dikembangkan telah layak dan efektif untuk digunakan.

4. Simpulan

Berdasarkan hasil dan pembahasan, dapat disimpulkan sebagai berikut: (1) telah dihasilkan model instrumen penilaian karakter pada pembelajaran sains terpadu di SMP; untuk mengukur aspek sikap siswa yang terdapat pada KI-1 dan KI-2, dengan ting-

kat kesesuaian sebesar 3,35 (sangat sesuai) dan tingkat kemanfaatan sebesar 3,50 (sangat bermanfaat); (2) Hasil validasi ahli instrumen penilaian pada aspek konstruksi diperoleh skor 3,44; aspek substansi diperoleh skor 3,5; dan pada aspek bahasa diperoleh skor 4. (3) Model instrumen penilaian karakter cukup efektif dalam menilai karakter siswa pada sikap spiritual dan sikap sosial.

DAFTAR PUSTAKA

- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W.R. (2002). *Educational Research*. USA: An introduction. Library of Congress Cataloging.
- Gunawan, Heri. (2012) *Pendidikan Karakter Konsep dan Implementasi*. Bandung: Alfabeta.
- Haryati, Mimin. (2007) *Model dan Teknik Penilaian pada Tingkat Satuan Pendidikan*. Jakarta: Gaung Persada Press.
- Nurhadi. (2013). Pengembangan Instrumen Penilaian Sikap Spiritual dan Sosial pada Pembelajaran IPA Terpadu. *Skripsi*. Bandar Lampung: Universitas Lampung. (tidak diterbitkan)
- Nurokhim, Bambang. (2007). *Membangun Karakter dan Watak Bangsa Melalui Pendidikan Mutlak Diperlukan*. (On line), (<http://www.tnial.mil.id/Majalah/Cakrawala/ArtikelCakrawala/tabid/125/articleType/ArticleView/articleId/200/Default.aspx>). Diakses pada 20 April 2013).
- Paulina. (2013). Pengembangan Instrumen Penilaian Pembelajaran Sains Bermuatan Nilai Ketuhanan dan Kecintaan terhadap Lingkungan. *Skripsi*. Bandar Lampung: Universitas Lampung (tidak diterbitkan)
- Rosidin, Undang. (2013). Pengembangan Program Pembelajaran Sains Bermuatan Nilai Ketuhanan dan Kecintaan terhadap Lingkungan untuk Memperkuat Karakter Siswa SMP. *Laporan Penelitian*. Bandar Lampung: Lembaga Penelitian Universitas Lampung [tidak diterbitkan].
- Zuchdi, Damiyati. (2013). *Model Pendidikan Karakter Terintegrasi dalam Pembelajaran dan Pengembangan Kultur Sekolah*. Yogyakarta: Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat, Universitas Negeri Yogyakarta.

THE COMPARISON BETWEEN MULTIPLE CHOICE TEST FORM AND THE SCORING METHODS TOWARDS CHEMISTRY RELIABILITY TEST

Yuliatris Sastra Wijaya dan Eva Ariyanti
Program Pascasarjana UNJ
yuliatris_s@yahoo.com dan osyin_eva@yahoo.com

Abstract

The Objective of this research is to find out the differences of coefficient reliability of chemistry test between the multiple choice test form and the scoring method. This research used the quantitative approach with experimental methods. Research hypotheses were tested using analysis of variance (ANOVA) one way. The research was conducted in 2011/2012 school year at four schools. They are SMAN 103, SMAN 54, SMAN 44, and SMAN 89 at East Jakarta with 837 number of student. The samples of this research were 120 students selected randomly replication. The study concluded that: (1) there was the differences of coefficient reliability of chemistry test between the multiple choice test form and the scoring method, (2) coefficient reliability of chemistry test the association multiple choice form with weight scoring method was higher than coefficient reliability the regular multiple choice form with correct scoring method, (3) coefficient reliability of chemistry test the association multiple choice form with correct scoring method was lower than coefficient reliability the regular multiple choice form with weight scoring method, (4) coefficient reliability of chemistry test the association multiple choice form with correct scoring method was higher than coefficient reliability the regular multiple choice form with correct scoring method, and (5) coefficient reliability of chemistry test the regular multiple choice form with weight scoring method was higher than coefficient reliability the regular multiple choice form with correct scoring method. Based on the result of the research, using of the multiple choice test form was completed by scoring method, could be increasing accuracy result and reliable. Finally, it has a positive implication of developing evaluation system enhancement, either to formative evaluation or summative evaluation.

Keyword: *the multiple choice test form, scoring method, chemistry reliability test*

PERBANDINGAN BENTUK TES PILIHAN GANDA DAN TEKNIK PENSKORAN TERHADAP RELIABILITAS TES MATA PELAJARAN KIMIA

Yuliatrini Sastra Wijaya dan Eva Ariyanti
Graduate School of Jakarta State University
yuliatrini_s@yahoo.com dan osyin_eva@yahoo.com

Abstrak

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui perbedaan koefisien reliabilitas tes kimia antara bentuk tes pilihan ganda dengan teknik penskoran. Penelitian ini menggunakan metode eksperimen dan teknik analisis data ANAVA satu jalan. Eksperimen dilaksanakan pada tahun pelajaran 2011/2012. Subjek penelitian adalah siswa Kelas X semester 2 SMAN103, SMAN 54, SMAN 44, dan SMAN 89 Jakarta Timur. Jumlah sampel 120 siswa dipilih secara acak (replikasi). Eksperimen dilakukan melalui pemberian tes dengan bentuk pilihan ganda asosiasi dan pilihan ganda biasa. Hasil penelitian adalah: (1) terdapat perbedaan koefisien reliabilitas tes kimia antara bentuk tes pilihan ganda dan teknik penskoran, (2) koefisien reliabilitas tes kimia pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar, (3) koefisien reliabilitas tes kimia pilihan ganda asosiasi dengan skor benar lebih rendah daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot, (4) koefisien reliabilitas tes kimia pilihan ganda asosiasi dengan skor benar lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar, dan (5) koefisien reliabilitas tes kimia pilihan ganda biasa dengan skor bobot lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar. Berdasarkan hasil penelitian yang diperoleh, penggunaan bentuk tes pilihan ganda yang dilengkapi dengan teknik penskoran, dapat meningkatkan hasil yang lebih akurat dan reliabel. Hal ini memberikan implikasi positif pada peningkatan dan pengembangan sistem evaluasi di sekolah baik untuk evaluasi formatif maupun sumatif.

Kata kunci: *bentuk tes pilihan ganda, teknik penskoran, reliabilitas tes kimia*

Pendahuluan

Seseorang dinyatakan melakukan kegiatan belajar bila terjadi perubahan tingkah laku, misalnya: dari tidak tahu menjadi tahu, dan tidak mengerti menjadi mengerti. Dalam hal ini Syukur (2008: 6) menjelaskan belajar merupakan proses perubahan tingkah laku berkat interaksi dengan lingkungan, dan perubahan bersifat pengetahuan (*kognitif*), keterampilan (*psikomotorik*), serta menyangkut nilai dan sikap (*afektif*). Oleh karena itu, dalam penilaian hendaknya diperiksa sejauh mana perubahan tingkah laku peserta didik telah terjadi selama atau setelah pembelajaran berlangsung.

Perubahan tingkah laku, perubahan pengetahuan, nilai dan sikap, hasilnya dapat menjadi tujuan pembelajaran. Dengan mengetahui tingkat ketercapaian tujuan pembelajaran, guru dapat mengambil tindakan perbaikan pembelajaran atau melakukan bimbingan bagi peserta didiknya baik secara klasikal maupun individu. Sehingga siswa juga merasa diperhatikan, terutama siswa yang mempunyai kelemahan dalam bidang mata pelajaran tertentu agar hasil belajar yang diperoleh makin baik.

Penilaian hasil belajar menggunakan berbagai metode dan teknik penilaian yang beragam sesuai dengan tujuan pembelajaran, pada umumnya teknik penilaian yang digunakan di sekolah yaitu tes tertulis yang digunakan sebagai tes formatif atau tes sumatif. Menurut Muslich (2010: 33) bahwa tujuan dan pengalaman belajar tertentu mungkin cukup efektif dinilai melalui tes tertulis (*paper-pencil test*), sedangkan tujuan dan pengalaman belajar yang lain efektif dinilai dengan tes praktik.

Muslich (2010: 86) menambahkan bahwa penilaian melalui tes tertulis dilakukan untuk mengungkap penguasaan peserta didik dalam aspek/ranah kognitif mulai dari jejang pengetahuan, pemahaman, penerapan, analisis, sintesis, sampai evaluasi. Di samping itu tes yang diberikan kepada peserta didik kadang-kadang juga mengacu pada kompetensi yang dinilai, sehingga tes yang digunakan mampu mengukur kemampuan siswa. Melalui tes guru dapat memperoleh informasi tentang berhasil tidaknya peserta didik dalam menguasai tujuan-tujuan (*standar kompetensi, kompetensi dasar dan indikator*) yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Melalui tes guru dapat dengan mudah mendeteksi peserta didik yang sudah menguasai atau yang belum menguasai materi. Selain itu tes juga dapat digunakan guru untuk mendeteksi berhasil tidaknya pembelajaran yang telah dilakukan.

Aspek penting lain yang menentukan keberhasilan evaluasi hasil pendidikan adalah teknik pengukuran. Wiersma dan Jurs (1990: 7) mengemukakan bahwa pengukuran merupakan kegiatan untuk mendapatkan informasi secara kuantitatif atau dengan kata lain merupakan prosedur untuk menentukan skor siswa atau menentukan nilai suatu objek atau harga suatu objek, dan untuk dapat menentukan suatu nilai atau harga suatu objek tersebut diperlukan adanya suatu ukuran atau kriteria. Mulyana (2004: 13) menambahkan kegiatan pengukuran sifat suatu objek merupakan suatu kegiatan menentukan kuantitas sifat suatu objek melalui aturan-aturan tertentu yang diperoleh benar-benar mewakili sifat dari suatu objek yang dimaksud, dan dalam pengukuran juga dilakukan proses menentukan angka untuk individu atau menentukan karakteristik individu menurut aturan tertentu yang hasilnya berupa data kuantitatif. Masidjo (1996: 12) mengemukakan hal yang sama bahwa kuantitas yang diperoleh dari suatu pengukuran sifat suatu objek disebut skor. Naga (2009: 25) menambahkan bahwa pengukuran digunakan sebagai pemberian bilangan kepada atribut dari subjek menurut aturan, data atribut dapat berbentuk bilangan atau berbentuk numerik, dan data atribut berbentuk numerik dikenal sebagai skor. Proses pemberian angka seperti dilakukan dalam tes merupakan suatu bentuk pengukuran.

Pengukuran dengan menggunakan alat ukur berupa tes tertulis harus menggunakan bentuk tes bervariasi yang dapat mengasah kemampuan berpikir siswa menjadi lebih kritis, misalnya guru dapat memodifikasi bentuk tes pilihan ganda

menjadi pilihan ganda asosiasi, pilihan ganda sebab-akibat, bentuk tes menjodohkan, bentuk tes *true-false* dan sebagainya. Sesuai yang dikemukakan Zainul dan Nasution (dalam Moeis, 2006: 31-38) bahwa informasi yang diberikan oleh tes pilihan ganda lebih kaya, artinya butir soal ini dapat memberikan informasi tentang siswa lebih banyak kepada guru atau penyusun tes lainnya, terutama bila butir soal ini memiliki homogenitas yang tinggi.

Bentuk tes pilihan ganda yang biasa digunakan oleh guru yaitu bentuk pilihan ganda biasa atau konvensional, di mana siswa dapat memilih jawaban paling tepat dari beberapa alternatif jawaban yang ada. Alasan guru yang jarang memodifikasi bentuk tes adalah keterbatasan waktu untuk membuat soal dengan bentuk yang bervariasi, dan guru merasa kesulitan dalam membuat bentuk tes pilihan ganda model lain seperti pilihan ganda asosiasi, atau pilihan ganda sebab-akibat. Padahal dengan model pilihan ganda asosiasi atau kompleks dapat membuat siswa mampu berpikir kritis, di mana dalam menjawab butir soal siswa tidak asal menebak jawaban yang benar, dan siswa semakin *familiar* melihat bentuk-bentuk pilihan ganda yang dimodifikasi, sehingga ketika siswa mengikuti tes masuk perguruan tinggi atau kejuaraan olimpiade siswa sudah terbiasa dengan bentuk tes pilihan ganda yang bervariasi. Kenyataannya guru lebih senang menggunakan bentuk tes uraian atau bentuk pilihan ganda biasa, padahal guru harus menggunakan soal yang valid dan reliabel untuk mengukur kemampuan kognitif siswa. Salah satu bentuk yang dapat dikembangkan adalah bentuk tes pilihan ganda asosiasi.

Hasil penelitian Moeis (2006: 31-38) menyatakan bahwa bentuk soal pilihan ganda kompleks mempunyai tingkat kesulitan yang tinggi, sehingga menuntut siswa untuk menguasai dan memahami materi pelajaran secara menyeluruh. Seperti yang dikemukakan oleh Sax (dalam Moeis, 2006: 31-38) bahwa soal pilihan ganda asosiasi, analisis kasus, dan pilihan ganda menggunakan tabel atau peta memerlukan adanya kemampuan sampai pada tingkat analisis, sintesis dan evaluasi dari peserta tes. Dengan demikian, bentuk tes pilihan ganda asosiasi mampu digunakan untuk mengukur kemampuan siswa sampai pada tahap evaluasi dan dapat melatih siswa untuk menguasai materi secara kompleks dan menyeluruh.

Keberhasilan pengukuran dan tes juga ditentukan oleh metode penskoran yang digunakan. Menurut Djaali dan Muljono (2004: 120) penskoran merupakan suatu proses pengubahan jawaban instrumen menjadi angka-angka yang merupakan nilai kuantitatif dari suatu jawaban terhadap butir dalam instrumen. Penskoran yang digunakan untuk memberikan skor atau nilai dari jawaban siswa, harus menggunakan prosedur penskoran yang benar, sehingga skor tersebut dapat memberikan informasi yang akurat mengenai kemampuan kognitif siswa.

Penskoran bentuk tes berbeda-beda, sesuai tipe soal yang digunakan. Teknik penskoran yang biasa digunakan pada bentuk tes pilihan ganda yaitu dengan menghitung jumlah jawaban yang benar, sedangkan pada bentuk uraian guru biasa memberikan pembobotan sesuai kompleksitas butir tersebut. Pada hakikatnya sebelum menentukan skor terlebih dahulu harus menganalisis soal dari tingkat kedalaman materi sampai tingkat kesukaran soal, analisis soal ini dapat digunakan untuk

mengetahui butir mana yang valid atau tidak valid. Dengan demikian, dengan tes yang valid akan menghasilkan skor yang akurat dan dapat dipercaya.

Sesuai pendapat Frary (dalam Ndlichako dan Rogers, 1997: 580-589) yang menyatakan bahwa ada beberapa alternatif dalam metode penskoran antara lain, *option weighting*, *answer-until-correct*, *multiple correct options*, *confidence testing*, dan *subtest selection*. Kenyataannya di sekolah, penilaian suatu tes yang dilakukan guru sebagian besar masih menggunakan penskoran tanpa menggunakan pembobotan, terutama bentuk tes pilihan ganda. Bahkan lebih memprihatinkan lagi, proses penskoran biasanya tidak dibedakan satu sama lain, hal ini sering kali menimbulkan hasil yang kurang objektif. Padahal kenyataannya, kemampuan kognitif siswa berbeda-beda. Oleh karena itu guru juga harus memperhatikan teknik penskoran yang benar dan tepat. Dengan demikian, skor yang diperoleh objektif dan siswa memperoleh hak atas nilai yang sesuai dengan kemampuan kognitif siswa.

Pendekatan yang digunakan di sekolah sampai saat ini adalah dengan skor benar atau skor yang diperoleh dengan tidak menghitung jawaban salah. Sesuai dengan pendapat Surapranata (2007: 67) bahwa bentuk tes objektif menggunakan penilaian objektif, yaitu apabila jawaban benar diberi skor 1, salah diberi skor 0. Tes objektif sering pula disebut tes dikotomi, yaitu penilaian 0-1 (*dichotomously scored butir*). Kelemahan skor yang diperoleh dengan menghitung jumlah jawaban benar dapat diatasi, salah satunya dengan pendekatan pemberian bobot pada butir-butir sesuai dengan kontribusinya, atau disebut dengan skor bobot. Pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini berupa teknik penskoran dengan skala kategori berdasarkan tingkat kesukaran butir pada bentuk pilihan ganda biasa dan pilihan ganda asosiasi, sehingga tes dapat digunakan untuk mengukur kemampuan/kompetensi yang dimiliki siswa. Jika penilaian hanya melihat jawaban benar dengan tidak memberikan bobot pada setiap butir, hal ini bisa merugikan siswa dan tes yang digunakan menjadi tidak berfungsi dengan baik karena tidak mampu untuk mendiagnosis kemampuan siswa.

Pembobotan dapat dilakukan berdasarkan tingkat kesukaran dari soal yang diujikan, sehingga siswa merasa bahwa dirinya memperoleh penghargaan dari nilai yang diperoleh, dan siswa memperoleh kepuasan atas nilai yang diperoleh. Bobot terhadap soal dapat dilakukan dengan pengkategorian soal yang memiliki tingkat kesukaran sukar, sedang, dan mudah. Dengan demikian, siswa akan mengerjakan soal dengan tidak menerka atau akan mengerjakan dengan sebaik-baiknya karena setiap butir soal memiliki bobot yang berbeda sesuai dengan tingkat kesukaran dari setiap butir, di mana prosentase dari setiap butir-butir dengan kategori sukar, sedang dan mudah sama.

Diperkuat oleh Surapranata (2005: 92) bahwa semakin sukar soal-soal dalam perangkat tes akan semakin besar reliabilitas tes tersebut, sebaliknya, semakin rendah tingkat kesukaran suatu soal semakin kecil pula reliabilitasnya. Suatu tes yang diberikan kepada reponden harus mempunyai tingkat kesukaran yang beragam dan tingkat kesukaran akan mempengaruhi validitas soal. Karena skor yang valid diperoleh dari tes yang valid. Jika tes yang digunakan valid, maka tes tersebut juga harus

reliabel, yaitu apabila tes digunakan untuk melakukan pengukuran dari waktu ke waktu akan menghasilkan skor yang sama atau relatif sama atau ajeg. Masalah reliabilitas adalah masalah yang berkaitan dengan skor yang dihasilkan dari suatu pengukuran. Reliabilitas memberikan konsistensi yang membuat terpenuhinya syarat utama, yaitu validnya suatu hasil skor instrumen. Reliabilitas tinggi menunjukkan kesalahan varian yang minim.

Secara umum masalah yang dikaji dalam penelitian ini adalah: “Apakah terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara bentuk tes pilihan ganda dengan penggunaan teknik penskoran? Secara operasional masalah tersebut diuraikan sebagai berikut: (1) Apakah terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot dan koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi skor benar? (2) Apakah terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot dan koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot? (3) Apakah terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot dan koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar? (4) Apakah terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara pilihan ganda asosiasi dengan skor benar dan koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot? (5) Apakah terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara pilihan ganda asosiasi dengan skor benar dan koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar? (6) Apakah terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara pilihan ganda biasa dengan skor bobot dan koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar?”

Hasil penelitian ini diharapkan berguna untuk: (1) bentuk tes yang dihasilkan dari penelitian ini dapat dijadikan sebagai tes formatif atau sumatif, (2) memberikan masukan untuk Dinas Pendidikan Nasional bagian BNSP (Badan Nasional Standar Pendidikan) dalam variasi bentuk tes pada ujian nasional, (3) dijadikan sebagai landasan bagi para pengambil kebijakan dalam bidang pendidikan, terutama kebijakan yang berhubungan dengan evaluasi pembelajaran.

Metode Penelitian

Pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode eksperimen dengan desain one-way atau Anava 1-jalan. Variable terikat adalah koefisien reliabilitas, variable eksperimen adalah bentuk tes pilihan ganda yang terdiri atas bentuk pilihan ganda biasa dan bentuk pilihan ganda asosiasi, dan variable atribut adalah teknik penskoran yang terdiri atas teknik penskoran dalam penelitian ini meliputi, skor bobot dan skor benar.

Populasi target dalam penelitian ini adalah seluruh siswa SMA Negeri 54, SMA Negeri 44, SMA Negeri 103 dan SMA Negeri 89 Jakarta Timur. Penarikan sampel diambil dengan cara teknik *simple random sampling* dengan menggunakan *software Minitab* untuk repikasi sampel.

Eksperimen dilakukan dengan cara memeberikan tes formatif bentuk pilihan ganda biasa maupun bentuk pilihan ganda asosiasi kepada siswa kelas X SMA Negeri 54, SMA Negeri 44, SMA Negeri 103 dan SMA Negeri 89 Jakarta Timur. Pemberian

tes dilakukan 1x sebagai hasil belajar untuk menentukan ketuntasan belajar pada pembahasan materi Hidrokarbon.

Hasil penelitian yang diperoleh benar-benar merupakan akibat dari perlakuan yang diberikan maka dilakukan pengontrolan terhadap beberapa variabel yang mempengaruhi variabel internal, antara lain: (1) pengaruh cirri khas responden, seperti: umur, jenis kelamin, kecakapan, intelegensi, sikap, situs social ekonomi, dan lain-lain dikontrol melalui pemilihan kelas paralel yang mempunyai karakteristik yang sama sebagai kelompok eksperimen; (2) pengaruh lokasi penelitian dikontrol melalui pemilihan lima sekolah dan kelas yang memiliki fasilitas elajar dan kondisi ruang belajar yang sama sebagai kelompok eksperimen; (3) pengaruh instrumentasi dikontrol melalui cara menggunakan alat ukur yang valid dan reliabel; (4) pengaruh pengujian dikontrol dengan hanya menggunakan satu kali tes, yaitu tes akhir dan pengujian dilakukan secara bersamaan; (5) pengaruh sejarah dikontrol melalui desain penelitian, pemberian perlakuan dalam jangka waktu yang sama; (6) pengaruh mortalitas dikontrol dengan cara mengawasi secara ketat semua subjek eksperimen sehingga tidak terjadi mortalitas; (7) pengaruh kematangan, dikontrol melalui desain dan pemberian perlakuan dalam jangka waktu yang tidak terlalu lama, namun masih memenuhi persyaratan penelitian; dan (8) pengaruh sikap responden dikontrol dengan tidak memberitahukan status siswa sebagai kelompok eksperimen dan pelaksana eksperimen digunakan guru kimia di sekolah yang sudah dikenal siswa sehingga pelaksanaan tes tetap berjalan sebagaimana mestinya.

Data yang dikumpulkan terdiri atas satu jenis, yaitu data hasil belajar siswa dalam Mata Pelajaran Kimia siswa kelas X semester genap Sekolah Menengah Atas tahun ajaran 2011/2012. Data hasil belajar siswa dalam Mata Pelajaran Kimia dikumpulkan dengan memberikan tes Mata Pelajaran Kimia yang dikembangkan peneliti. Jumlah butir tes valid yang digunakan adalah 40 butir untuk bentuk tes pilihan ganda biasa, dan 36 butir untuk bentuk tes pilihan ganda asosiasi. Nilai koefisien reliabilitas alpha-Cronbach (α) 0.834 pada bentuk tes pilihan ganda asosiasi dan 0.859 pada bentuk tes pilihan ganda biasa.

Normalitas data diuji dengan menggunakan uji Liliefors, sedangkan homogenitas variabs diuji dengan menggunakan uji Bartlett. Hipotesisi penelitian diuji dengan menggunakan teknik analisis varians (ANAVA) satu jalan, dilanjutkan dengan uji Tukey untuk membandingkan kelompok-kelompok data.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil penelitian hipotesis melalui analisis varians satu jalan dapat dirangkum pada tabel berikut:

Tabel 1. Hasil Perhitungan Anava Satu Jalan

Sumber Varians	JK	Db	RJK	F _{hit}	F _{tabel} ($\alpha=0.05$)	Keterangan
Antar	0,0644	3	0,0215	4,3878	2,6828	Signifikan
Dalam	0,5677	116	0,0049			
Total	0,6321	119				

Berdasarkan hasil perhitungan ANAVA satu jalan pada tabel 1 di atas, dapat dianalisis bahwa terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara bentuk tes pilihan ganda dan teknik penskoran. Pemberian bentuk tes pilihan ganda yang berbeda dengan teknik penskoran yang berbeda memberikan konsekuensi pada perbedaan koefisien reliabilitas. Hasil analisis menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan, sehingga dilanjutkan uji lanjut menggunakan uji Tukey. Hasil uji Tukey dapat dirangkum dalam Tabel 2.

Table 2. Rangkuman Hasil Uji Tukey

Kelompok	Q _{hitung}	Q _{tabel}	Keputusan	Kesimpulan
X ₁ dan X ₂	3,011	3,85	H ₀ diterima	X ₁ < X ₂
X ₁ dan X ₃	4,567		H ₀ ditolak	X ₁ > X ₃
X ₁ dan X ₄	7,432		H ₀ ditolak	X ₁ > X ₄
X ₂ dan X ₃	1,556		H ₀ ditolak	X ₂ > X ₃
X ₂ dan X ₄	4,429		H ₀ ditolak	X ₂ > X ₄
X ₃ dan X ₄	2,861		H ₀ diterima	X ₃ < X ₄

Pengujian hipotesis pertama menunjukkan bahwa, terdapat perbedaan rata-rata koefisien reliabilitas antara bentuk tes pilihan ganda dan teknik penskoran. Hasil ini sesuai dengan hasil analisis dengan menggunakan Anava satu jalan. Penggunaan bentuk tes pilihan ganda yang terdiri dari pilihan ganda asosiasi dan pilihan ganda biasa, yang diberikan masing-masing teknik penskoran dengan skor bobot dan skor benar menyebabkan koefisien reliabilitas yang diperoleh berbeda.

Bentuk tes yang berbeda menyebabkan peserta tes mengerjakan dengan teknik analisis yang berbeda, sehingga dapat mempengaruhi koefisien reliabilitas. Bentuk tes pilihan ganda menungulkan bahwa penilaian dilakukan secara objektif,

serta waktu tes yang digunakan lebih efisien jika dibandingkan dengan bentuk essay sehingga mempengaruhi koefisien reliabilitas, selain itu siswa dituntut untuk menganalisis soal dan berpikir kritis. Hal ini sesuai dengan pendapat Ruggiero (dalam Moeis, 2006) bahwa untuk memiliki pemikiran yang kritis, seseorang harus dilatih dengan butir soal pilihan ganda yang tidak hanya dapat menemukan kebenaran tetapi harus diikuti oleh pendekatan yang menjurus pada penemuan kebenaran, dengan menggunakan modifikasi butir soal pilihan ganda seperti analisis suatu kasus, gambar, tabel, peta atau karikatur, atau butir pilihan ganda dengan jawaban yang dipilih siswa harus disertai dengan penjelasan atau alasan.

Secara umum teknik penskoran digunakan untuk memberikan angka pada jawaban yang direspon siswa, pemberian skor harus memperhatikan kaidah atau aturan dalam hal ini guru tidak sembarangan memberikan angka pada hasil jawaban siswa. Dengan demikian menyebabkan terdapat perbedaan rata-rata koefisien reliabilitas antara bentuk tes pilihan ganda dan teknik penskoran. Hal ini diperkuat oleh Nitko (dalam Busnawir, 2011) selain faktor skoring, beberapa faktor lain yang perlu diperhatikan sehubungan dengan kestabilan koefisien reliabilitas, antara lain adalah: (1) ukuran sampel, (2) variasi dalam group responden, dan (3) perbedaan metode pendugaan reliabilitas. Aiken, Bennet dan Ward (dalam Ndalichako dan Rogers, 1997) menambahkan bahwa tes pilihan ganda mempunyai beberapa keunggulan yaitu, mudah untuk dinilai, skor objektif, mudah dalam analisis butir, dan reliabilitas yang tinggi.

Pengujian hipotesis kedua menunjukkan ketidaksesuaian hipotesis dan hasil analisis. Hasil analisis bahwa koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot lebih rendah daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor benar. Ketidaksesuaian ini dilihat berdasarkan hasil observasi ketika tes berlangsung yaitu sekolah yang digunakan berbeda, sehingga kemampuan analisis siswa juga berbeda. Di lapangan anak tidak terbiasa menggunakan skor bobot, sehingga siswa cenderung mengerjakan butir yang dibobot dengan butir tanpa bobot hampir sama, dan kelemahannya pada butir yang diberi bobot 3 (sukar) siswa tidak mengerjakan butir tersebut. Bentuk tes pilihan ganda asosiasi skor bobot sudah dibuat sesuai hasil ujicoba berdasarkan tingkat kesukaran butir soal, sesuai dengan yang dikemukakan Sudijono (2008: 160), bahwa bobot skor tiap soal bisa ditentukan sebelum tes digunakan, yaitu berdasarkan tingkat kompleksitas atau kesulitannya, yang kompleks atau sulit diberi bobot yang lebih tinggi dibanding dengan yang lebih mudah. Dengan demikian valid dan reliabel tes dapat dipertanggungjawabkan, sehingga instrumen yang digunakan reliabel.

Ketidaksesuaian hasil analisis dengan hipotesis dikarenakan kelas yang kurang kondusif ketika tes berlangsung, sehingga ada beberapa siswa mungkin menanyakan jawaban pada teman yang lain, padahal dalam satu meja sudah diberikan bentuk tes pilihan ganda yang berbeda peneliti sulit mengontrol satu kelas tersebut. Sehingga terjadi ketidakwajaran pengukuran saat tes berlangsung. Diperkuat Hulin *et al.* (dalam Ahiri: 2004) penyebab lain dari ketidakwajaran pengukuran adalah kecurangan dalam tes, misalnya siswa-siswa yang menyontek, baik yang melirik pada

lembar jawaban peserta di sampingnya ataupun yang membawa ringkasan materi. Lembar jawaban bagi siswa yang curang dalam tes mungkin akan tampak ganjil, kelompok jawaban benar akan bercampur dengan kelompok jawaban yang hampir semuanya tidak benar, akibatnya siswa-siswa seperti ini akan memperoleh skor yang tidak tepat, yakni tidak sesuai dengan kemampuan mereka yang sebenarnya.

Pengujian hipotesis ketiga menunjukkan ketidaksesuaian hipotesis dan hasil analisis. Hasil analisis bahwa koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot lebih rendah daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot. Ketidaksesuaian ini dilihat berdasarkan hasil observasi siswa merasa kesulitan mengerjakan bentuk tes pilihan ganda asosiasi, karena belum pernah menemukan bentuk tes pilihan ganda asosiasi sebelumnya. Sehingga ketika menjawab soal siswa cenderung merasa cemas dan khawatir dalam menjawab soal, selain itu siswa menjadi tidak percaya diri dalam menjawab setiap butir soal. Faktanya di sekolah yang digunakan sebagai penelitian terjadi miskonsepsi pada materi hidrokarbon yang diberikan guru, sehingga ada butir soal yang dijawab tidak sesuai dengan kunci jawaban. Selain itu, guru cenderung memberikan tugas LKS atau latihan soal, namun guru tidak sering melakukan pembahasan atau melakukan penilaian diagnostik terhadap latihan yang sudah diberikan. Hal ini dapat dikatakan terjadi ketidakwajaran dalam pengukuran.

Sesuai dengan pendapat Levine dan Rubin (dalam Ahiri, 2004), ketidakwajaran pengukuran (*Inappropriateness Measurement*), yang digunakan untuk menunjukkan seberapa tepat tes dapat mengukur karakteristik peserta tes. Ahiri (2004) menambahkan ketidakwajaran pengukuran hanya terbatas pada keanehan pola jawaban siswa dalam tes, ada jawaban yang benar terhadap butir-butir tes yang sukar dan ada jawaban salah terhadap butir-butir tes yang mudah. Dalam hal ini, pola jawaban yang dihasilkan oleh peserta tes kadang-kadang tidak normal. Ada sejumlah jawaban benar terhadap butir-butir sulit pada seperdua tes yang pertama dan ada sejumlah jawaban salah terhadap butir-butir tes yang mudah pada seperdua tes berikutnya, atau peserta tes yang kreatif mungkin memberikan penafsiran yang berbeda terhadap beberapa butir tes yang mudah.

Nitko, Wiersma dan Jurs (dalam Ahiri, 2004) menambahkan bahwa tekanan mental peserta tes, seperti perasaan cemas, khawatir, takut akan gagal, kekurangan kemampuan dalam menulis, dan perasaan tidak disukai, menyebabkan peserta tes tidak berhasil menjawab benar butir tes. Ahiri (2007) menambahkan kecemasan tes bersumber dari aspek psikologis siswa. Dalam menghadapi tes, setiap siswa akan merasakan tingkat kecemasan tertentu baik berupa kecemasan tinggi, sedang, ataupun rendah. Akibat kecemasan tersebut, peserta tes mungkin akan memperoleh skor tes yang tidak sesuai dengan kemampuannya, kendatipun semua butir tes valid. Peserta tes dapat saja memperoleh skor yang lebih tinggi dari skor yang seharusnya diperoleh berdasarkan kemampuannya atau sebaliknya dapat pula memperoleh skor yang lebih rendah dari kemampuannya.

Menurut teori pilihan ganda asosiasi menuntut peserta tes mengerjakan dengan analisis yang kritis, dan akurat sedangkan pada bentuk pilihan ganda biasa

peserta tes akan dengan mudah untuk menebak jawaban. Walaupun kedua bentuk tes diberikan bobot berdasarkan kompleksitas butir, peserta tes akan mengerjakan dari butir mudah sampai sukar tetapi jika pilihan ganda asosiasi yang kompleks diberikan pembobotan hasilnya lebih akurat, namun pada pilihan ganda biasa walaupun diberi bobot karena masih adanya faktor *lucky* dalam memilih jawaban menyebabkan rendahnya koefisien reliabilitas.

Bentuk tes pilihan ganda asosiasi melatih anak mempunyai kemampuan berpikir lebih baik dibandingkan pilihan ganda biasa. Hal ini dikarenakan dengan bentuk tes pilihan ganda asosiasi siswa akan menemukan beberapa pilihan dan perlu dianalisis lebih lanjut untuk menjawab pertanyaan dengan benar, sedangkan pilihan ganda biasa siswa akan mempunyai kesempatan untuk menebak jawaban karena hanya satu jawaban yang benar. Sesuai dengan pendapat Sax (dalam Moeis, 2006) bahwa bentuk soal pilihan ganda kompleks mempunyai tingkat kesulitan yang tinggi, sehingga menuntut siswa untuk menguasai dan memahami materi pelajaran secara menyeluruh, selain itu soal pilihan ganda asosiasi, analisis kasus dan pilihan ganda menggunakan tabel atau peta memerlukan adanya kemampuan sampai pada tingkat analisis, *synthesis* dan evaluasi dari peserta tes.

Pengujian hipotesis keempat menunjukkan bahwa koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar. Pilihan ganda asosiasi yang termasuk jenis pilihan ganda kompleks mempengaruhi peserta tes dalam mengerjakan butir soal, kemudian didukung dengan teknik penskoran yang diberikan pembobotan pada setiap butir menurut tingkat kesukaran soal. Hal ini mempengaruhi kehati-hatian peserta dalam menjawab soal. Sedangkan pilihan ganda biasa yang sering digunakan membuat peserta tes mengerjakan lebih mudah dan bisa menerka karena hanya ada satu jawaban paling benar kemudian pilihan ganda biasa tidak diberikan bobot, maka faktor *guessing* bisa mempengaruhi rendahnya koefisien reliabilitas.

Hal ini sesuai dengan Azwar (2007: 114) bahwa pada tes pilihan ganda terdapat peluang menjawab benar sekalipun jawaban itu dipilih hanya dengan cara menebak (*lucky guess*), padahal seharusnya mereka yang tidak tau jawaban yang benar tidaklah berhak untuk mendapatkan angka. Demikian pula yang dikemukakan Surapranata (2007: 133) pengurangan faktor menebak akan meningkatkan reliabilitas dan validitas, sepanjang alternatif jawaban itu bagus (*plausible*) dan soalnya dibuat dengan baik. Dengan demikian koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor bobot lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa skor bobot.

Pengujian hipotesis kelima menunjukkan bahwa koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor benar lebih rendah daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot. Kesesuaian hipotesis dan hasil analisis dikemukakan bahwa pilihan ganda asosiasi yang memiliki lebih dari satu pilihan jawaban menuntut siswa untuk berpikir secara kritis namun dengan butir yang tanpa bobot peserta yang mengerjakan butir soal dengan skor benar mengerjakan secara berurutan, ketika menemukan butir yang sukar siswa akan terus mencari sampai mendapat jawaban sehingga menyebabkan waktu *testing* berkurang atau habis. Skor dari jawaban siswa

yang dikerjakan pada butir yang valid dan diselesaikan dengan cermat dan baik akan mempengaruhi reliabilitas. Sedangkan pilihan ganda biasa yang diberikan pembobotan membuat peserta mengerjakan dengan mengurut butir berdasarkan bobot yang diberikan.

Pilihan ganda biasa dengan menggunakan skor bobot digunakan untuk mengatasi penilaian yang masih konvensional yaitu pemberian angka berdasarkan skor benar (*correct score*). Hal ini dikarenakan dengan teknik penskoran yang sesuai siswa akan merasa dihargai dari hasil yang dikerjakan. Teknik penskoran skor bobot siswa cenderung mengerjakan butir yang memiliki bobot rendah (mudah) kemudian naik ke level butir soal yang lebih sukar.

Kestabilan koefisien reliabilitas lebih tinggi pada teknik penskoran dengan skor bobot karena skor hasil tes dengan penskoran yang diberi bobot lebih reliabel dibandingkan dengan skor siswa yang diperoleh dengan skor benar. Dengan demikian, bentuk tes yang diberikan pembobotan bersifat ajeg dan jika digunakan untuk pengukuran berulang-ulang akan menghasilkan skor yang konstan. Hal ini diperkuat oleh Ahiri (2011) bahwa reliabilitas didefinisikan seberapa besar konsistensi skor tes yang dicapai peserta tes pada pengujian ulang, definisi ini akan memuaskan jika skor tes dapat menggambarkan kemampuan peserta tes, jika tidak maka skor tes tidak sistematis, tidak dapat diulangi atau tidak terikat. Reliabilitas juga diartikan sebagai indikator ketidakhadiran kesalahan acak. Jika kesalahan acak dapat diperkecil maka skor tes akan lebih konsisten dari suatu pengujian ke pengujian berikutnya.

Pengujian hipotesis keenam menunjukkan bahwa koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor benar lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar. Secara umum bentuk tes pilihan ganda dapat meningkatkan kemampuan siswa untuk berpikir kritis. Bentuk tes pilihan ganda termasuk bentuk tes yang banyak digunakan untuk mengukur kemampuan siswa, sehingga dalam penelitian ini dapat terlihat di lapangan yaitu siswa yang mengerjakan bentuk tes pilihan ganda asosiasi lebih *interest* daripada pilihan ganda biasa. Walaupun ketika tes itu diberikan siswa merasa kesulitan dengan teknik menjawabnya, namun diakhir tes mereka merasakan bahwa dengan bentuk tes pilihan ganda asosiasi siswa seperti mengerjakan soal dalam bentuk uraian karena mereka harus menguraikan setiap pilihan yang diberikan. Dengan demikian pilihan ganda asosiasi dibandingkan dengan pilihan ganda biasa mempengaruhi siswa dalam menjawab pertanyaan.

Kemampuan guru dalam mengkonstruksi butir soal itu yang menjadi kendala terutama bentuk tes pilihan ganda asosiasi. Kendala yang guru hadapi agar dalam setiap tes bisa memberikan seperangkat butir dengan model bervariasi adalah waktu, mengkonstruksi bentuk tes pilihan ganda asosiasi memerlukan waktu yang lama dan sulit dalam membuat pilihan apalagi pilihan jawaban lebih dari satu. Tes yang diberikan kepada siswa harus memiliki bentuk tes yang bervariasi agar siswa memiliki kemampuan untuk menjawab bukan sekedar menerka jawaban, siswa akan memiliki kemampuan untuk berpikir dengan logika dan kritis. Oleh karena itu, dalam penelitian ini memberikan bentuk tes pilihan ganda asosiasi yang jarang digunakan di sekolah.

Sedangkan bentuk pilihan ganda biasa memudahkan siswa untuk menerka jawaban, sehingga siswa akan cenderung menebak bukan menganalisis jawaban.

Bentuk tes pilihan ganda asosiasi dan biasa keduanya masih memungkinkan anak untuk menebak jawaban, namun pada bentuk tes pilihan ganda asosiasi sulit untuk menebak jawaban karena memerlukan analisis dan berpikir secara kritis untuk menjawab soal tersebut. Namun, pada bentuk tes pilihan ganda biasa karena hanya satu jawaban yang benar akan mudah bagi siswa untuk menebak jawaban. Hal ini menyebabkan koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor lebih tinggi daripada pilihan ganda biasa dengan skor benar. Hal ini sesuai pendapat Sukati (dalam Moeis, 2006) bahwa sebenarnya tes bentuk soal pilihan ganda kompleks lebih dapat dijawab benar oleh siswa yang berprestasi atau berkemampuan tinggi daripada bentuk soal pilihan ganda biasa, sebab mereka dapat memberikan jawaban dengan sedikit kemungkinan tebakan.

Tes dengan waktu yang dibatasi kemudian setiap butir diberikan bobot berdasarkan tingkat kesukaran dibandingkan dengan butir yang tidak diberikan kategori tingkat kesukaran, maka siswa akan mengerjakan tes dengan santai dan percaya diri atau tidak terjadi kecemasan saat tes. Kecemasan terjadi karena siswa memperhatikan waktu yang diberikan dengan butir soal yang sedang diselesaikan, sehingga dengan adanya pembobotan butir soal memudahkan siswa untuk mengerjakan soal dengan menggunakan waktu yang efisien. Kegiatan pembelajaran juga akan semakin efektif karena siswa mampu menyelesaikan setiap butir dengan menganalisis sesuai dengan kemampuannya. Hal ini diperkuat oleh Hopkins dan Antes (dalam Ahiri, 2007) pembelajaran berhubungan dengan persiapan siswa secara akademik dan secara emosional untuk menyelesaikan tes disertai dengan aktivitas untuk membantu siswa membangun rasa percaya diri, menumbuhkan kesadaran akan kemampuannya, dan menimbulkan optimisme untuk mencapai tujuannya.

Pengujian hipotesis ketujuh menunjukkan bahwa koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar. Hal ini sesuai antara hipotesis dan hasil analisis, karena jika bentuk tes diberikan pembobotan peserta akan menggunakan waktu secara efisien karena mereka mengerjakan butir soal berdasarkan bobot yang diberikan pada setiap butir, sedangkan yang tanpa bobot mereka cenderung mengerjakan butir dengan waktu yang kurang efisien.

Pilihan ganda biasa dengan skor bobot diberikan berdasarkan tingkat kesukaran butir, sehingga butir yang diberikan sudah dilakukan validitas empiris sebelumnya, dengan demikian butir yang diberikan kepada peserta sudah memiliki bobot berbeda-beda. Dengan pemberian bobot pada setiap butir menyebabkan peserta dapat menjawab butir dengan baik dan menggunakan waktu dengan efisien, selain itu mengurangi tingkat kecemasan karena siswa akan mengerjakan dari butir mudah sampai butir yang sukar. Hal ini mengakibatkan siswa yang mengerjakan butir tidak sembarang menjawab butir soal, dan mengurangi faktor menebak. Koefisien reliabilitas lebih stabil jika dalam butir soal peserta mengerjakan dengan analisis atau tidak menerka jawaban. Senada dengan pendapat Crocker dan Algina (1986: 106)

bahwa tinggi rendahnya reliabilitas dipengaruhi oleh beberapa faktor, seperti faktor menebak, keadaan saat tes, kesalahan administrasi, konten sampel, kesalahan dalam penskoran, dan fluktuasi peserta saat ujian.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil pengujian hipotesis dan pembahasan penelitian, maka beberapa kesimpulan sebagai berikut, (1) Terdapat perbedaan koefisien reliabilitas antara bentuk tes pilihan ganda dengan teknik penskoran. (2) Koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor benar lebih rendah daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot. (3) Koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor benar lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar. (4) Koefisien reliabilitas pilihan ganda asosiasi dengan skor benar lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar. (5) Koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor bobot lebih tinggi daripada koefisien reliabilitas pilihan ganda biasa dengan skor benar.

Daftar Pustaka

- Azwar Saifuddin. *Tes Prestasi: Fungsi dan Pengembangan Pengukuran Prestasi Belajar*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2007.
- Crocker, Linda dan James Algina. *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Florida: Holt, Rinehart, and Winston, Inc, 1986.
- Djaali dan Pudji Muljono. *Pengukuran dalam Pendidikan*. Jakarta: PPs UNJ, 2004.
- Masidjo, Ign. *Penilaian Pencapaian Hasil Belajar*. Jakarta: Kanisius, 1996.
- Moeis, Syarif. "Pengaruh Bentuk Tes Objektif terhadap Kemampuan Berpikir Kritis dalam Pendidikan Sejarah Ditinjau dari Sikap Siswa." *Percikan Iman*. Vol.70, Nopember 2006, pp. 31-38.
- Mulyana, *et al*. *Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Lembaga Akta Mengajar UNJ, 2004.
- Muslich, Masnur. *Authentic Assessment: Penilaian Berbasis Kelas dan Kompetensi*. Bandung: Refika Aditama, 2010.
- Naga, Dali. S. *64 Rumus Terapan Probabilitas dan Sekor pada Hipotesis Statistika*. Jakarta: Grasindo, 2009.
- Ndalichako, Joyce L. dan W. Todd Rogers. "Comparison of Finite State Score Theory, Classical Test Theory, and Item Response Theory in Scoring Multiple-Choice

Items." *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 57 (4), August 1997, pp. 580-589.

Rogers, W. Todd dan Joyce Ndalichako. "Number-Right, Item-Response, and Finite-State Scoring: Robustness with Respect to Lack of Equally Classifiable Options and Item Option Independence." *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 60 (1), February 2000. pp. 5-19.

Surapranata, Sumarna. *Analisis, Validitas, Reliabilitas, dan Interpretasi Hasil Tes Implementasi Kurikulum 2004*. Bandung: Rosdakarya, 2005.

_____. *Panduan Penulisan Tes Tertulis Implementasi Kurikulum 2004*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2007.

Syah, Muhibbin. *Psikologi Belajar*. Jakarta: Rajawali Press, 2009.

Syukur, Fatah. *Teknologi Pendidikan*. Semarang: RaSAIL Media Group, 2008.

Wiersma, William dan Stephen G. Jurs. *Educational Measurement and Testing*. New York: The University Teledo Allyn and Bacon, 1990.

ABSTRAK

MODEL INSTRUMEN KINERJA KEPALA SEKOLAH BERBASIS SUPERVISI AKADEMIK DALAM PEMBINAAN PROFESIONAL GURU

Oleh: Syamsul Bahar dan Kumaidi)*

SYAMSUI BAHAR. Model Instrumen Kinerja Kepala Sekolah Berbasis Supervisi Akademik dalam Pembinaan Profesional Guru. **Disertasi, Yogyakarta. Program Pascasarjana UNY, 2014.**

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mengidentifikasi model konstruk kinerja kepala sekolah, (2) mengetahui kinerja kepala sekolah berdasarkan penilaian kepala SMP di Kota Palu, (3) mengetahui kinerja kepala sekolah berdasarkan penilaian guru SMP di Kota Palu, dan (4) mengetahui perbedaan kinerja kepala SMP negeri dan swasta berdasarkan penilaian guru di Kota Palu.

Penelitian ini merupakan penelitian *expost facto*. Populasi penelitian ini adalah sekolah menengah pertama (SMP) negeri dan swasta di Kota Palu. Jumlah sekolah sampel 22 SMP, dengan rincian 11 SMP negeri dan 11 SMP swasta, ditetapkan dengan menggunakan teknik *quota proportionate random sampling*. Setiap SMP diwakili 15 orang guru sehingga diperoleh sumber data 330 guru. Sampel kepala sekolah diwakili oleh 22 orang. Pengumpulan data menggunakan kuesioner, *key performance indicator* yang dimodifikasi, dan studi dokumentasi. Teknik analisis data yang digunakan adalah: *Second-Order Confirmatory Factor Analysis* (CFA), yang digunakan dengan bantuan program software LISREL 8.50, Analisis Jalur (*path analysis*, *Structural Equation Modeling* (SEM), analisis deskriptif, dan uji t.

Hasil penelitian ini sebagai berikut. (1) Menurut kepala sekolah model konstruk kinerja kepala sekolah tidak cocok dengan model yang dihipotesiskan. Namun demikian, menurut guru model konstruk kinerja kepala sekolah dari semua komponen variabel yang dihipotesiskan cocok atau *fit* dengan data lapangan. Semua koefisien jalur dari dimensi terhadap variabel kinerja kepala sekolah dan muatan faktor dari indikator terhadap dimensi dari model yang dihipotesiskan signifikan, (2) Berdasarkan penilaian kepala sekolah, model konstruk kepribadian dan sosial, kepemimpinan pembelajaran, pengembangan sekolah, manajemen sumber daya, dan kewirausahaan yang dihipotesiskan dalam penelitian ini tidak cocok dengan data lapangan, (3) Berdasarkan hasil penilaian guru, komponen kepribadian dan sosial, kepemimpinan pembelajaran, pengembangan sekolah, dan supervisi pembelajaran cocok atau *fit* dengan model yang dihipotesiskan. Muatan faktor dari semua indikator adalah signifikan, dan (4) Menurut tanggapan kepala sekolah, ada perbedaan yang signifikan antara kinerja kepala SMP negeri dengan kepala SMP swasta. Kepala SMP negeri masih lebih tinggi dan baik kinerjanya dalam melaksanakan tugas-tugas kepemimpinan pendidikan di sekolah. Menurut tanggapan guru, ada perbedaan yang signifikan antara kinerja kepala SMP negeri dengan kepala SMP swasta. SMP negeri masih lebih baik dalam hal pemberian layanan supervisi akademik jika dibanding dengan SMP swasta.

Kata kunci: Model instrumen kinerja kepala sekolah dengan pendekatan supervisi akademik dapat meningkatkan profesionalisme guru.

ABSTRACT

Syamsul Bahar, Developing of Principal Performance Instrument Model Based on Academic Supervision in Teacher Professional Guidance, Dissertation, Yogyakarta, Graduate School, State University of Yogyakarta, 2014.

by: Syamsul Bahar dan Kumaidi)*

This research was intended to identify: (1) principal's performance construct model, (2) principal's performance based on the evaluation of the principals of SMP in Palu, (3) principal's performance based on junior high school (SMP) teachers evaluation, and (4) different performance of the principal's of state and private secondary schools in Palu based on teachers evaluation.

This research was *expost facto* research. The Population was state and private junior high schools in Palu. Sample of 22 schools consisting of 11 state SMP's and 11 private SMP's was established using the quota proportionate random sampling technique. It was assumed that state and private SMP's were represented by 15 teachers so the data source consisted of 330 male and female teachers from all subjects. The Sample of principal sample was represented by 22 principals. The Data were collected through a questionnaire, modified key performance indicator and documentary study. The Questionnaire was used to collect teacher evaluation data over principal's performance. The Modified key performance indicator was used to collect principal's performance, while the documentary study was used to complete the data on principal's performance. The research used second-order confirmatory factor analysis (CFA) with software LISREL 8.50., path analysis, structural equation modeling (SEM), descriptive analysis, and t test.

The results of the study are as follows. (1) According to principal responses, the principal's performance construct model does not suit the hypothesized model. However, according to teacher's responses, the principal's performance construct model of all variable components hypothesized fits the field data. All path coefficients of principal's performance variable and load factor of indicator over dimension of the model hypothesized are significant, (2) Based on principal's evaluation, personality and social construct model, school development learning leadership, resource management, and entrepreneurship hypothesized in this research does not fit the field data. However, the hypothesized component of learning supervision according to principal's responses fit significantly to the field data, (3) Based on the result of teacher's evaluation on the four components (personality and social, learning leadership, school development and learning supervision) fit the hypothesized model. The load factor of all indicators is significant, and (4) According to principal's responses, there is a significant difference between the performance of state SMP's principal's and private junior high school principal's. State SMP's principal's have higher performance in doing their task of education leadership in school. According to teacher's responses, there is a significant difference between state SMP principal and

private SMP principal because state SMP's are far better in providing support on resource management system. State SMP's have better human resource in quantity and quality. In academic supervision service, state SMP is far better.

Ky Words: *Principal Performance Instrument Model Based on Akademic Supervision.*

Ringkasan Hasil Penelitian

MODEL INSTRUMEN KINERJA KEPALA SEKOLAH BERBASIS SUPERVISI AKADEMIK DALAM PEMBINAAN PROFESIONAL GURU

Oleh: Syamsul Bahar dan Kumaidi)*

1. Latar Belakang Masalah

Penelitian yang berkaitan dengan model instrumen kinerja kepala sekolah berbasis supervisi akademik dalam pembinaan profesional guru melalui observasi kelas dan wawancara supervisi masih sangat terbatas, walaupun sebagai salah satu teknik supervisi hal itu telah dikenal dengan baik oleh para supervisor.

Kegiatan tersebut, menurut Richard (2001, diakses tanggal 19 Januari 2011, <http://depts.washington.edu>.) dipandang cukup efektif untuk digunakan dalam membantu guru-guna meningkatkan kualitas profesionalnya. Kajian kepustakaan dan penelitian tentang model instrumen kinerja kepala sekolah, respon, dan sikap guru terhadap supervisi, terutama observasi kelas dan wawancara supervisi dengan menggunakan model instrumen kinerja kepala sekolah juga masih sangat terbatas (Neagley & Evans, 1990).

Hasil penelitian tentang kepemimpinan kepala sekolah melalui supervisi kunjungan kelas, dari penelitian Blankenship dan Irvane (2004) mensurvey guru-guru di Georgea dan menemukan bahwa terdapat 50% lebih dari mereka tidak pernah diobservasi untuk tujuan perbaikan pengajaran, (diakses dari <http://www.minocw.ni/englishoud/guaran/chap>, 32.html (2004) *Supervision in Publik Administration and Education.*, tanggal 27 Februari 2011).

Hasil penelitian tersebut bisa dimaknai bahwa supervisi kelas dengan menggunakan instrumen penilaian kinerja kepala sekolah belum terlaksana sebagaimana yang diharapkan.

Sementara itu Okwunaso (Glickman, 1992) menemukan bahwa layanan supervisi pengajaran di Nigeria dengan menggunakan instrumen penilaian kinerja tidak teratur dan jarang dilakukan, serta lebih dari 80% guru-guru di laporkan “*zero to one classroom observation*” selama periode lima tahunan.

Hal ini juga mengandung makna, bahwa pembinaan kepala sekolah melalui kunjungan kelas dan wawancara supervisi dengan menggunakan instrumen kinerja kepala sekolah memang belum banyak dilakukan, sehingga menyulitkan para pengawas dan kepala sekolah memberikan umpan-balik dalam perbaikan pengajaran.

2. Identifikasi Masalah

Berdasarkan latar belakang masalah tersebut di atas, ada beberapa masalah yang menjadi alasan dilakukannya penelitian ini. Masalah tersebut jika diidentifikasi meliputi banyak aspek, terutama yang berkaitan dengan masalah penilaian (asesmen) guru terhadap kinerja kepala sekolah di jenjang sekolah menengah pertama. Berawal dari permasalahan kepala sekolah dewasa ini dapat digambarkan, bahwa sebagai seorang tokoh sentral di sekolah yang dipimpinnya, maka kepala sekolah sering bertindak secara otoriter dan tidak mampu mengelola berbagai permasalahan yang dihadapi di sekolahnya. Bahkan ketika kepala sekolah harus menghadapi permasalahan yang ditimbulkan akibat pengambilan keputusan yang sentralistik, menjadi bingung dalam menemukan alternatif pemecahan masalah yang akomodatif.

Kondisi yang sangat memperhatikan juga terjadi ketika kepala sekolah tidak mengetahui tugas dan tanggung jawabnya sebagai pemimpin pendidikan, bukankan dia adalah seorang administrator, organizer, manager, planner, controller, dan supervisor. Tidak ada tanda-tanda bagi sebuah manajemen yang teratur. Komunikasi yang interpersonal dengan rekan sejawatnya juga tidak banyak dilakukan. Kepemimpinan yang transparan, manajemen waktu, sistem informasi dan pembagian tugas dan tanggungjawab yang tidak jelas kepada para bawahan, sistem pengambilan keputusan yang terpusat, dan sebagainya, mengakibatkan para bawahan tidak memiliki komitmen, prinsip, harapan dan pandangan yang jelas.

Dari berbagai hasil penelitian disinyalir kemampuan kepala sekolah masih belum sesuai dengan kualifikasi yang diharapkan. Usaha pembinaan dan peningkatan kinerja kepala sekolah masih belum tampak mencapai hasil yang optimal. Model instrumen kinerja kepala sekolah merupakan model yang dapat diterapkan untuk semua jenis dan jenjang pendidikan, tetapi sejauh ini belum banyak dikaji bagaimana efektifitas model tersebut terhadap peningkatan kinerja kepala sekolah. Bagaimana model konstruk kinerja kepala sekolah, bagaimana kinerja kepala SMP negeri dan swasta menurut tanggapan guru dan kepala sekolah, bagaimana model struktural kinerja kepala sekolah, dan bagaimana kinerja kepala SMP negeri dan swasta. Ini semua masih menjadi pertanyaan dan masih memerlukan kajian melalui penelitian empiris. Hal ini merupakan masalah yang perlu diteliti.

3. Pembatasan Masalah

Penelitian ini hanya difokuskan pada model konstruk kinerja kepala sekolah dan variabel lain yang mempengaruhi kinerja kepala sekolah, serta model struktural kinerja kepala Sekolah Menengah Pertama. Model konstruk juga disebut sebagai model faktor atau model pengukuran, merupakan pola yang menggambarkan hubungan antara suatu variabel yang bersifat *latent* dengan indikator-indikatornya yang bersifat *manifest*.

4. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang, identifikasi dan pembatasan masalah, maka rumusan masalah yang akan dijawab melalui penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Bagaimana model konstruk kinerja kepala sekolah?

2. Bagaimana kinerja kepala sekolah berdasarkan penilaian kepala SMP di Kota Palu?
3. Bagaimana kinerja kepala sekolah berdasarkan penilaian guru SMP di Kota Palu?
4. Apakah ada perbedaan kinerja kepala SMP negeri dan swasta berdasarkan penilaian guru di Kota Palu?

5. Tujuan Penelitian

1. Mengidentifikasi model konstruk kinerja kepala sekolah.
2. Mengetahui kinerja kepala sekolah berdasarkan penilaian kepala SMP di Kota Palu.
3. Mengetahui kinerja kepala sekolah berdasarkan penilaian guru SMP di Kota Palu
4. Mengetahui perbedaan kinerja kepala SMP negeri dan swasta berdasarkan penilaian guru di Kota Palu.

6. Manfaat Penelitian

Manfaat teoritis dan praktis yang diharapkan dengan ditemukannya model asesmen kepala sekolah berbasis supervisi akademik ini, yaitu:

1. **Secara teoritis**, hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan sumbangan pengetahuan dalam bidang manajemen pendidikan berupa kajian konseptual tentang pola dan strategi penerapan model instrumen kinerja kepala sekolah yang berbasis supervisi akademik dalam pembinaan profesional guru, terutama di sekolah menengah Pertama. Demikian pula hasil penelitian ini dapat dikaji lebih lanjut oleh peneliti lain untuk menghasilkan desain, model, dan teori baru yang lebih kokoh untuk menunjang peningkatan mutu dan keefektifan penyelenggaraan pendidikan.
2. **Secara praktis**, manfaat hasil penelitian ini ada tiga yaitu: Menunjang pembangunan terutama menunjang pembangunan di bidang pendidikan dan pembangunan sumber daya manusia. Bahwa dengan penerapan model instrumen kinerja kepala sekolah dapat meningkatkan kemampuan profesional guru dan kepala sekolah dalam merencanakan, melaksanakan, mengevaluasi dan melakukan program tindak lanjut hasil kegiatan pembelajaran.

7. Landasan Teori

1. Konsep Dasar Supervisi Akademik

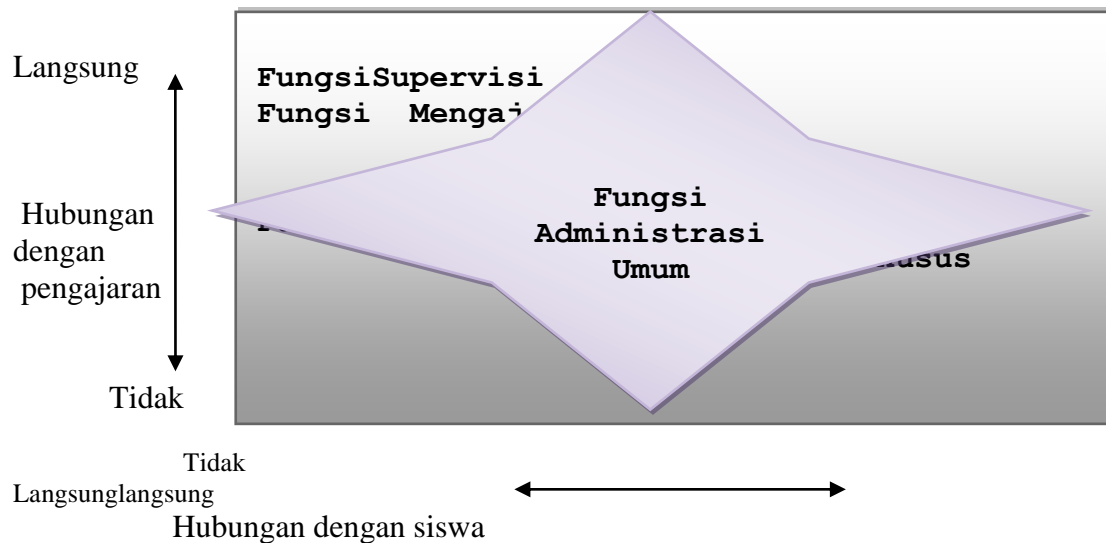
a. Pengertian Supervisi Akademik

Secara umum pengertian supervisi seperti yang dikemukakan oleh Neagley dan Evans (1990: 19), adalah “ *all activities performed by supervisory personnel are not administrative*”. Maksud yang dikandung dalam pengertian tersebut menunjukkan, bahwa semua rangkaian kegiatan atau aktivitas yang dilakukan oleh supervisor adalah bersifat pembinaan, bukan bersifat administratif. Selanjutnya Wiles (1987: 10) mengemukakan pula, bahwa “*supervision is chinglearning assistance in the development of a better teasituation*”. Makna yang dikandung dalam pengertian tersebut menunjukkan, bahwa supervisi adalah pemberian bantuan dan atau layanan dalam peningkatan dan pengembangan situasi belajar mengajar yang lebih baik.

b. Fungsi dan Tujuan Supervisi Akademik.

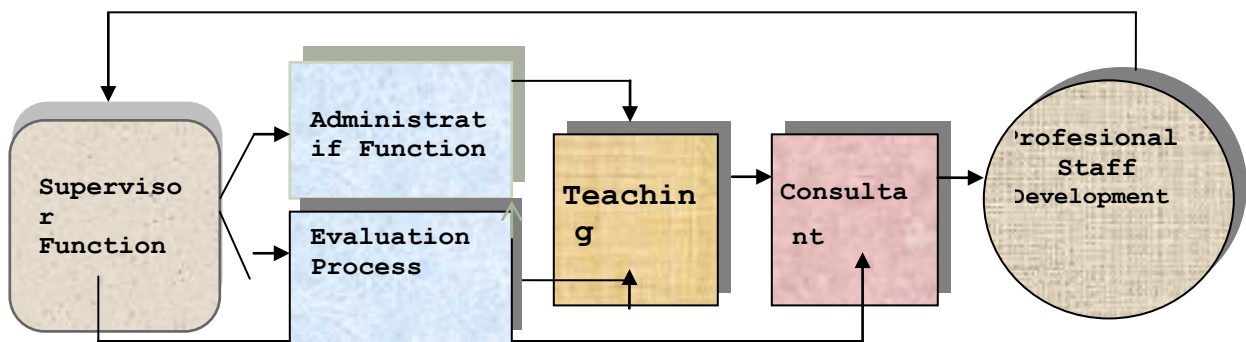
1). Fungsi Supervisi Akademik.

Harris (1994: 4) menegaskan terdapat lima fungsi utama dari supervisi, yaitu (1) fungsi administrasi umum; (2) fungsi mengajar; (3) fungsi supervisi; (4) fungsi manajemen; dan (5) fungsi pelayanan khusus. Kelima fungsi utama supervisi, selanjutnya dapat dilukiskan pada gambar 1 berikut ini.



Gambar 1. Fungsi Utama Penyelenggaraan Sekolah
(diadaptasi dari Ben Harris, 1995: 4)

Gambar 1 di atas dapat dipahami bahwa supervisi berkaitan langsung dengan pengajaran, tetapi tidak berhubungan langsung dengan peserta didik (siswa). Meskipun tujuan akhir supervisi adalah meningkatkan perkembangan atau pertumbuhan individu para siswa (Sergiovanni & Starratt, 1993: 17), tetapi ia tidak bisa melakukan intervensi langsung terhadap siswa melainkan hanya kepada guru-guru atau tenaga pengajarnya. Oleh karena itulah sasaran utama supervisi adalah guru. Pengertian supervisi tidak dapat diartikan secara sempit sebagai proses pembinaan dalam usaha memperbaiki pengajaran yang terbatas dalam ruang kelas, tetapi lebih luas dari itu yang menggambarkan hubungan supervisi dengan kualitas pengajaran. Fungsi supervisi akademik adalah menumbuhkan iklim bagi perbaikan proses dan hasil belajar melalui serangkaian upaya supervisi terhadap guru-guru dalam wujud layanan profesional. Selanjutnya dapat digambarkan seperti berikut:



Gambar 2.

Fungsi Supervisor Akademik, (diadaptasi dari Modrcin, 2004, dalam Suhardan,2010: 57).

2). Tujuan Supervisi Pengajaran (Akademik)

Tujuan umum supervisi pembelajaran atau supervisi akademik bagi para guru adalah untuk mengembangkan situasi pembelajaran yang lebih baik melalui pembinaan dan peningkatan profesi mengajar guru. Melalui supervisi pembelajaran diharapkan kualitas pengajaran yang dilakukan oleh guru semakin meningkat, baik dalam mengembangkan kemampuan, selain ditentukan oleh tingkat pengetahuan dan keterampilan mengajar yang dimiliki oleh seorang guru, juga pada peningkatan komitmen, kemauan, dan motivasi yang dimiliki guru tersebut. Sedangkan bagi supervisor (kepala sekolah) menurut Prasajo dan Sudiono (2011: 83) adalah meningkatkan kompetensi supervisor dalam: (1) merencanakan program supervisi akademik, (2) pelaksanaan program supervisi akademik, dan (3) menindaklanjuti program supervisi akademik.

Jika dicermati dari beberapa tujuan supervisi akademik, sebagaimana yang dikemukakan oleh para pakar supervisi tersebut di atas, dapat dirangkum menjadi tiga tujuan utama, seperti yang ditunjukkan pada gambar berikut ini.



Gambar 3.
Tiga Tujuan Supervisi Akademik, (diadaptasi dari Prasajo dan Sudiono, 2011: 86)..

2. Kepemimpinan Kepala Sekolah Sebagai Supervisor Akademik

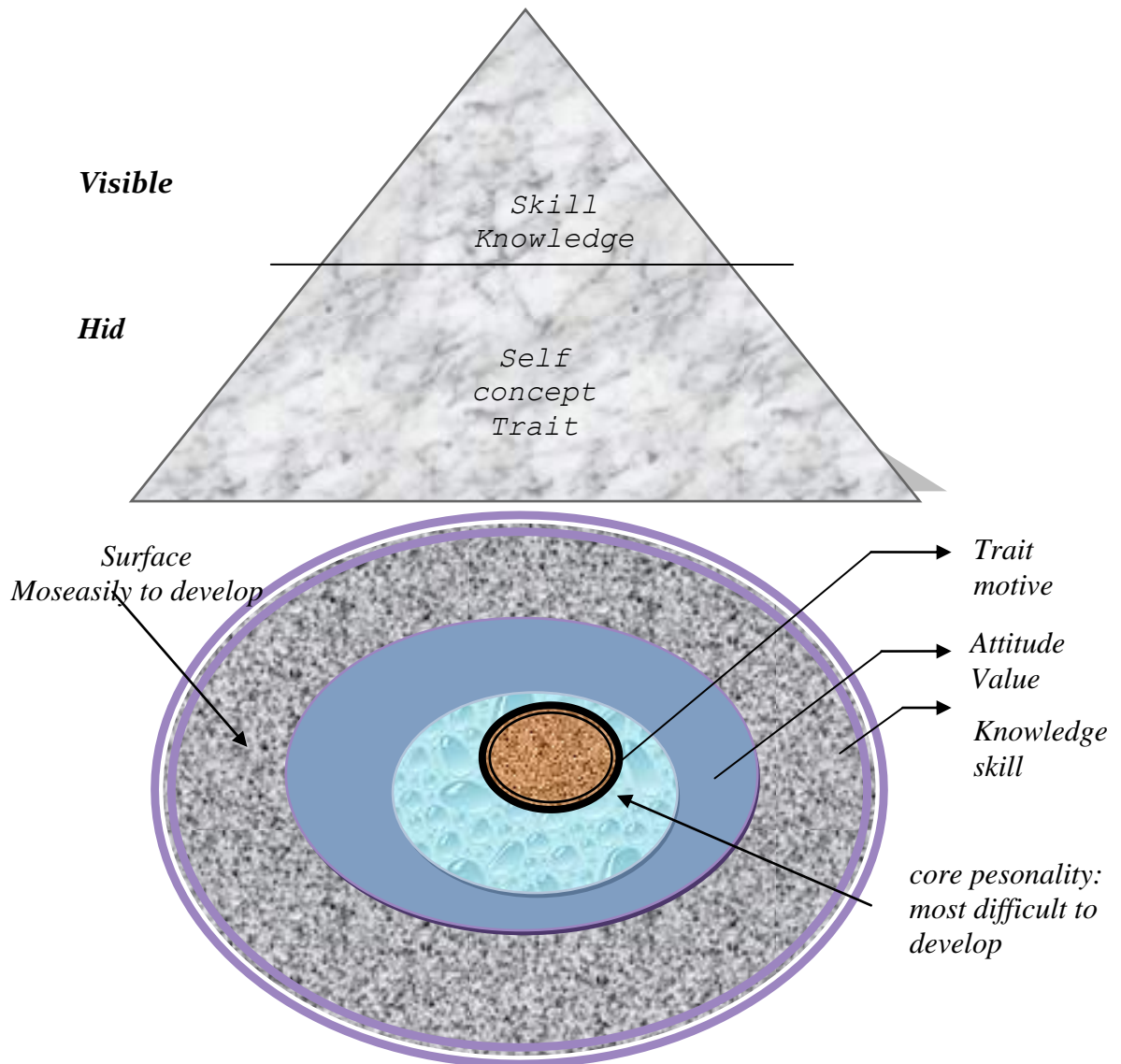
a. Kepemimpinan Kepala Sekolah

Kemampuan yang harus diwujudkan kepala sekolah sebagai *leader* dapat dianalisis dari kepribadian, pengetahuan terhadap tenaga pendidik dan kependidikan, visi dan misi sekolah, kemampuan mengambil keputusan, dan kemampuan berkomunikasi. Kepribadian kepala sekolah sebagai *leader* menurut Mulyasa (2004: 115) akan tercermin dalam sifat-sifat (1) jujur, (2) percaya diri, (3) tanggung jawab, (4) berani mengambil resiko dan keputusan, (5) berjiwa besar, (6) emosi yang stabil; dan (7) dapat diteladani. Kouzes & Posner (dalam Sa'at, diakses dari <http://google.co.id>. 29 Agustus 2011), menegaskan, "...pemimpin adalah manusia, tetapi tidak semua manusia adalah pemimpin. Kepala sekolah adalah sosok manusia yang idealnya memiliki visi, maupun memberikan inspirasi dan motivasi, serta kompeten". Oleh karena itu, menurut Sri Eriyadi (2008) sudah seharusnya frekuensi pelaksanaan supervisi ini untuk selalu ditingkatkan atau bahkan dimaksimalkan. Melalui langkah ini penulis meyakini komunikasi antara guru dan kepala sekolah akan bertambah harmonis. Kedua belah pihak saling memahami kebutuhan pendidikan dan tentunya akan menghasilkan pemahaman yang saling menguntungkan.

b. Kompetensi Kepemimpinan Kepala Sekolah

Jabatan kepala sekolah sebagai tugas tambahan, menarik untuk dikaji karena sistem pengangkatannya belum mempersyaratkan kompetensi profesional (sebagai educator, administrator, manajer, leader, innovator, motivator, dan supervisor akademik) sebagai kriteria pertimbangannya. Keberhasilan sekolah, pengelolaannya ditentukan oleh kemampuan kepala sekolahnya, yaitu melakukan pengorganisasian secara sistematis, dan komitmennya terhadap perbaikan pengelolaan sekolah dalam wewenangnya dan tanggung jawabnya sebagai pemimpin pendidikan.

Pengetian di atas, tampak bahwa kompetensi merupakan karakteristik individu yang mendasari perilaku seseorang dalam melaksanakan suatu pekerjaan baik itu pengetahuan, keterampilan sikap, ataupun motif. Aspek dari kompetensi tersebut oleh Spencer dan Spencer (1993: 11) digambarkannya seperti berikut:

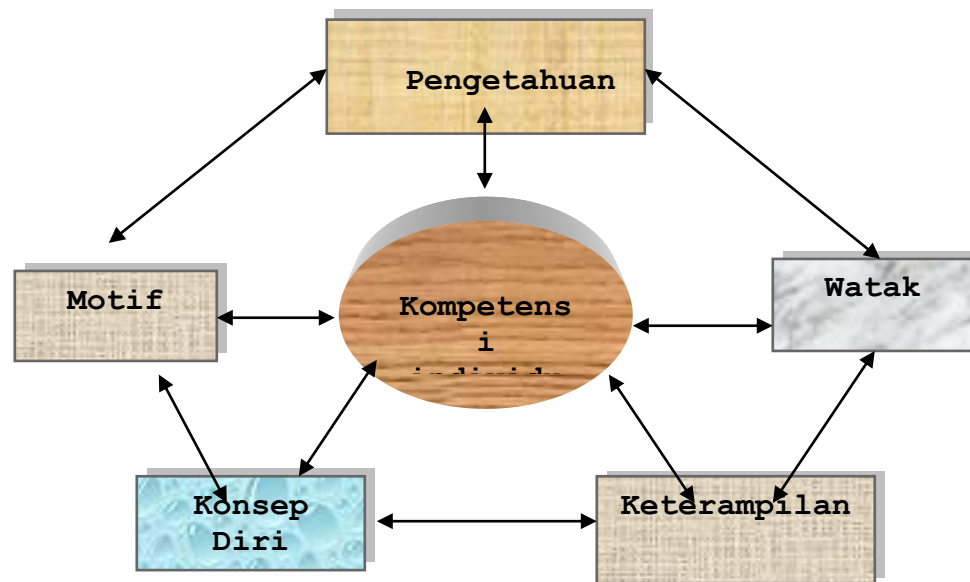


Gambar 4.

Kompetensi Utama dan Kompetensi Permukaan, (diadaptasi dari Spencer & Spencer, 1993: 11).

Rumusan kompetensi di atas mengandung tiga aspek, yaitu: (1) kemampuan, pengetahuan, kecakapan, sikap, sifat, pemahaman, apresiasi dan harapan yang menjadi ciri seseorang dalam menjalankan tugas; (2) ciri dan karakteristik kompetensi yang digambarkan dalam aspek pertama itu tampak nyata (manifest) dalam tindakan, tingkah

laku dan unjuk kerjanya; dan (3) hasil dari unjuk kerja itu memenuhi suatu kriteria standar kualitas tertentu. Kompetensi adalah seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang harus dimiliki, dihayati dan dikuasai oleh guru atau dosen dalam melaksanakan tugas keprofesionalan..Elemen kompetensi individu tersebut dapat dilihat pada gambar berikut:



Gambar 5.

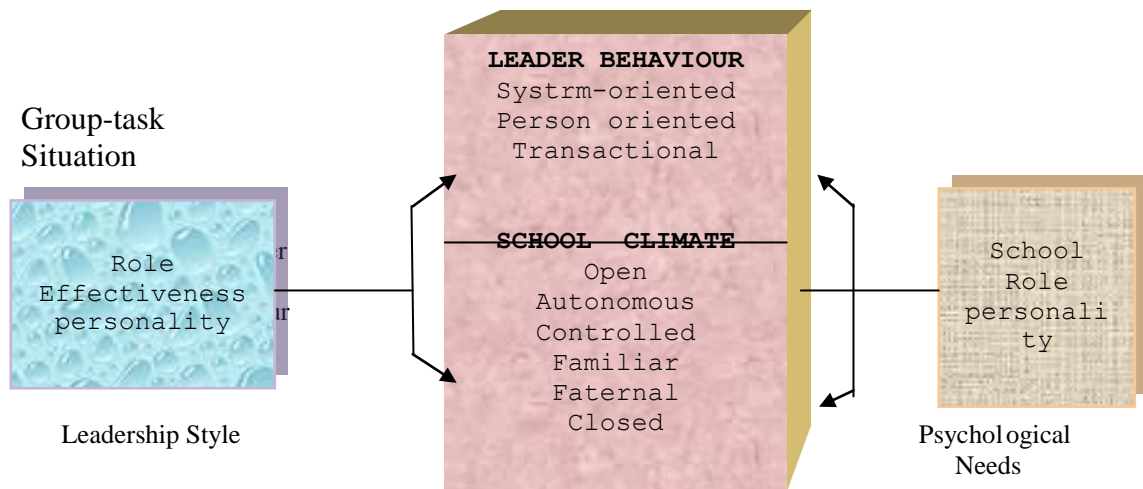
Elemen Kompetensi Individual, (diadaptasi dari Spencer and Spencer, 1993: 9).

Sergiovanni (2000: 362) mengemukakan ada tiga kompetensi yang harus dimiliki kepala sekolah, yaitu: (1) kompetensi teknis (*technical competency*); (2) kompetensi hubungan antar pribadi (*interpersonal competency*) yang berkenaan dengan kemampuan kepala sekolah dalam bekerja sama dengan orang lain dan dan (3) kompetensi konseptual (*conceptual competency*) berkenaan dengan keluasan wawasan dan konsep seorang kepala sekolah yang diperlukan dalam menganalisis dan memecahkan masalah-masalah rumit berkaitan dengan pengelolaan sekolah.

c. Kepala Sekolah Sebagai Supervisor Akademik

Konsep kepala sekolah sebagai supervisor akademik menempatkan guru sebagai variable utama dalam peristiwa pembelajaran, yaitu sebagai agen utama bagi terjadinya proses pembelajaran. Guru merupakan faktor terpenting dalam peristiwa terjadinya proses belajar melalui kegiatan guru mengajar. Posisi kepala sekolah sebagai supervisor akademik, maka faktor utama yang harus difokuskan pembinaannya adalah kinerja guru agar mereka mengutamakan perbaikan mutu mengajar supaya terjadi peningkatan kualitas proses belajar, bukan pada kesibukan menangani administrasi sekolah ,seperti sarana dan prasarana fisik sekolah, gedung, keuangan sekolah, dan sebagainya. .

Iklm sekolah yang kondusif akan menghasilkan interaksi edukatif yang efektif, demikian juga iklim sekolah yang memberikan ruang bagi kreativitas dan inovasi akan mendorong guru untuk berkinerja kreatif, sehingga upaya pencapaian tujuan pendidikan akan berjalan dengan baik.. Lebih jauh Paul F.Silver (dalam Suharsaputra, 2010: 78) mengemukakan secara lebih rinci bagan interaksi antara perilaku pemimpin (kepala sekolah) dengan perilaku guru yang membentuk suatu iklim sekolah, sebagai berikut:



Gambar 6.

Interaksi Antara Perilaku Kepala Sekolah dengan Perilaku Guru, (diadaptasi dari Paul F. Silver, 1983: 375).

3. Model Instrument Kinerja Kepala Sekolah

a. Kinerja Kepala Sekolah

Kinerja adalah produk yang dihasilkan oleh seseorang dalam satuan waktu yang telah ditentukan dengan kriteria tertentu pula. Produknya dapat berupa layanan jasa dan barang . satuan waktu yang ditentukan bisa satu tahun, dua tahun, bahkan lima tahun atau lebih. Kriteria ditentukan oleh persyaratan yang telah ditetapkan oleh pihak yang berwenang yang mengadakan penilaian kinerja. Jika kriteria telah ditetapkan, langkah selanjutnya mengumpulkan informasi yang berhubungan dengan hal tersebut selama periode tertentu. Dengan membandingkan hasil terhadap standar yang dibuat untuk periode waktu yang bersangkutan akan didapat tingkat kinerja seseorang.

b. Penilaian Kinerja

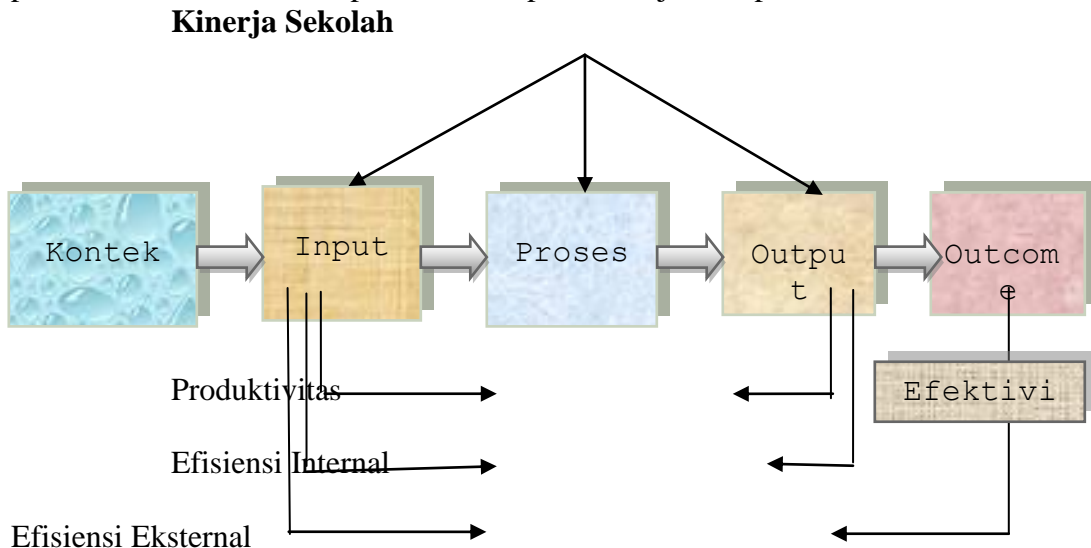
Penilaian kinerja (unjuk kerja) menurut *Standars for Educational and Psychological Testing* termasuk pada kategori tes. Walaupun standar diperuntukkan

untuk tugas unjuk kerja, kuesioner, dan sampel perilaku terstruktur, namun standar bisa juga digunakan pada sejumlah teknik penilaian lainnya (Berk, 1986). Dua topik yang terkait dengan penilaian unjuk kerja yang terdapat pada standard tersebut, yaitu pengujian jabatan, sertifikasi dan lisensi jabatan profesional. Penilaian kinerja disebut juga sebagai *performance appraisal*, *performance evaluation*, *development review*, *performance review and development*. Penilaian kinerja merupakan kegiatan untuk menilai keberhasilan atau kegagalan seorang pegawai (Usman, 2008: 456).

c. Penilaian Kinerja Kepala Sekolah

Berkaitan dengan **Penilaian Kinerja Kepala Sekolah**, tampak bahwa penilaian kinerja kepala sekolah sebagai supervisor akademik merupakan suatu proses yang dapat mendorong pada pengembangan kinerja individu dan kelompok (guru, tenaga kependidikan dan peserta didik) maupun sekolah ke arah yang lebih baik dan berkualitas. Proses kerja sama yang terus-menerus antara kepala sekolah (supervisor) dan para guru dan tenaga kependidikan menjadi hal utama dalam penilaian kinerja untuk menentukan harapan kinerja yang terkait dengan visi, misi dan tujuan sekolah, menentukan kriteria dan pengukuran kinerja individu, menentukan upaya perbaikan, menyediakan umpan balik, serta peningkatan dan pengembangan kinerja yang berkesinambungan.

Kinerja sekolah meliputi peningkatan kualitas, efektivitas, efisiensi, produktivitas, dan inovasi pendidikan seperti ditunjukkan pada Gambar berikut:



Gambar 7,
Kinerja Sekolah: Kualitas, efektivitas, efisiensi, produktivitas dan Inovasi, (diadaptasi dari Rohiat, 2010: 49)

Pengertian penilaian kinerja guru menurut Peraturan Mendikbud Nomor 35 Tahun 2010 adalah penilaian dari tiap butir kegiatan tugas utama guru dalam rangka pembinaan karier kepangkatan dan jabatannya. Guru yang dimaksud dalam

permendikbud ini adalah termasuk guru yang memiliki tugas tambahan sebagai kepala sekolah/madrasah. Penilaian kinerja. kepala sekolah/madrasah dilakukan dengan menggunakan instrumen yang terdiri atas **6 (enam) komponen** dengan **40 kriteria** kinerja dan **170 indikator**. Berdasarkan hal tersebut, maka **penilaian kinerja kepala sekolah** merupakan serangkaian proses penilaian untuk menentukan derajat mutu kinerja terhadap target kegiatan kepala sekolah dalam melaksanakan tugasnya.

Tabel 3. Kompetensi Penilaian Kinerja Kepala Sekolah

No.	Dimensi Kompetensi	Kriteria
1	Kepribadian dan Sosial	a. Berakhlak mulia, mengembangkan budaya dan tradisi akhlak mulia, dan menjadi teladan akhlak mulia bagi komunitas di sekolah/madrasah
		b. Melaksanakan tugas pokok dan fungsi sebagai kepala sekolah dengan penuh kejujuran, ketulusan, komitmen, dan integritas
		c. Bersikap terbuka dalam melaksanakan tugas pokok dan fungsi sebagai kepala sekolah
		d. Mengendalikan diri dalam menghadapi masalah dan tantangan sebagai kepala sekolah
		e. Berpartisipasi dalam kegiatan sosial kemasyarakatan tanggap dan peduli terhadap kepentingan orang atau kelompok lain
		e. Mengembangkan dan mengelola hubungan sekolah dengan pihak lain di luar sekolah dalam rangka mendapatkan dukungan ide, sumber belajar, dan pembiayaan sekolah
2	Kepemimpinan Pembelajaran	a. Bertidak sesuai dengan visi dan misi sekolah
		b. Merumuskan tujuan yang menantang diri sendiri dan orang lain untuk mencapai standar yang tinggi
		c. Mengembangkan sekolah/madrasah menuju organisasi pembelajaran (<i>learning organization</i>)
		d. Menciptakan budaya dan iklim sekolah yang kondusif dan inovatif bagi pembelajaran
		e. Memegang teguh tujuan sekolah dengan menjadi contoh dan bertindak sebagai pemimpin pembelajaran
		f. Melaksanakan kepemimpinan yang inspiratif
		g. Membangun rasa saling percaya dan memfasilitasi kerja sama dalam rangka untuk menciptakan kolaborasi yang kuat di antara warga sekolah
		h. Bekerja keras untuk mencapai keberhasilan sekolah sebagai organisasi pembelajaran yang efektif
		i. Mengembangkan kurikulum dan kegiatan

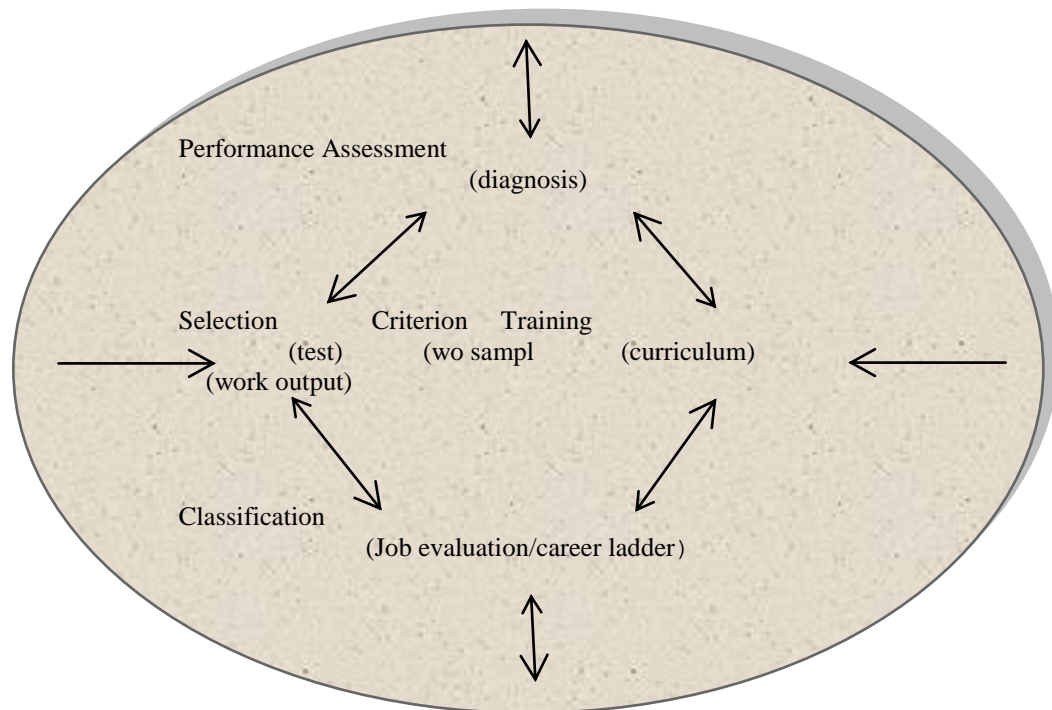
		<p>pembelajaran sesuai dengan visi, misi dan tujuan sekolah</p> <p>j. Mengelola peserta didik dalam rangka pengembangan kapasitasnya secara optimal</p>
3	Pengembangan Sekolah	<p>a. Menyusun rencana pengembangan sekolah jangka panjang, menengah, dan pendek dalam rangka mencapai visi, misi dan tujuan sekolah</p> <p>b. Mengembangkan struktur organisasi sekolah yang efektif dan efisien sesuai dengan kebutuhan</p> <p>c. Melaksanakan pengembangan sekolah sesuai dengan rencana jangka panjang, menengah dan jangka pendek sekolah menuju tercapainya visi, misi dan tujuan sekolah</p> <p>d. Berhasil mewujudkan peningkatan kinerja sekolah yang signifikan sesuai dengan visi, misi, tujuan sekolah dan standar nasional pendidikan</p> <p>e. Melakukan monitoring, evaluasi, dan pelaporan pelaksanaan program kegiatan sekolah dengan prosedur yang tepat</p> <p>f. Merencanakan dan menindaklanjuti hasil monitoring, evaluasi dan pelaporan</p> <p>g. Melaksanakan penelitian tindakan sekolah dalam rangka meningkatkan kinerja sekolah</p>
4	Manajemen Sumber Daya	<p>a. Mengelola dan mendayagunakan pendidik dan tenaga kependidikan secara optimal</p> <p>b. Mengelola dan mendayagunakan sarana dan prasarana sekolah secara optimal untuk kepentingan pembelajaran</p> <p>c. Mengelola keuangan sekolah sesuai dengan prinsip-prinsip efisiensi, transparansi dan akuntabel</p> <p>d. Mengelola lingkungan sekolah yang menjamin keamanan, keselamatan, dan kesehatan</p> <p>e. Mengelola ketatausahaan sekolah dalam mendukung pencapaian tujuan sekolah</p> <p>f. Mengelola sistem informasi sekolah dalam mendukung penyusunan program dan pengambilan keputusan</p> <p>g. Mengelola layanan-layanan khusus sekolah dalam mendukung kegiatan pembelajaran dan kegiatan peserta didik di sekolah</p> <p>h. Memanfaatkan teknologi secara efektif dalam kegiatan pembelajaran dan manajemen sekolah</p>

5	Kewirausahaan	a. Menciptakan inovasi yang bermanfaat bagi pengembangan sekolah
		b. Memiliki inovasi yang kuat untuk sukses dalam melaksanakan tugas pokok dan fungsinya sebagai pemimpin pembelajaran
		c. Memotivasi warga sekolah untuk sukses dalam melaksanakan tugas pokok dan fungsinya masing-masing
		d. Pantang menyerah dan selalu mencari solusi terbaik dalam menghadapi kendala yang dihadapi sekolah
		e. Menerapkan nilai & prinsip-prinsip kewirausahaan dalam mengembangkan sekolah
6	Supervisi Pengajaran	a. Menyusun program supervisi akademik dalam rangka meningkatkan profesionalisme guru
		b. Merumuskan sasaran dan tujuan program supervisi akademik bersama dengan guru
		c. Melaksanakan supervisi akademik terhadap guru dengan menggunakan pendekatan dan teknik supervisi yang tepat
		d. Membimbing guru dalam memilih dan menggunakan strategi/metode/teknik pembelajaran yang dapat mengembangkan potensi siswa melalui mata pelajaran yang relevan
		e. Menilai dan menindaklanjuti kegiatan supervisi akademik dalam rangka peningkatan profesionalisme guru

(Sumber: Pedoman Penilaian Kinerja Kepala Sekolah/Madrasah, Tahun 2012)

Pengembangan penilaian unjuk kerja, termasuk pengembangan model instrumen kinerja kepala sekolah, dilakukan melalui kegiatan analisis jabatan, penentuan skala rating numeric, pembuatan tes unjuk kerja, analisis manfaat, dan generalisasi validitas. Salah satu perbedaan dalam metodologi analisis jabatan menurut Fine (Mardapi, 2008: 79) terletak pada butir-butir penentuan penilaian unjuk kerja, apakah metode asesmen memfokuskan pada apa yang telah dikerjakan (orientasi pekerjaan) atau pada apa yang dikerjakan (orientasi pekerja). Salah satu cara untuk melakukan analisis jabatan dapat dilihat pada gambar berikut ini.

Analisis jabatan terkait dengan fungsi personalJob analysis (design).



Gambar 8..
 Job Analysis (design), (diadaptasi dari Teknik Penyusunan Instrumen Tesdan Nontes, Djemari Mardapi, 2008: 81)

Kinerja atau unjuk kerja dalam konteks profesi guru yang dijadikan fokus penilaian supervisi akademik adalah kegiatan yang meliputi: perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran/Kegiatan Belajar Mengajar (KBM), dan melakukan penilaian hasil belajar. Teori dasar yang digunakan sebagai landasan untuk menilai guru hubungannya dengan kualitas kinerja guru menurut Mitchell (1998) sebagai berikut: **Performance = Motivation X Ability**. Hubungan alur kinerja, motivasi, dan abilitas guru dapat digambarkan sebagai berikut:

d. Tujuan, Manfaat dan Prinsip Penilaian Kinerja Kepala Sekolah

1). Tujuan Penilaian Kinerja

Tujuan penilaian kinerja menurut Usman (2008: 459) adalah untuk: 1) lebih menjamin objektivitas dalam pembinaan calon pegawai dan pegawai berdasarkan sistem karier dan sistem prestasi kerja; 2) memperoleh bahan-bahan pertimbangan objektif (masukan) dalam pembinaan calon pegawai dan PNS dalam membuat kebijakan seperti promosi, demosi, transfer (mutasi), hukuman, pemecatan, bonus, job design seperti job enlargement, job enrichment, and job rotation; 3) memberikan masukan untuk mengatasi masalah masalah yang ada, misalnya kurang terampil atau perlu keterampilan baru; 4) mengukur validitas metode penilaian kinerja yang digunakan. Apakah skor penilaian berkorelasi dengan kinerja; 5) mendiagnosa

masalah-masalah organisasi; dan 6) sebagai umpan balik bagi calon pegawai dan pegawai, serta pimpinan. Sementara itu menurut Ahmad S. Ruky (2007: 20-21) penilaian prestasi kerja mempunyai tujuan: 1) meningkatkan prestasi kerja karyawan baik secara individu maupun sebagai kelompok; 2) mendorong kinerja SDM secara keseluruhan yang direfleksikan dalam kenaikan produktivitas; 3) merangsang minat dalam pengembangan pribadi dengan tujuan meningkatkan hasil kerja dan prestasi kerja; 4) membantu perusahaan untuk dapat menyusun program pengembangan dan pelatihan karyawan yang lebih tepat guna; 5) menyediakan alat/sarana untuk membandingkan prestasi kerja pegawai dengan gajinya atau imbalannya; dan 6) memberikan kesempatan pada pegawai untuk mengeluarkan perasaannya tentang pekerjaan atau hal-hal yang ada kaitannya dengan pekerjaan.

2). Manfaat Penilaian Kinerja

Uraian tentang manfaat penilaian kinerja sebagaimana dikemukakan di atas, maka akan tampak jelas apa yang dimaksud dengan kinerja kepala sekolah. Kinerja kepala sekolah pada dasarnya merupakan kegiatan kepala sekolah dalam melaksanakan tugas dan kewajibannya sebagai seorang pemimpin pendidikan di tingkat satuan pendidikan yang dapat menggambarkan mengenai prestasi kerjanya dalam melaksanakan semua itu. Hal ini jelas menunjukkan bahwa pekerjaan sebagai kepala sekolah tidak bisa dilakukan oleh sembarang orang tanpa memiliki keahlian dan kualifikasi tertentu sebagai kepala sekolah. Kinerja kepala sekolah dalam melaksanakan peran dan tugasnya sebagai supervisor akademik, khususnya dalam pemberian bantuan dan pelayanan guna meningkatkan kompetensi profesional guru dalam konteks sekrng ini, memerlukan pengembangan dan perubahan ke arah yang lebih inovatif. Kinerja inovatif kepala sekolah menurut Suharsaputra (2010: 176) menjadi hal yang penting bagi keberhasilan implementasi inovasi pendidikan dalam rangka meningkatkan meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah.

3). Prinsip Penilaian Kinerja

Peraturan Menteri Pendidik Nasional RI Nomor: 20 Tahun 2007 tentang Standar Penilaian Kinerja Kepala Sekolah dilakukan berdasarkan prinsip-prinsip berikut:

- a). Sahih*, berarti penilaian didasarkan pada data yang mencerminkan kinerja yang diukur.
- b). Objektif*, berarti penilaian didasarkan pada prosedur dan kriteria yang jelas, tidak dipengaruhi subjektivitas penilai.
- c). Adil*, berarti penilaian tidak menguntungkan atau merugikan kepala sekolah karena perbedaan latar belakang agama, suku, budaya, adat istiadat, status sosial ekonomi, dan gender.
- d). Terpadu*, berarti penilaian kepala sekolah merupakan salah satu komponen yang tak terpisahkan dari kegiatan kepala sekolah.
- e). Terbuka*, berarti prosedur penilaian, kriteria penilaian, dan dasar pengambilan keputusan dapat diketahui oleh pihak-pihak yang berkepentingan.
- f). Menyeluruh dan berkesinambungan*, berarti penilaian kinerja kepala sekolah dilakukan secara menyeluruh, meliputi seluruh aspek yang dapat dan seharusnya dinilai dilakukan secara terus-menerus secara priodik.
- g). Sistematis*, berarti penilaian dilakukan secara berencana dan bertahap dengan mengikuti langkah-langkah baku.

h). Beracuan kriteria, berarti penilaian didasarkan pada ukuran pencapaian kompetensi kepala sekolah yang telah ditetapkan.

i). Akuntabel, berarti penilaian dapat dipertanggungjawabkan, baik dari segi teknik, prosedur, maupun hasilnya. (Diadaptasi dari Buku **Pedoman Penilaian Kinerja Kepala Sekolah/ Madrasah**, Pusat Pengembangan Tenaga Kependidikan Badan Pengembangan Sumber Daya Manusia Pendidikan dan Penjaminan Mutu Pendidikan, Kementerian Pendidikan Nasional, 2011).

e. Perencanaan, Pelaksanaan, Evaluasi, dan Tindaklanjut Penilaian Kinerja Kepala Sekolah

1). Perencanaan Penilaian Kinerja Kepala Sekolah

Perencanaan (*planning*) berarti membuat langkah-langkah persiapan terhadap pelaksanaan suatu program kegiatan atau penyelesaian suatu masalah dengan maksud agar pelaksanaan program kegiatan dapat terarah pada pencapaian tujuan tertentu. Dengan kata lain perencanaan adalah sejumlah kegiatan yang ditentukan sebelumnya untuk dilaksanakan pada suatu periode tertentu dalam rangka mencapai tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya. Banghart dan Trull (1993: 96) mengemukakan "*Educational planning is first of all a rational process*". Siagian (dalam Usman, 2008: 60) mengartikan perencanaan sebagai keseluruhan proses pemikiran dan penentuan secara matang menyangkut hal-hal yang akan dikerjakan di masa datang dalam rangka mencapai tujuan yang telah ditentukan sebelumnya.

2). Pelaksanaan Penilaian Kinerja Kepala Sekolah .

Pelaksanaan penilaian kinerja kepala sekolah harus berprinsip kepada proses pembinaan guru yang menyediakan motivasi yang kaya bagi pertumbuhan kemampuan profesionalnya dalam mengajar. Ia menjadi bagian yang integral dalam usaha meningkatkan mutu sekolah, mendapat dukungan semua pihak disertai dana dan fasilitasnya. Bukan sebuah kegiatan suplemen atau tambahan. Selanjutnya Satori (1999: 31) menambahkan program penilaian kinerja yang baik berisi kegiatan untuk meningkatkan kemampuan profesional guru dalam hal: (1) kemampuan mengembangkan kurikulum ; (2) kemampuan mengelola peserta didik; (3) kemampuan membangun rasa saling percaya; (4) kemampuan menilai proses dan hasil belajar; (5) kemampuan untuk member umpan balik secara teratur (6) kemampuan membuat dan menggunakan alat bantu mengajar; (7) kemampuan menggunakan lingkungan pengajaran; (8) kemampuan membimbing dan melayani siswa; (9) kemampuan mengatur waktu; (10) kemampuan memberikan pelajaran dengan memperhatikan perbedaan individual; dan (11) kemampuan mengelola kegiatan belajar mengajar ko dan ekstra kurikuler serta kegiatannya lainnya..

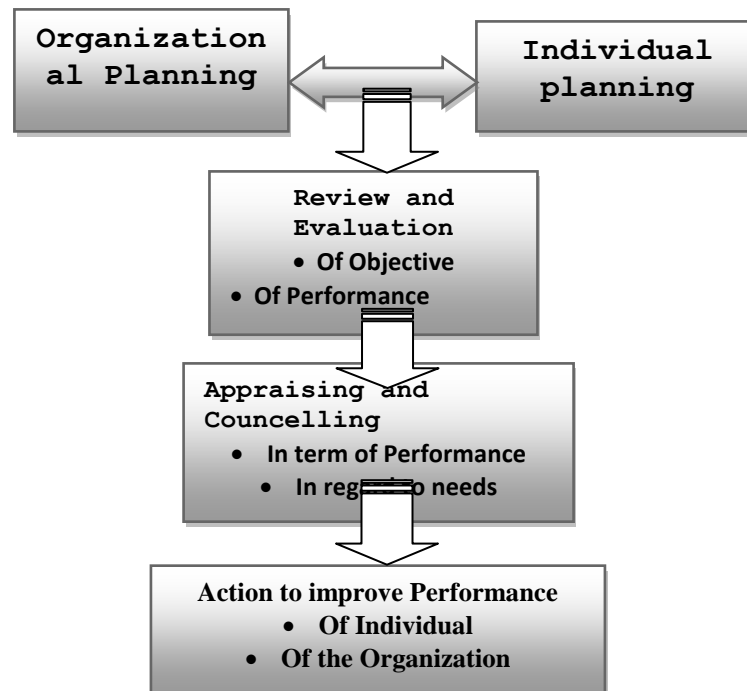
3). Evaluasi Pelaksanaan Kinerja Kepala Sekolah

Evaluasi pelaksanaan kinerja kepala sekolah adalah sebagai proses pemantauan kegiatan untuk mengetahui bahwa kegiatan tersebut memang dilaksanakan, terarah dan menuju kepada pencapaian tujuan yang direncanakan dan mengadakan koreksi terhadap kegiatan-kegiatan yang menyimpang atau kurang tepat sasaran yang dituju (Sergiovanni, 1992: 317). Dengan demikian evaluasi pelaksanaan kinerja merupakan proses monitoring kegiatan-kegiatan untuk mengetahui program-program organisasi

(sekolah) yang telah dicapai. Berbagai jenis evaluasi kinerja kepala sekolah dalam pelaksanaan supervisi akademik, yaitu meliputi:

- a). Evaluasi Terhadap Pelaksanaan Supervisi Akademik;
- b). Evaluasi Terhadap Guru yang disupervisi;
- dan c). Evaluasi terhadap Prestasi Belajar Peserta Didik Setelah Guru Mendapatkan Supervisi
- d). Tindak lanjut Penilaian Kinerja Kepala Sekolah

Penilaian kinerja harus dilanjutkan dengan pelaksanaan supervisi dengan melakukan tindak lanjut berupa penyusunan dan atau pembuatan program, melaksanakannya, serta melakukan tindak lanjut hasil pelaksanaan dan evaluasi program. Evaluasi tindak lanjut penilaian kinerja dapat dilakukan oleh guru itu sendiri (*self-assessment*), tenaga kependidikan lainnya ataupun oleh kepala sekolah (supervisor). Kepala sekolah perlu menggali data dan informasi yang akurat berkaitan dengan kinerja guru dan staff administrasi sekolah, sehingga dapat dijadikan sebagai salah satu masukan dan sumber informasi bagi penilaian kinerja kemampuan profesional guru. Penilaian itu tidak menjadi akhir dari evaluasi kinerja guru, sebab diperlukan langkah-langkah berikutnya yakni tindak lanjut terhadap penilaian kinerja yang telah disusun... Lansbury (dalam Suharsaputra, 2010: 165) mengemukakan proses tindak lanjut penilaian kinerja sebagai berikut.



Gambar 9.
The Process of Performance Management
(diadaptasi dari Lansbury dalam Suharsaputra, 2010: 91)

8. Kajian Penelitian yang Relevan

Hasil penelitian Nurtain (2004) tentang respon guru terhadap supervisi yang dilakukan oleh pengawas dan kepala sekolah di Sumatra Barat, ditentukan oleh berbagai faktor, termasuk faktor sosial, lingkungan budaya etnik di mana ia hidup, termasuk faktor kepribadian dan kultur (budaya) sekolah. Faktor-faktor tersebut ikut mewarnai persepsi-sinya, termasuk persepsi terhadap kepemimpinan pembelajaran dan prinsip kewirausahaan yang diterimanya. Sejalan dengan hasil penelitian tersebut, Usman dan Raharjo (2013) menemukan pula dalam hasil penelitiannya, bahwa nilai-nilai dan keyakinan kepala sekolah yang mewarnai kultur sekolah dapat mendukung pelaksanaan pendidikan kewirausahaan di sekolah, antara lain: berani menanggung resiko, mampu bangkit dari kegagalan, mampu memanfaatkan semua sumber daya seefektif mampu mengembangkan semua sumber daya yang ada, memiliki sifat dan sikap mental sebagai wirausaha, berfikir secara kritis, mampu melihat peluang, memiliki strategi pembelajaran bisnis, mampu membagi waktudan materi tentang kewirausahaan.

Penelitian Roberts & Pruitt (2003) tentang keefektifan pola pendekatan supervisi direktif, menemukan bahwa supervisi direktif lebih cocok untuk latar (*setting*) sekolah yang menuntut guru untuk memenuhi tugas-tugas pengajaran secara ketat, ia melaporkan bahwa supervisi dengan pendekatan direktif dapat diterima baik oleh para guru yang tidak dimotivasi untuk melakukan perubahan-perubahan positif untuk pengembangan sekolah, dan yang tidak bisa bekerjasama dengan supervisor. *Alfaramework For Supervision: 10 Key Komponen, MSW Fled Education Program*. Ginkel (2002) yang melakukan penelitian dengan fokus studinya mengkaji hubungan antara pendekatan supervisi yang lebih disukai guru dan tingkat konseptualnya, menemukan bahwa para guru yang dikategorikan tingkat konseptualnya rendah saja dan tidak atau kurang ada kemauan untuk berubah yang menyukai pendekatan supervisi direktif. .

Hasil penelitian Samsul Hadi (2007) tentang model hubungan konstruk kinerja kepala sekolah dasar di Daerah Istimewa Yogyakarta, melaporkan bahwa menurut tanggapan guru model konstruk budaya sekolah tidak cocok dengan model yang dihipotesiskan. Namun demikian muatan faktor dari semua indikator yang ada dalam model yang dihipotesiskan; yaitu kepemimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pengembangan profesi, dukungan kolegal, kesamaan tujuan, dan kemitraan belajar, semua bernilai positif dan signifikan.

Hasil penelitian Nahiyah Jaidi Faraz (2011) antara lain melaporkan bahwa profil kepemimpinan transformasional kepala sekolah berdasarkan asesmen guru, faktor keteladanan tertinggi dan motivasi inspiratif berada pada kategori sedang. Selanjutnya, ada hubungan yang signifikan antara asesmen guru terhadap kepemimpinan transformasional kepala sekolah dengan hasil UN pada SMA negeri maupun SMA swasta, dan berdasarkan urutan, SMA negeri lebih baik dari pada SMA swasta. Model asesmen kepemimpinan transformasional kepala sekolah oleh guru cocok (*fit*) dengan model yang dihipotesiskan.

9. Kerangka Pikir

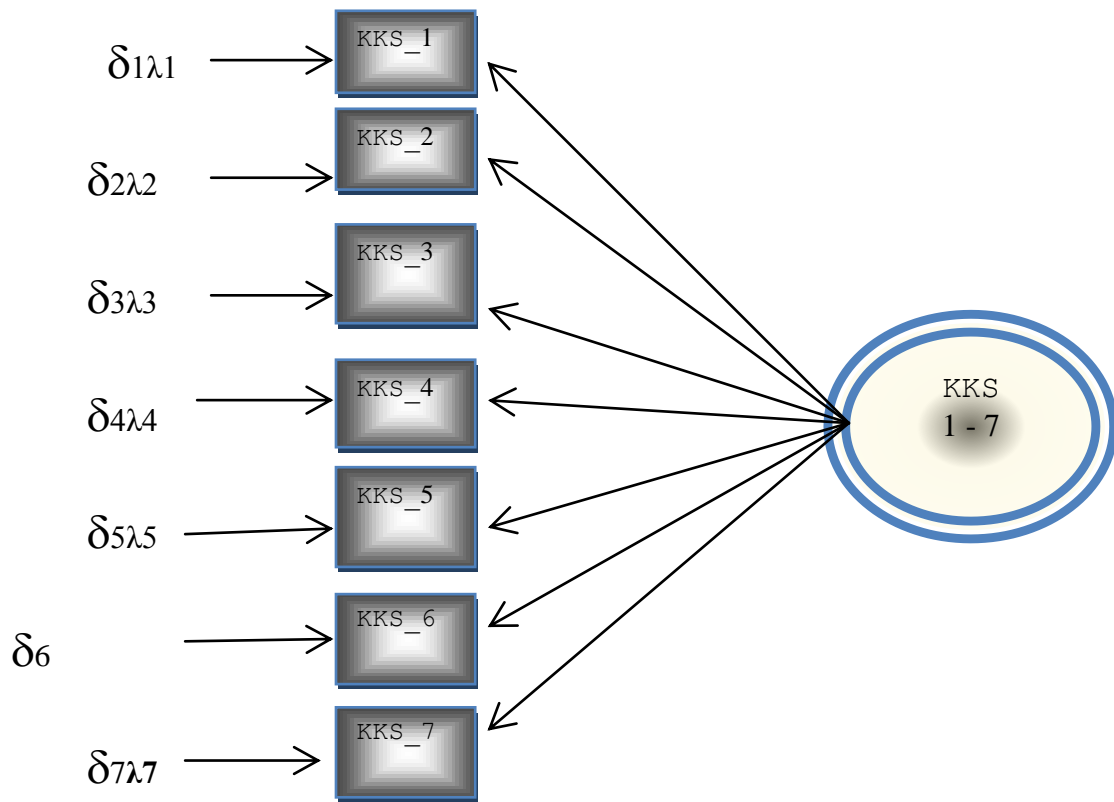
Otonomi sekolah memberikan motivasi dan membangkitkan prakarsa sekolah dalam mengurus rumah tangganya sendiri, mendorong sekolah sebagai lembaga pendidikan untuk meningkatkan mutu pelayanan melalui pemberdayaan guru dalam memenuhi kebutuhan belajar peserta didiknya. Desentralisasi pendidikan diharapkan akan mendorong peningkatan pelayanan di bidang pendidikan kepada masyarakat yang bermuara pada upaya peningkatan kualitas pengelolaan pendidikan dalam tataran yang paling bawah (*at the bottom*) yaitu sekolah. Otonomi penyelenggaraan pendidikan di sekolah merupakan perkembangan baru dalam penyelenggaraan pendidikan. Dalam pelaksanaannya diperlukan prakarsa atau inisiatif dan kreativitas yang datang

Kepala sekolah dalam posisinya sebagai manajer, leader, administrator, dan supervisor harus mampu menggerakkan, membimbing, mengarahkan, memotivasi, dan memberikan pelayanan secara maksimal kepada staf organisasi sekolah secara tepat, terarah dan berkelanjutan, sehingga segala kegiatan yang ada dalam organisasi sekolah akan dapat terlaksana secara optimal dan efektif, sesuai dengan visi, misi, tujuan, sasaran dan program sekolah. Dengan kata lain kepala sekolah harus mampu memberdayakan semua potensi yang dimiliki sekolah secara optimal. Oleh karena itu kepala sekolah harus mampu menerapkan pendekatan model instrumen penilaian kinerja. Salah satu pendekatan model instrumen yang dikembangkan adalah “**model instrumen kinerja kepala sekolah**” yang tepat. Model instrumen ini diduga tepat untuk diterapkan sesuai dengan kebutuhan guru, namun hal ini masih perlu dibuktikan melalui penelitian. .

10. Hipotesis Penelitian

a. Hipotesis 1.1.

Model Konstrak kepribadian dan sosial (KKS) yang dihipotesiskan dalam penelitian ini mempunyai tujuh indikator yaitu berakhlak mulia (KKS_1), melaksanakan tupoksi (KKS_2), bersikap terbuka (KKS_3), pengendalian diri (KKS_4), berpartisipasi dalam kegiatan sosial (KKS_5), tanggap dan peduli terhadap kepentingan orang lain (KKS_6), dan mengembangkan hubungan b sekolah dengan pihak luar (KKS_7).



Gambar 10, Konstrak Kepribadian dan Sosial

Keterangan Gambar :

KS_1 : Berakhlak Mulia

KS_2 : Melaksanakn Tugas dan Fungsi sebagai Kepala Sekolah

KS_3 : Bersikap Terbuka

KS_4 : Pengendalian Diri

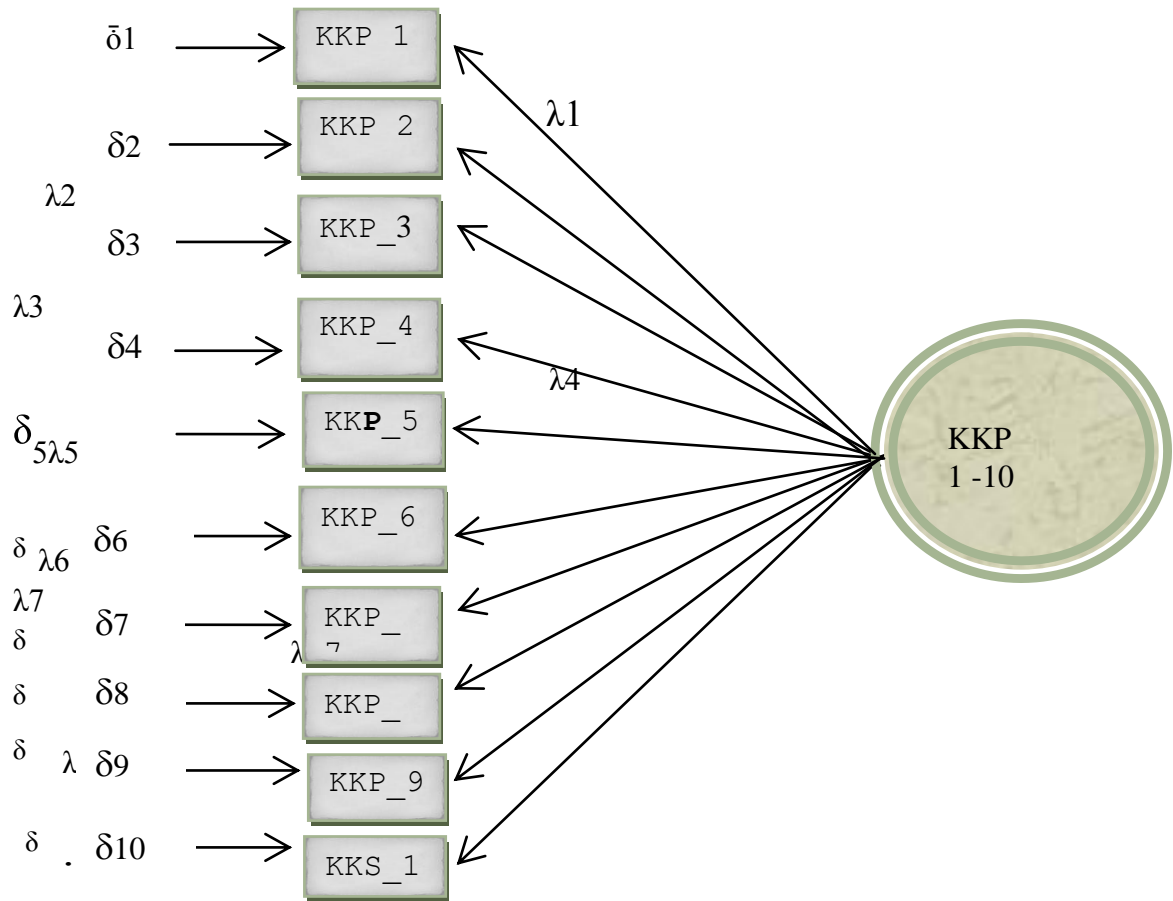
KS_5 : Berpartisipasi dalam Kegiatan Sosial

KS_6 : Tanggap terhadap Kepentingan orang atau kelompok lain

KS_7 : Mengembangkan Hubungan Sekolah dengan pihak luar

Hipotesis 1.2.

Konstrak kepemimpinan pembelajaran (KKP) mempunyai sepuluh indikator yaitu: bertindak sesuai dengan visi dan misi sekolah (KKP_1), mampu merumuskan tujuan seko-lah (KKP_2), mengembangkan sekolah (KKP_3) menciptakan budaya dan iklim sekolah (KKP_4), memegang teguh tujuan sekolah (KKP_5), melaksanakan kepemimpinan yang inspiratif (KKP_6), membangun rasa saling percaya (KKP_7), bekerja keras untuk menca-pai keberhasilan (KKP_8), mengembangkan kurikulum sesuai visi, misi sekolah (KKP_9), dan mengelola peserta didik secara optimal (KKP_10).



Gambar 11. Konstrak Kepemimpinan Pembelajaran

Keterangan Gambar:

KKP_1: Visi dan misi sekolah.

KKP_2: Merumuskan tujuan sekolah

KKP_3: Mengembangkan sekolah menuju organisasi pembelajaran.

KKP_4: Menciptakan budaya dan iklim sekolah

KKP_5: Memegang teguh tujuan sekolah

KKP_6: Melaksanakan kepemimpinan yang inspiratif.

KKP_7: Membangun rasa saling percaya dan memfasilitasi kerjasama

KKP_8: Bekerja keras untuk mencapai keberhasilan sekolah

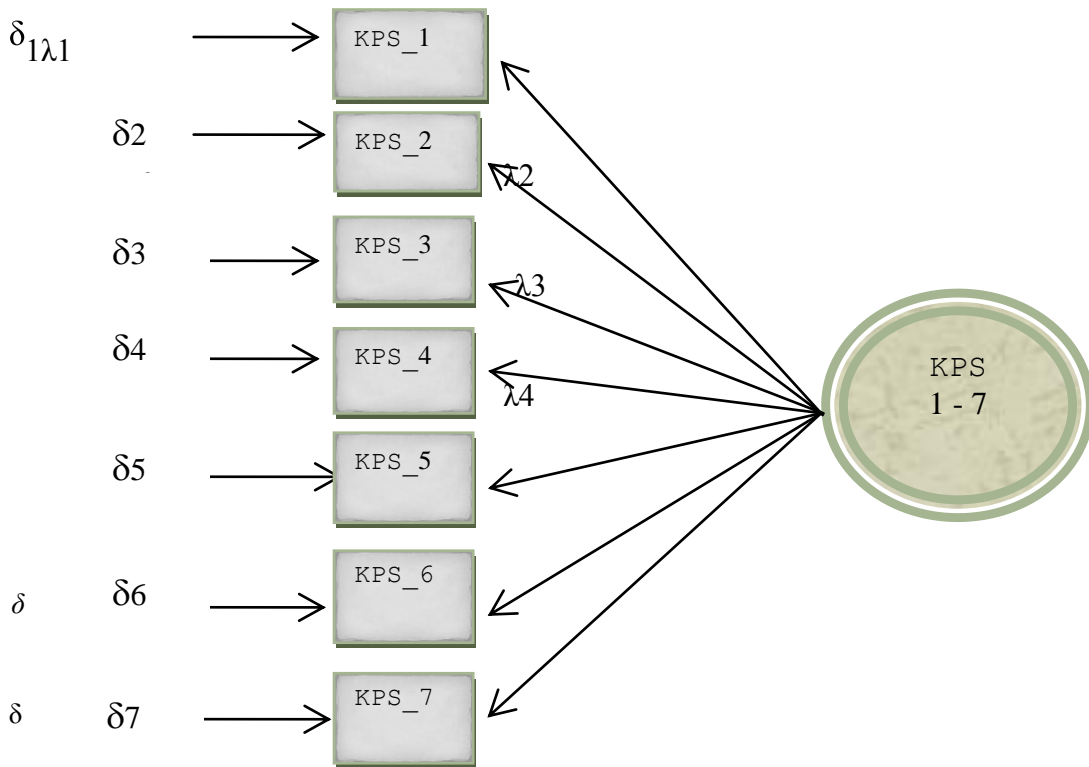
KKP_9: Mengembangkan kurikulum sesuai dengan visi dan misi sekolah

KKS_10: Mengelola peserta didik secara optimal

Hipotesis 1.3.

Konstrak pengembangan sekolah (KPS) mempunyai tujuh indikator yaitu penyusunan rencana pengembangan sekolah (KPS_1), mengembangkan struktur organisasi sekolah (KPS_2), melaksanakan pengembangan sekolah (KPS_3), mewujudkan peningkatan kinerja sekolah (KPS_4), melakukan monitoring, evaluasi

dan pelaporan (KPS_5), merencanakan dan menindaklanjuti hasil Monev (KPS_6), dan melaksanakan penelitian tindakan sekolah/kelas (KPS_7).



Gambar12. Konstrak Pengembangan Sekolah

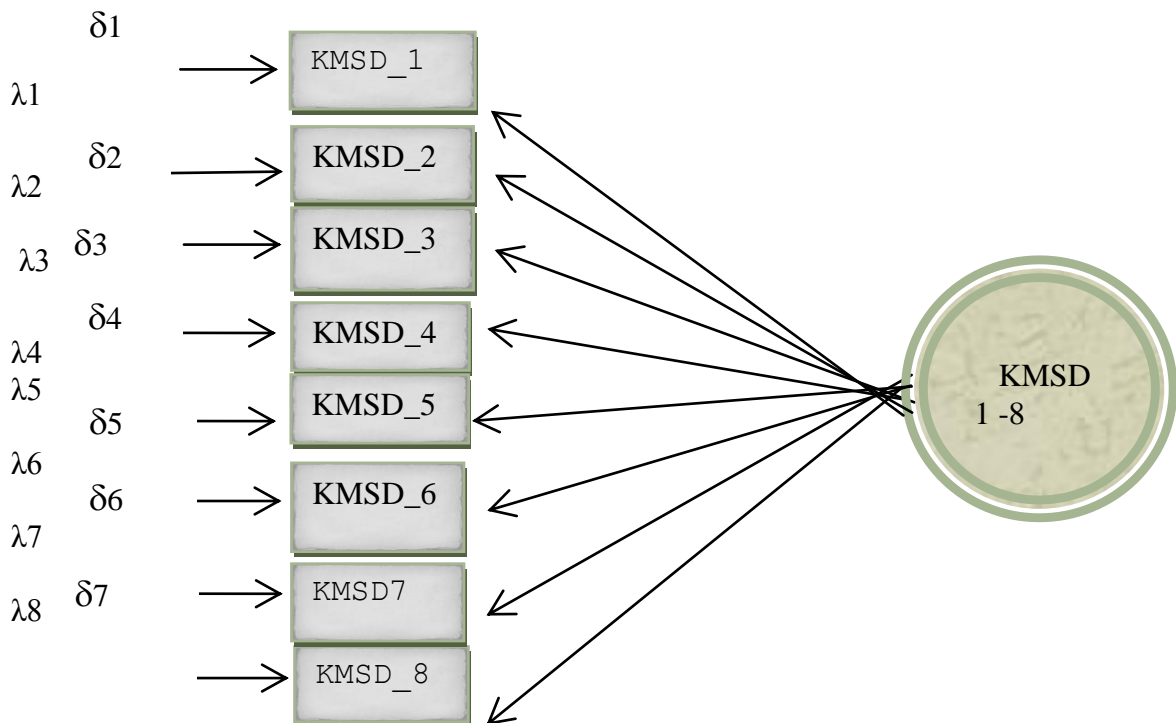
Keterangan Gambar:

- PS_1: Penyusunan rencana pengembangan sekolah.
- PS_2: Mengembangkan struktur organisasi sekolah.
- PS_3: Melaksanakan pengembangan sekolah.
- PS_4: Mewujudkan peningkatan kinerja sekolah.
- PS_5: Melakukan monitoring, evaluasi dan pelaporan pelaksanaan program kegiatan.
- PS_6: Melaksanakan penelitian tindakan sekolah dalam meningkatkan kinerja sekolah
- PS_7: Merencanakan dan menindaklanjuti hasil monitoring, evaluasi dan pelaporan.

Hipotesis 1.4.

Konstrak manajemen sumber daya (KMSD) mempunyai delapan indikator, yaitu mengelola dan mendayagunakan pendidik dan tenaga kependidikan (KMSD_1), mengelola dan mendayagunakan sarana dan prasarana sekolah (KMSD_2), mengelola keuangan sekolah (KMSD_3), mengelola lingkungan sekolah (KMSD_4),

mengelola ketatausahaan sekolah (KMSD_5), mengelola sistem informasi sekolah (KMSD_6), mengelola layanan khusus sekolah (KMSD_7), dan memanfaatkan teknologi secara efektif (KMSD_8).



Gambar 13. Konstrak Manajemen Sumber Daya

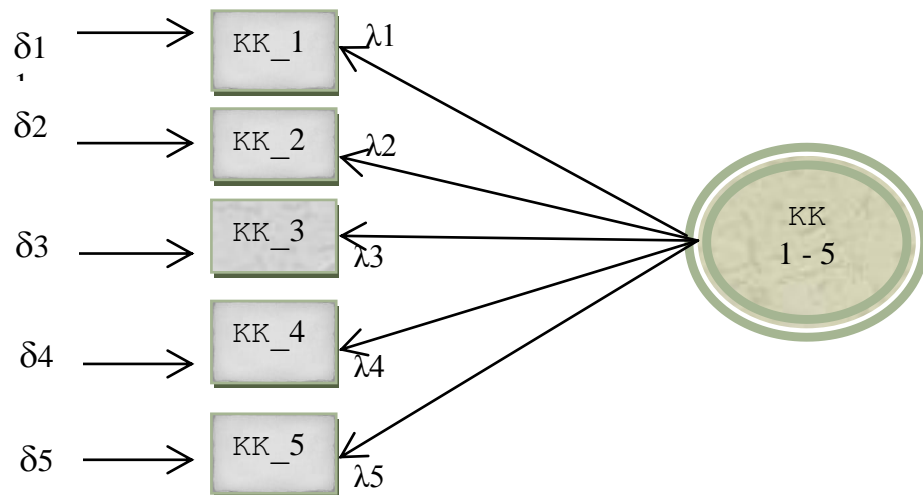
Keterangan Gambar:

- MSD_1: Mengelola dan mendayagunakan pendidik dan tenaga kependidikan.
- MSD_2: Mengelola dan mendayagunakan sarana/prasarana secara optimal.
- MSD_3: Mengelola keuangan sesuai prinsip efisiensi, transparans & akuntabel.
- MSD_4: Mengelola lingkungan sekolah.
- MSD_5: Mengelola ketatausahaan sekolah dlm mendukung pencapaian tujuan sekolah.
- MSD_6: Mengelola sistem informasi sekolah
- MSD_7: Mengelola layanan khusus.
- MSD_8: Memanfaatkan teknologi secara efektif dalam kegiatan pembelajaran.

Hipotesis 1.5.

Konstrak kewirausahaan kepala sekolah (KK) yang dihipotesiskan dalam penelitian ini mempunyai lima indikator (sub indikator), yaitu: menciptakan inovasi

yang bermanfaat bagi pengembangan sekolah (KK_1), memiliki motivasi yang kuat untuk sukses dalam melaksanakan tugas pokok dan fungsinya sebagai pemimpin pembelajaran (KK_2), memotivasi warga sekolah untuk sukses dalam melaksanakan tugas pokok dan fungsinya masing-masing (KK_3), pantang menyerah dan selalu mencari solusi terbaik dalam menghadapi kendala (KK_4), dan menerapkan nilai dan prinsip-prinsip kewirausahaan dalam mengembangkan sekolah (KK_5). \



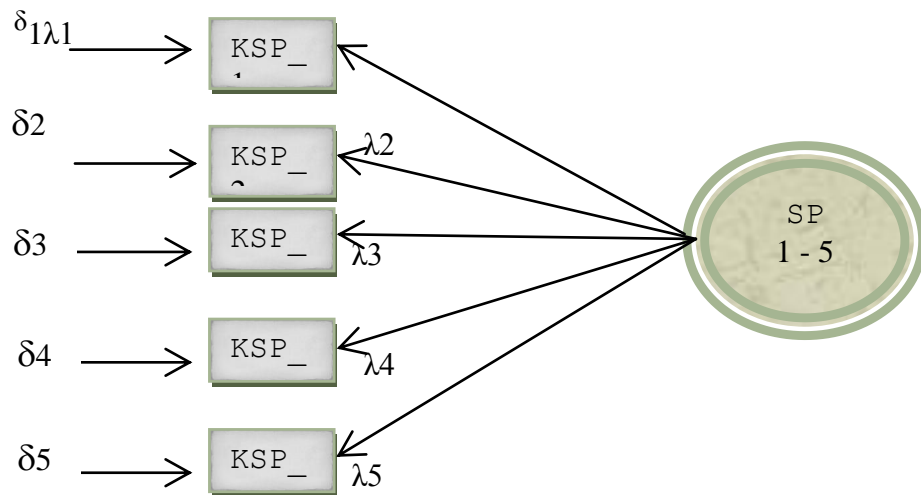
Gambar 14. Konstrak Kewirausahaan Kepala Sekolah

Keterangan Gambar:

- KK_1: Menciptakan inovasi yang bermanfaat bagi pengembangan sekolah.
- KK_2: Memiliki motivasi yang kuat dalam melaksanakan tupoksi sebagai pemimpin
- KK_3: Memotivasi warga sekolah dalam melaksanakan tupoksinya masing-masing.
- KK_4: Pantang menyerah dan selalu mencari solusi terbaik menghadapi kendala.
- KK_5: Menerapkan nilai dan prinsip kewirausahaan dalam mengembangkan sekolah.

Hipotesis 1.6.

Konstrak supervisi pembelajaran (KSP) kepala sekolah yang dihipotesiskan mempunyai lima indikator yaitu: Menyusun program supervisi akademik (KSP_1), merencanakan supervisi pembelajaran (KSP-2) melaksanakan supervisi akademik dalam rangka peningkatan kualitas guru (KPS_3), memonitoring dan melaporkan hasil supervisi pembelajaran (KSP-4), menilai dan menindaklanjuti kegiatan supervisi akademik dalam rangka peningkatan profesionalisme guru (KPS_5).



Gambar 15. Konstrak Supervisi Pembelajaran (Akademik)

Keterangan Gambar:

- PS_1: Menyusun program supervisi dalam peningkatan profesionalisme guru.
- PS_2: Merumuskan sasaran dan tujuan program supervisi akademik
- PS_3: Melaksanakan supervisi akademik dalam rangka peningkatan kualitas guru.
- PS_4: Membimbing guru memilih dan menggunakan metode pembelajaran
- PS_5: Menilai dan menindaklanjuti kegiatan supervisi akademik dalam rangka katan profesionalisme guru.

Hipotesis 2

Profil kepemimpinan kepala sekolah berdasarkan instrumen penilaian kepala sekolah mempunyai hubungan positif dengan kinerja kepala sekolah.

Hipotesis 3

Profil kepemimpinan kepala sekolah berdasarkan instrumen penilaian guru mempunyai hubungan positif dengan kinerja kepala sekolah.

Hipotesis 4.

Terdapat perbedaan kinerja kepala SMP negeri dengan kinerja kepala SMP swasta dalam meningkatkan profesional guru.

11. Metode Penelitian

a. Desain Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian *expost facto*. Penelitian ini dirancang dengan *expost pakto*

b. Tempat dan Waktu Penelitian

Populasi penelitian ini adalah Sekolah Menengah Pertama (SMP) Negeri dan Swasta di Kota Palu.

c. Populasi dan Sampel Penelitian

Jumlah sampel 22 SMP, dengan rincian masing-masing 11 SMP negeri dan 11 SMP swasta, ditetapkan dengan menggunakan teknik *quota proportionate random sampling*. Diasumsikan setiap SMP negeri maupun swasta diwakili 15 org guru sehingga diperoleh sumber data 330 orang guru laki-laki dan perempuan dari semua bidang studi. Demikian pula untuk sampel kepala sekolah diwakili oleh kepala sekolah yang berjumlah 22 orang kepala sekolah.

d. Variabel Penelitian,

Variabel penelitian meliputi: (1) Komponen kepribadian dan sosial; (2) Komponen kepemimpinan pembelajaran; (3) Komponen pengembangan sekolah; (4) Komponen manajemen sumber daya; (5) Komponen kewirausahaan; dan (6) Komponen supervisi pembelajaran.

e. Teknik dan Instrumen Pengumpulan Data

Pengumpulan data menggunakan **kuesioner**, **key performance indicator** yang dimodifikasi, dan **studi dokumentasi**. Kuesioner digunakan untuk mengumpulkan data penilaian guru terhadap kinerja kepala sekolah. Key performance indicator yang dimodifikasi untuk mengumpulkan data kinerja kepala sekolah, sedangkan studi dokumentasi digunakan untuk melengkapi data kinerja kepala sekolah.

f. Validitas dan Reliabilitas Instrumen

Validitas pakar, validitas butir, dan validitas sampling. Validitas pakar (validator) adalah pakar dalam bidang manajemen pendidikan, dan ahli dalam bidang evaluasi dan pengukuran, untuk memberikan masukan terhadap kinerja kepala sekolah. Validitas butir mempertanyakan apakah butir instrumen kinerja kepala sekolah mengukur content area yang diharapkan atau tidak. Validitas sampling mempertanyakan seberapa baik instrumen yang ada dapat mewakili seluruh content area. Validitas isi instrumen penelitian ini dinilai berdasarkan penilaian pakar (*expert judgment*).

Reliabilitas instrumen yang berdimensi satu diketahui dengan cara menghitung koefisien α (alpha Cronbach). Reliabilitas instrumen yang berdimensi lebih dari satu diketahui dengan cara menghitung stratified berdasarkan data hasil uji coba instrumen (Kamata, Turhan, dan Darandari, 2003: 5). Koefisien reliabilitas instrumen harganya antara 0 sampai 1. Semakin tinggi harga koefisien reliabilitas suatu instrumen, maka semakin kecil kesalahannya.

g. Hasil Uji Coba Terbatas Instrumen Kepala Sekolah dan Guru

Hasil uji coba instrumen menunjukkan untuk kepala sekolah dari 170 butir, yang layak digunakan adalah 109 butir dan tidak layak sejumlah 61 butir. Koefisien reliabilitas dari total faktor adalah **0,952**. Untuk angket guru, hasil uji coba validitas, dari 120 butir instrumen yang layak adalah 76 butir, dan yang tidak layak 44 butir. Koefisien reliabilitas dari total faktor adalah **0,898**.

h. Teknik Analisis Data

Teknik analisis data yang digunakan adalah: *Second – Order Confirmatory Factor Analysis (CFA)*, yaitu digunakan dengan bantuan program software LISREL 8.50.

Analisis Jalur (*parh analysis, Structural Equation Modeling (SEM)*), **Analisis Deskriptif, dan Uji t.**

12. Hasil Penelitian

Hasil penelitian ini adalah sebagai berikut:

- a. Menurut tanggapan kepala sekolah model konstruk kinerja kepala sekolah tidak cocok dengan model yang dihipotesiskan. Namun demikian, **menurut tanggapan guru** model konstruk kinerja kepala sekolah dari semua komponen variabel yang dihipotesiskan cocok atau *fit* dengan data lapangan. Semua koefisien jalur dari dimensi terhadap variabel kinerja kepala sekolah dan muatan faktor dari indikator terhadap dimensi dari model yang dihipotesiskan signifikan.

Model konstruk kinerja kepala sekolah dalam pembinaan profesional guru, adalah 1) **Menurut tanggapan guru**, model konstruk kepribadian dan sosial, kepemimpinan pembelajaran, pengembangan sekolah, dan supervisi pembelajaran, cocok dengan model yang dihipotesiskan. 2) **Menurut tanggapan kepala sekolah**, model konstruk manajemen sumber daya yang dihipotesiskan tidak cocok dengan data lapangan. Selain itu, indikator komponen pengelolaan ketatausahaan sekolah dalam mendukung pencapaian tujuan sekolah, ternyata tidak signifikan. Demikian pula model konstruk kewirausahaan yang dihipotesiskan tidak cocok dengan data lapangan. Pengujian model yang menunjukkan bahwa indikator menciptakan inovasi yang bermanfaat bagi pengembangan sekolah, dan indikator pantang menyerah untuk selalu mencari solusi terbaik, ternyata juga tidak signifikan.

- b. Model konstruk variabel yang memengaruhi kinerja kepala sekolah menurut tanggapan kepala sekolah, dari empat komponen variabel yang ditanggapi, yaitu komponen kepemimpinan pembelajaran, pengembangan sekolah, manajemen sumber daya, dan kewirausahaan, tidak cocok dengan model yang dihipotesiskan namun demikian dua komponen variabel lainnya, komponen kepribadian dan sosial dan supervisi pembelajaran cocok atau *fit* dengan model yang dihipotesiskan.
- c. Model konstruk variabel yang mempengaruhi kinerja kepala sekolah menurut tanggapan guru, dari empat komponen variabel yang ditanggapi, yaitu komponen: kepribadian dan sosial, kepemimpinan pembelajaran, pengembangan sekolah, dan supervisi pembelajaran, menunjukkan semua indikator yang membentuk faktor menunjukkan hasil yang signifikan.

d) Menurut tanggapan kepala sekolah, ada perbedaan yang signifikan antara kinerja kepala SMP negeri dengan kepala SMP swasta. Kepala SMP negeri masih lebih tinggi dan baik kinerjanya dalam melaksanakan tugas-tugas kepemimpinan pendidikan di sekolah, jika dibanding dengan kepala SMP swasta. Demikian pula menurut tanggapan guru, ada perbedaan yang signifikan antara kinerja kepala SMP negeri dengan kepala SMP swasta, antara lain disebabkan karena SMP negeri masih jauh lebih baik dibanding dengan SMP swasta dalam hal pemberian dukungan terhadap pengelolaan sistem manajemen dan pemerintah, misalnya bantuan kelengkapan sarana dan prasarana pembelajaran, kelengkapan sumber

belajar, mitra kerja, serta dukungan orang tua siswa dan masyarakat. SMP negeri memiliki sumber daya manusia yang jumlah dan kualitasnya masih lebih baik jika dibanding dengan SMP swasta. Demikian pula dalam hal layanan supervisi akademik, SMP negeri jauh lebih baik dibanding dengan SMP swasta.

13. Saran-saran

- a. Perlu dilakukan penelitian lebih lanjut tentang model kinerja kepala sekolah sebagai supervisor pendidikan dengan pendekatan yang berbeda yang digunakan dalam penelitian ini dengan melibatkan sampel yang lebih besar dengan membandingkan hasil penelitian yang relevan sebelumnya. Penelitian yang akan datang dapat menggunakan instrumen dan teknik analisis yang berbeda dengan yang digunakan dalam penelitian ini, misalnya menggunakan pendekatan, instrumen, dan teknik analisis yang berbeda dengan *First Order Confirmatory Factor Analysis (CFA)*, kemudian model secara keseluruhan dianalisis dengan *Structural Equation Modeling (SEM)* menggunakan *multi-sample*.
- b. Perlu diadakan penelitian lebih lanjut tentang model konstruk kepribadian dan sosial pada kepala sekolah untuk menguji ulang temuan yang diperoleh berdasarkan data guru dan kepala sekolah yang diharapkan dapat memberi petunjuk adanya perbedaan indikator variabel dalam penelitian ini.
- c. Perlu diadakan penelitian lebih lanjut untuk menguji ulang temuan penelitian ini bahwa model konstruk kepemimpinan pembelajaran, pengembangan sekolah, dan kewirausahaan yang dihipotesiskan dalam penelitian ini tidak cocok dengan model ini berdasarkan data kepala sekolah.
- d. Perlu diadakan tindak lanjut secara praktis di lapangan terkait dengan temuan penelitian yang menunjukkan bahwa kinerja kepala sekolah dapat ditingkatkan secara berkesinambungan dan efektif dengan strategi yang dilakukan adalah memperbaiki secara menyeluruh komponen: (a) kepribadian dan sosial kepala sekolah, (b) kepemimpinan pembelajaran kepala sekolah, (c) pengembangan sekolah, (d) manajemen sumber daya kepala sekolah, (e) kewirausahaan kepala sekolah, dan (f) penyelenggaraan supervisi pembelajaran kepala sekolah.
- e. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa model instrumen kinerja kepala sekolah berdasarkan asesmen guru cukup baik dan efektif, maka hendaknya kepala sekolah dalam melaksanakan supervisi akademik kepada guru-guru hendaknya dapat menggunakan instrumen baku yang dihasilkan penelitian ini, terutama komponen supervisi pembelajaran.
- f. Model pengembangan instrumen kinerja kepala sekolah berbasis supervisi akademik dalam meningkatkan kompetensi profesional guru di sekolah menengah pertama, dengan penggunaan instrumen kinerja kepala sekolah ini, dinilai sangat relevan dan cukup efektif, dan secara tidak langsung berdampak terhadap peningkatan kompetensi profesional guru seperti peningkatan kepemimpinan pembelajaran, pengembangan sekolah, pengembangan manajemen sumber daya, kewirausahaan sekolah, dan pelaksanaan supervisi pembelajaran.

Level Kompetensi Ujian Nasional 2014: Deskripsi Kompetensi Siswa Berdasarkan Data Empirik

Rahmawati

Pusat Penilaian Pendidikan-Balitbang Kemdikbud

Rahmapepuny2011@gmail.com

Abstrak

Pengelompokan siswa berdasarkan nilai ujian dilakukan untuk menganalisis perbedaan proporsi menjawab benar butir soal antar kelompok. Hasil analisis pemetaan butir-butir soal tersebut digunakan untuk deskriptor level kompetensi siswa. Contoh soal disajikan untuk memberi gambaran perbedaan kompetensi setiap level. Analisis nilai siswa dilakukan untuk memetakan kebutuhan pembelajaran yang spesifik bagi setiap wilayah. Hasil menunjukkan terdapat gradasi kompetensi yang baik antar level kompetensi mata pelajaran Bahasa Inggris jenjang SMP/MTs dan SMA/MA. Berdasarkan pemetaan nilai siswa, terdapat provinsi yang masih harus mengajarkan siswa keterampilan membaca paling dasar, dan sebaliknya terdapat provinsi yang pembelajarannya bisa fokus pada kemampuan yang lebih tinggi seperti pemahaman makna-makna tersirat.

Kata Kunci: Deskriptor Level Kemampuan, Ujian Nasional

Abstract

Grouping students based on national exam score was performed in order to analyze the difference of proportion correct on answering items accross groups. The item analysis results then used to make descriptors of each competency level. Sample questions are provided to give overview the differences between competency levels. Analysis of students' scores was also done to determine specific instructions needed for each region. The study shows that there is well describe gradual level of competencies for English test of UN SMP/MTs and SMA/MA. Based on students' score analysis, some provinces suggested to strengthen their students with basic skills on reading, while some other provinces can be focus to train their students on more advance reading comprehension, such as understanding implicit information.

Keywords: Descriptors of Competency Level, National Exam

1. Pendahuluan

Ujian nasional merupakan program pemerintah yang merupakan bagian sistem penilaian pendidikan. Penilaian yang diharapkan tidak hanya memberikan informasi mengenai nilai siswa dalam setiap mata pelajaran, namun juga informasi mengenai kemampuan yang dimiliki siswa. Hal ini selaras dengan tujuan dari criterion reference test, menjelaskan capaian siswa terhadap kriteria-kriteria yang diukur dalam suatu tes.

Pemahaman akan makna dari nilai yang diperoleh siswa penting untuk memberikan gambaran tentang kemampuan yang telah ataupun belum dimiliki siswa. Mislevy dan Zwick(2012) menekankan bahwa pada penilaian yang bersifat periodik dan berskala luas, seperti halnya ujian nasional, harus mampu memberikan *feedback* kepada sekolah dan guru untuk memperbaiki proses belajar mengajar. Oleh karena itu pemetaan capaian kemampuan di tingkat wilayah bahkan di satuan pendidikan diperlukan, agar perbaikan pembelajaran menjadi terarah.

Survei internasional seperti Trend in Mathematics and Science Study (TIMSS) selalu melaporkan benchmark internasional kemampuan matematika dan ipa berdasarkan skala TIMSS. Hal ini dilakukan karena konsorsium TIMSS menyadari bahwa pemahaman makna nilai yang diperoleh dari tes TIMSS sangat *crucial* bagi setiap user (Olson, Martin, Mullis, 2007). Jika user tidak memahami kemampuan apa yang dimiliki dengan skor yang

diperolehnya, maka akan sulit bagi user tersebut untuk meningkatkan kemampuannya ataupun mempertahankan kemampuan yang telah dimiliki. Deskripsi kemampuan ini tentunya akan berbeda untuk setiap jenis tes, atau dalam konteks ujian nasional deskripsi kemampuan akan spesifik untuk setiap mata pelajaran.

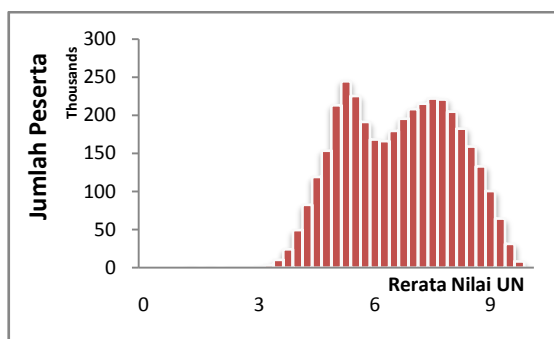
Paradigma yang terjadi di masyarakat saat ini, user ujian nasional seringkali tidak memahami makna dari nilai ujian tersebut. Orang tua hanya tahu bahwa anaknya mendapat nilai bahasa Indonesia 7,55. Bagaimana kemampuan bahasa Indonesia anaknya dibandingkan siswa lain yang mendapat nilai 9? Kebanyakan akan menjawab lebih rendah, namun tidak memastikan perbedaan kemampuan memahami wacana teks bahasa Indonesia anaknya terhadap siswa yang lain. Oleh karena itulah suatu analisis mengenai level kompetensi siswa berdasarkan hasil ujian nasional perlu dilakukan untuk dapat memaknai nilai yang diperoleh.

2. Metode yang Diterapkan

Ruang lingkup studi ini hanya terbatas pada bidang studi bahasa Inggris. Analisis dilakukan terhadap data Ujian Nasional 2014 jenjang SMP/MTS maupun SMA/MA. Data yang digunakan terdiri dari data respon 3,3 juta peserta UN SMP/MTs paket utama, serta 740 ribu peserta UN SMA/MA program studi IPA.

Beberapa langkah analisis diterapkan dalam studi ini. Langkah pertama adalah validasi data. Validasi data yang dilakukan berupa analisis pola jawaban siswa. Pola jawaban yang anomali secara terstruktur akan dikeluarkan dari data input analisis. Salah satu indikator yang digunakan untuk melihat anomali adalah keseragaman memilih option jawaban yang salah dalam suatu wilayah dengan proporsi yang telah ditetapkan. Setelah pola respon anomali dikeluarkan dari data set, maka dilakukan proses skoring peserta ujian.

Langkah kedua adalah mengelompokkan siswa berdasarkan nilai ujian nasional yang diperolehnya. Pada penentuan kelompok ini perlu diperhatikan distribusi nilai siswa pada rentang nilai ujian nasional. Jika hanya terdapat sedikit siswa dalam suatu rentang, hendaknya rentang tersebut tidak digunakan sebagai batas pengelompokan. Berdasarkan distribusi hasil Ujian nasional, ditentukan 3 nilai batas antar kelompok: nilai 4, nilai 6, dan nilai 8, sehingga terdapat 4 kelompok siswa: siswa dengan nilai 0-4, siswa dengan nilai >4-6, siswa dengan nilai >6-8, dan siswa dengan nilai >8-10.



Gambar 1. Distribusi Nilai UN SMP/MTs 2014

Langkah ketiga adalah prosedur mengidentifikasi butir soal yang mewakili deskripsi setiap kelompok kemampuan. Langkah ini mengadaptasi prosedur yang diterapkan studi TIMSS (Mullis, Erberber, Preuschoff, 2007).

- Kelompokkan siswa dengan nilai berada pada nilai batas ± 0.25 . misal kelompok siswa batas 4 adalah semua siswa yang memperoleh nilai UN 3,75-4,25.
- Setelah diperoleh 3 set kelompok siswa, lakukan analisis butir soal secara klasik berdasarkan respon masing-masing kelompok siswa, sehingga dihasilkan 3 set analisis butir soal.
- Hasil analisis butir soal yang sama dibandingkan proportion correct butir. Penentuan butir soal yang mewakili kelompok adalah: dijawab benar oleh minimal 60% siswa pada kelompok tertentu DAN maksimal 45% siswa pada kelompok di bawahnya. Misal suatu butir dapat dikelompokkan menjadi butir deskriptor nilai 6, jika proportion correct butir tersebut minimal 60% untuk kelompok siswa 5,75-6,25 DAN maksimal 45% untuk kelompok siswa 3,75-4,25.

Setelah butir-butir soal teridentifikasi sebagai wakil dari kelompok tertentu, langkah keempat adalah pemetaan butir dijustifikasi oleh ahli bidang studi. Hasil justifikasi berupa narasi kemampuan yang mendeskripsikan kompetensi siswa yang harus dimiliki agar dapat menjawab benar sekumpulan soal-soal tersebut. Hal ini berbeda dengan prosedur standar setting pada umumnya (Cizek, 1996). Pada proses standar setting biasanya deskriptor kemampuan ditentukan terlebih dahulu kemudian panelis memilih butir yang sesuai untuk setiap deskriptor. Namun pada studi ini proses dibalik, butir dipilih berdasarkan analisa data empirik, barulah kemudian deskriptor kemampuan didefinisikan.

Langkah kelima atau terakhir adalah pemetaan wilayah berdasarkan persentase siswa pada masing-masing level kompetensi. Pemetaan ini menjadi acuan rekomendasi ataupun feedback kepada setiap wilayah mengenai kemampuan siswa di wilayahnya yang perlu ditingkatkan ataupun dipertahankan.

3. Hasil Studi

Untuk kemudahan penjelasan hasil analisis, kelompok kemampuan yang ditetapkan disebut dengan istilah seperti dijelaskan di tabel 1.

Tabel 1. Level Kompetensi UN 2014

Level	Rentang Nilai
Sangat Baik	>8 s.d. 10
Baik	>6 s.d. 8
Cukup	>4 s.d. 6
Kurang	0 s.d. 4

a. Jenjang SMP/MTs

Hasil pemetaan butir mengidentifikasi 7 butir sebagai deskriptor kelompok bawah, 10 butir deskriptor kelompok sedang, dan 12 butir sebagai deskriptor kelompok tinggi. Justifikasi ahli bidang studi terhadap 3 kelompok butir soal tersebut menghasilkan deskriptor kemampuan siswa seperti tercantum pada tabel 2.

Tabel 2. Deskripsi Level Kompetensi SMP/MTs

Level	Deskripsi Kompetensi
Sangat Baik	Siswa mampu Mencari, menemukan, mengumpulkan, memilah, mengolah informasi panjang yang dibutuhkan dari beberapa data yang nyaris mirip atau serupa yang disajikan secara eksplisit maupun implisit dalam sebuah wacana yang struktur dan bentuknya sangat berbeda dan menggunakan banyak kata/ frasa asing yang belum pernah mereka temui sebelumnya. Peserta dianggap telah mampu membuat simpulan yang lebih rumit berdasarkan informasi yang mereka temukan dalam sebuah wacana. Dapat membuat kesimpulan makna kata yang baru ditemui berdasarkan konteksnya di dalam sebuah wacana dan melengkapi sebuah wacana dengan kata yang paling tepat diantara pilihan yang hampir serupa maknanya
Baik	Siswa mampu mencari, menemukan, mengumpulkan, memilah, mengolah informasi yang dibutuhkan dari beberapa data yang nyaris mirip atau serupa yang disajikan secara eksplisit maupun implisit dalam sebuah wacana yang struktur dan bentuknya berbeda dan menggunakan beberapa kata/ frasa baru yang belum pernah mereka temui sebelumnya. Peserta dianggap telah mampu membuat simpulan sederhana berdasarkan informasi yang mereka temukan dalam sebuah wacana, seperti tema keseluruhan wacana
Cukup	Siswa mampu mencari, menemukan dan mengumpulkan informasi singkat berupa kata/frasa yang di sajikan secara eksplisit dalam wacana singkat yang menggunakan bahasa sederhana yang sudah sering dan lazim mereka gunakan dalam kehidupan sehari-hari. Mampu membuat simpulan sederhana setelah membaca wacana singkat sederhana. Pada tingkatan ini peserta dianggap mampu menyatakan makna sebuah kata/frasa yang sering digunakan hingga menyusun kata-kata dan frasa tersebut menjadi kalimat

Level	Deskripsi Kompetensi
	sederhana
Kurang	Siswa mampu mengidentifikasi informasi sederhana yang disajikan secara eksplisit dalam wacana singkat. Siswa belum mampu mengumpulkan informasi-informasi yang terdapat dalam wacana serta menemukan hubungan di antara informasi tersebut. Siswa memiliki kemampuan terbatas untuk menyusun kalimat sederhana.

Gambar 2 sampai dengan gambar 3 merupakan contoh soal yang mewakili setiap kelompok batas level kompetensi.

A BURST OF NATURE

NatraBurst™ is a powerful food source consisting of a wide variety of premium ingredients, which work together to provide a variety of health benefits. Each serving contains the equivalent of more than 6 vegetables and fruits, with an ORAC value of 4.000+. Additionally, NatraBurst™ help support lean muscle mass with its concentration of high quality protein.

- Increase energy
- Reduce appetite
- Promote Fat Loss
- Anti-Aging
- Promote Healthy Skin



BUY 2 GET 1 FOR FREE ON SELECTED STORE

What's the benefit of consuming NatraBurst?

- A. Increase appetite
- B. Decrease energy
- C** C. Promote fat loss
- D. Promote healthy hair

Gambar 2. Contoh Soal Level Cukup SMP

The following text is for questions 14 to 16.

Announcement

To : All students of SMP Bunga Matahari

To celebrate the school anniversary on November 16, 2013 and as a chance for students to perform their talents and creativities, OSIS will hold some competitions. They are futsal match, basketball match, singing contest, speech contest, and classroom contest. The competition will be held on:

 Date : 5-9 November 2013
 Time : 08.00-12.00
 Venue : School hall and school yard

The first day is futsal match. The second day is basketball match. The third day is singing contest, the fourth day is speech contest and the classroom contest will be on the last day. Every class should join them. The winners of the competitions will receive the prizes on the anniversary day.

For further information, please contact Yeyen, the OSIS secretary.

The head of OSIS
Fuady

1. The activities are meant as
- C**
- A. OSIS anniversary celebration
 - B. students' and teachers' activities
 - C. students' talent and creativity performances
 - D. entertainments for all teachers and students

Gambar 3. Contoh Soal Level Baik SMP

Read the text and answer questions 31 to 34.

A star fairy once strayed onto the Earth. Attracted by the beautiful sight, she dashed into a tree, her wing torn and fell down, unconscious. A farmer found the divine creature and took great care of her. Inevitably the fairy and the farmer fell in love, so they got married and had a child.

Nevertheless every night the fairy looked at the stars and thought about her family and friends. One day she decided to pay them a visit, and took her son with her. When she reached the star kingdom, the king was furious at her for straying too far, and took away her wings from her. She couldn't go back to her husband and felt really miserable. She looked down the river near their house for hours. The farmer was too. He stood on its bank, waiting for his wife and child to return.

One day, the king saw the lovesick couple, and took pity on them. He made a bridge of seven gleaming colours so that the fairy could climb down and spend a few precious moments with the farmer. Today other humans call the bridge a rainbow.

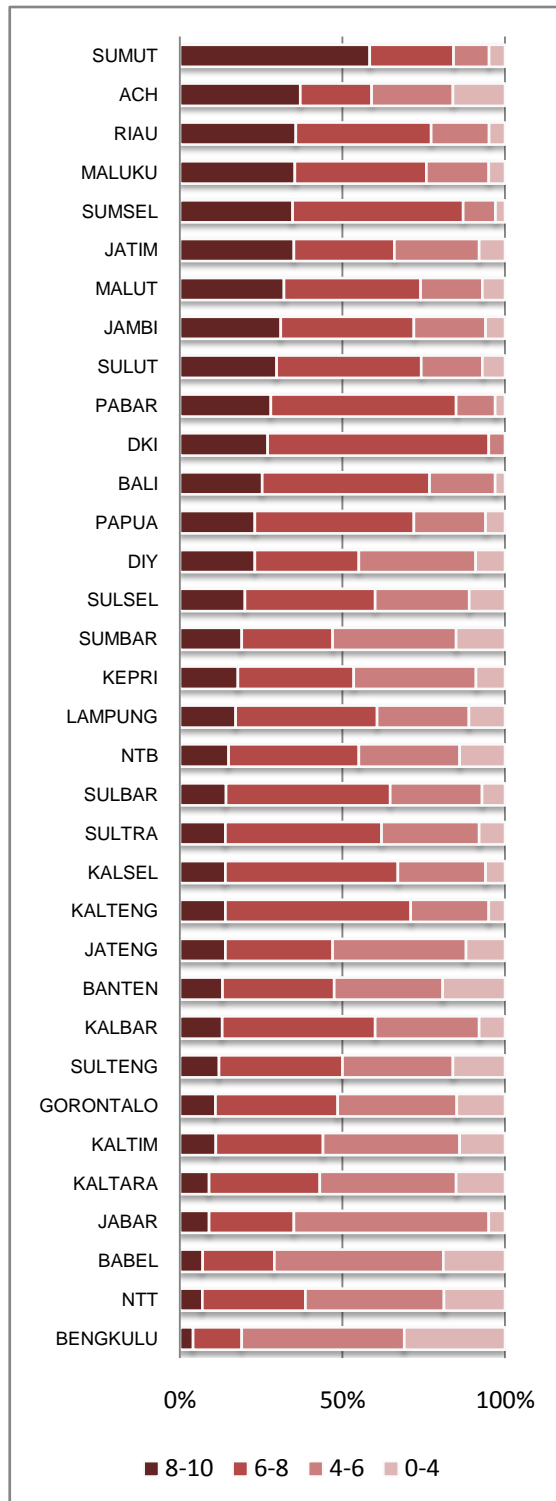
What is the main idea of paragraph 3?

- B**
- A. The fairy got sick from her love.
 - B. The King created a special bridge.
 - C. The fairy felt pity for her husband.
 - D. The farmer made a bridge for his wife.

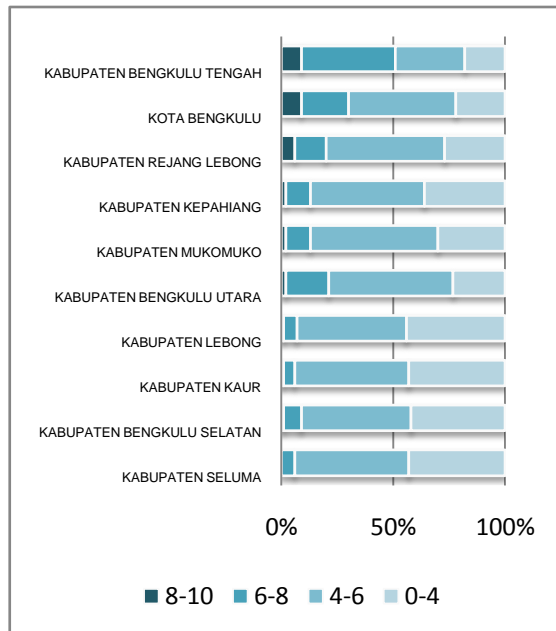
Gambar 4. Contoh Soal Level Sangat Baik SMP

Justifikasi ahli bidang studi bahasa Inggris menganalisis tingkat kompleksitas vocabulary yang digunakan dalam wacana. Contoh soal pada gambar 4 memiliki tingkat kompleksitas yang lebih tinggi relatif terhadap contoh soal yang lain. Keterampilan yang diukur oleh ketiga butir tersebut juga berbeda. Pada butir soal level cukup, kemampuan yang diperlukan untuk menjawab soal adalah mencari informasi eksplisit pada wacana. Butir soal level baik mengukur kemampuan yang lebih tinggi, yaitu mampu menghubungkan informasi eksplisit satu dengan informasi eksplisit lainnya. Sedangkan pada butir soal sangat baik, kemampuan yang diperlukan adalah memahami informasi implisit selain juga penguasaan vocabulary yang memadai.

Peta analisis capaian level kompetensi Bahasa Inggris untuk setiap provinsi dan setiap kabupaten/kota dalam satu provinsi disajikan pada gambar 5 dan gambar 6.



Gambar 5. Capaian Level Kompetensi Bahasa Inggris SMP/MTs Berdasar Provinsi



Gambar 6. Capaian Level Kompetensi Bahasa Inggris SMP/MTs Berdasar kabupaten/Kota

b. Jenjang SMA/MA

Hasil pemetaan butir soal bahasa Inggris SMA/MA mengidentifikasi 8 butir soal mewakili kelompok nilai 4, 13 butir mewakili kelompok nilai 6, dan 10 butir mewakili kelompok nilai 8. Deskripsi yang diperoleh dari kelompok soal tersaji pada tabel 3.

Tabel 3. Deskripsi Level Kompetensi SMA/MA

Level	Deskripsi Kompetensi
Sangat Baik	Siswa mampu mencari, menemukan, mengadaptasi dan mengkompilasi informasi-informasi yang disajikan secara tersirat. Siswa mampu menerjemahkan nuansa bahasa yang digunakan pada sebagian atau keseluruhan wacana. Siswa mampu memahami, membandingkan isi wacana yang panjang, rumit, tidak familiar baik dari segi isi serta bentuknya. Siswa mampu membuat simpulan yang rumit dari wacana seperti menyimpulkan tema isi wacana yang telah mereka baca atau memahami alasan penulisan wacana tersebut.
Baik	Siswa dapat mencari, menemukan dan menyimpulkan satu atau lebih potongan-potongan informasi yang lebih panjang, kurang dikenal dalam keseharian mereka yang dinyatakan secara eksplisit dan/atau tersirat dalam wacana berbentuk lebih formal dan bersifat akademis, seperti wacana <i>news item</i> , <i>exposition</i> , <i>explanation</i> dan <i>review</i> . Siswa mampu membuat simpulan tingkat rendah berupa menafsirkan makna sebuah kata atau frasa berdasarkan konteks penyajian kata tersebut dalam wacana.
Cukup	Siswa dapat memilih gambar, melengkapi kalimat dengan jenis kata yang tepat dan merangkai kata-kata menjadi kalimat sederhana

Level	Deskripsi Kompetensi
	hingga kalimat kompleks yang lebih sulit. Siswa dapat mencari menemukan informasi singkat yang terdiri dari kata atau frasa yang dinyatakan secara eksplisit dalam wacana sederhana berbentuk prosedur, naratif, <i>recount</i> dan <i>report</i> dan teks-teks fungsional pendek sederhana yang lazim mereka gunakan sehari-hari, seperti :pengumuman, iklan dan surat/email pribadi. Siswa dapat memberikan respon jawaban dalam bentuk kalimat sederhana ketika diperdengarkan atau disajikan wacana-wacana atau monolog yang lazim mereka baca atau dengar dalam kehidupan sehari-hari.
Kurang	Siswa dapat memilih gambar, melengkapi kalimat dengan jenis kata yang sederhana dan merangkai kata-kata menjadi kalimat sederhana. Siswa dapat mencari menemukan informasi singkat yang tersirat dalam wacana sederhana. Siswa memiliki keterbatasan kemampuan dalam memberikan respon jawaban ketika diperdengarkan atau disajikan wacana-wacana yang lazim mereka baca atau dengar.

Questions no. 48 to 50 based on the following cloze test.

Octopuses are mollusks, a kind of animal with a soft body. Unlike other mollusks, such as clams and oysters, octopuses and squid have no hard (48) to protect them. An octopus is an animal without any bones. Surrounding the main portion of its body is a fleshy covering, called a mantle. Most of the internal organs of an octopus are inside the mantle. An octopus has two big (49), so it has very good vision. Seals, eels, and other sea animals prey on octopuses. An octopus's main method of defense is to shoot a cloud of dark ink into the water. The ink cloud confuses the attacker, and the octopus jets away. Octopuses can also (50) color rapidly when they are in danger. They change color to fit in with their surroundings. This helps them to hide from prey.

-
- A. complain
 - B. wonder
 - C. deliver
 - D. change
 - E. breathe

Gambar 7. Contoh Soal Level Cukup SMA/MA

Contoh soal setiap level kompetensi disajikan pada gambar 7, 8, dan 9. Pada gambar 7 soal menuntut siswa untuk mampu mengisi kata yang tepat dalam suatu kalimat. Untuk dapat

memberikan jawaban yang benar, siswa harus mengerti arti dari kata-kata lain yang ada dalam kalimat tersebut. Pada soal level baik, siswa dituntut tidak hanya memahami satu kalimat, tetapi memahami beberapa kalimat dan hubungan antar kalimat, sehingga bisa menarik simpulan ataupun menemukan ide dari sekumpulan kalimat, dalam level kompetensi ini hubungan yang dimaknai telah tersurat eksplisit dalam wacana. Sedangkan pada contoh soal sangat baik, hubungan yang dimaknai bersifat implisit tersirat, sehingga pemahaman wacana siswa dituntut sangat baik pada level kompetensi ini.

This text is for questions 26 to 29.

The stomach is the first stop in the process of food digestion. The inner walls of the stomach, also called stomach lining, are bathed in about a gallon of stomach acid and digestive enzymes.

Gastritis happens when the stomach lining is irritated, inflamed, or infected. Usually, a person with gastritis will feel some cramps and pains in the middle or left upper belly, just under the ribs. Other symptoms include nausea and vomiting, bloating, and belching. A wound in the stomach is called a gastric ulcer and it caused more pain than ordinary gastritis. Blood may appear in vomit or stool. This loss of blood may cause anemia, which, will make the person feel weak, tired and dizzy. When there is an infection, there usually is a fever.

It used to be thought that the causes of gastritis are spicy food, alcohol and lifestyle related factors like stress, along with some long term painkillers and anti inflammation drugs like aspirin and ibuprofen. But in the early eighties, a bacterium called *Helicobacter-pylori* was found to be responsible for most cases of gastritis and gastric ulcer. These bacteria are not killed by stomach acid because they live within the gel-like mucus membrane that protects the stomach from its own acid. They have also developed a clever mechanism to neutralize the acid that come in contact with, and released by a product of gases. These bacteria enter the body via contaminated food and water, but still can be eliminated with the right antibodies.

The text is about

- A. how and when gastritis is made
- B. how and why gastritis happens
- C. when and how food is digested
- D. how and what causes stomachache
- E. how and why bacteria are killed by stomach acid

Gambar 8. Contoh Soal Level Baik SMA/MA

Music and lyrics Movie Review

Alex Fletcher (Hugh Grant) is a washed-up 80's pop star who's been reduced to working the nostalgia circuit at country fairs and amusement parks. The charismatic and talented musician gets a chance at a comeback when reigning diva Cora Coman (Halley Bennett) invites him to write and record a duet with her, but there's a problem. Alex hasn't written a song in years, he has never written lyrics, and he has to come up with a hit in a matter of days. Then enters Sophie Fisher (Drew Barrymore), Alex's attractively quirky lady, whose flair for words strikes a chord with the struggling songwriter. On the rebound from a bad relationship, Sophie is reluctant to collaborate with anyone, especially commitment-phobe Alex. As their chemistry heats up at the piano and under it, Alex and Sophie will have to face their fears and the music if they want to find the love and success they both deserve.

Casts HUGH GRANT, DREW BARRYMORE, KRISTEN JOHNSTON, JASON ANTOON, BILLY GRIFFITH

Duration 96 minutes

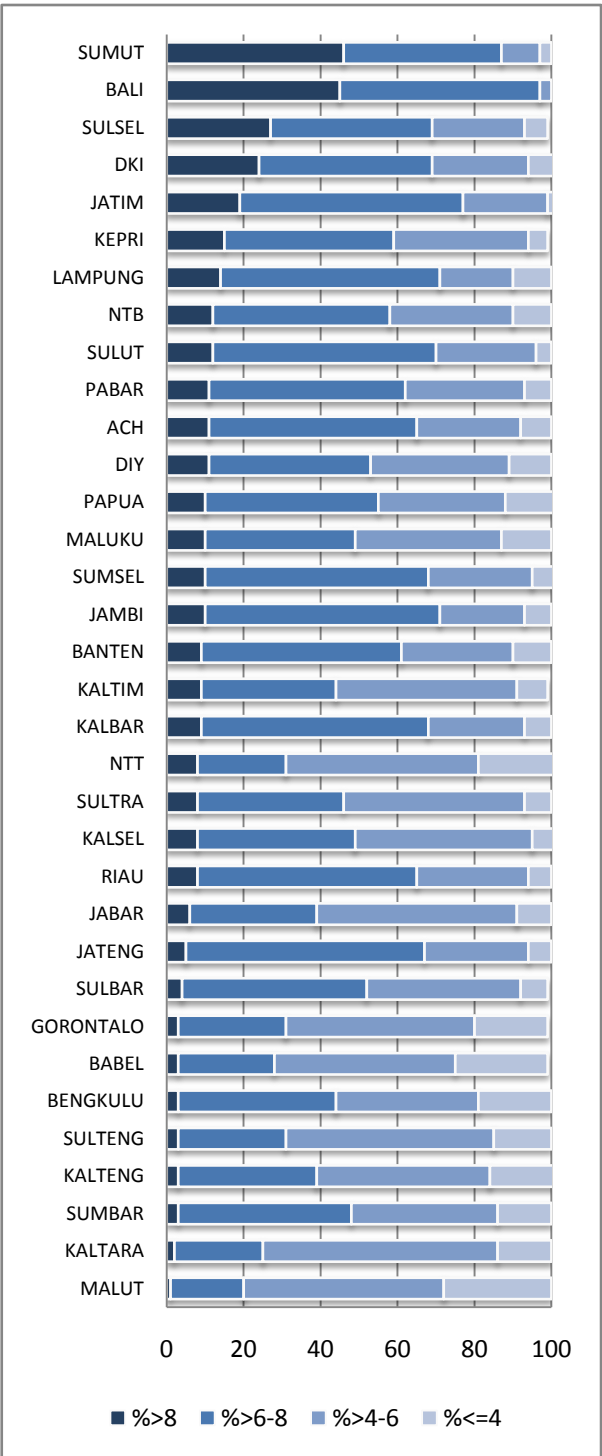
Directed by MARC D. LAWRENCE

Written by MARC D. LAWRENCE

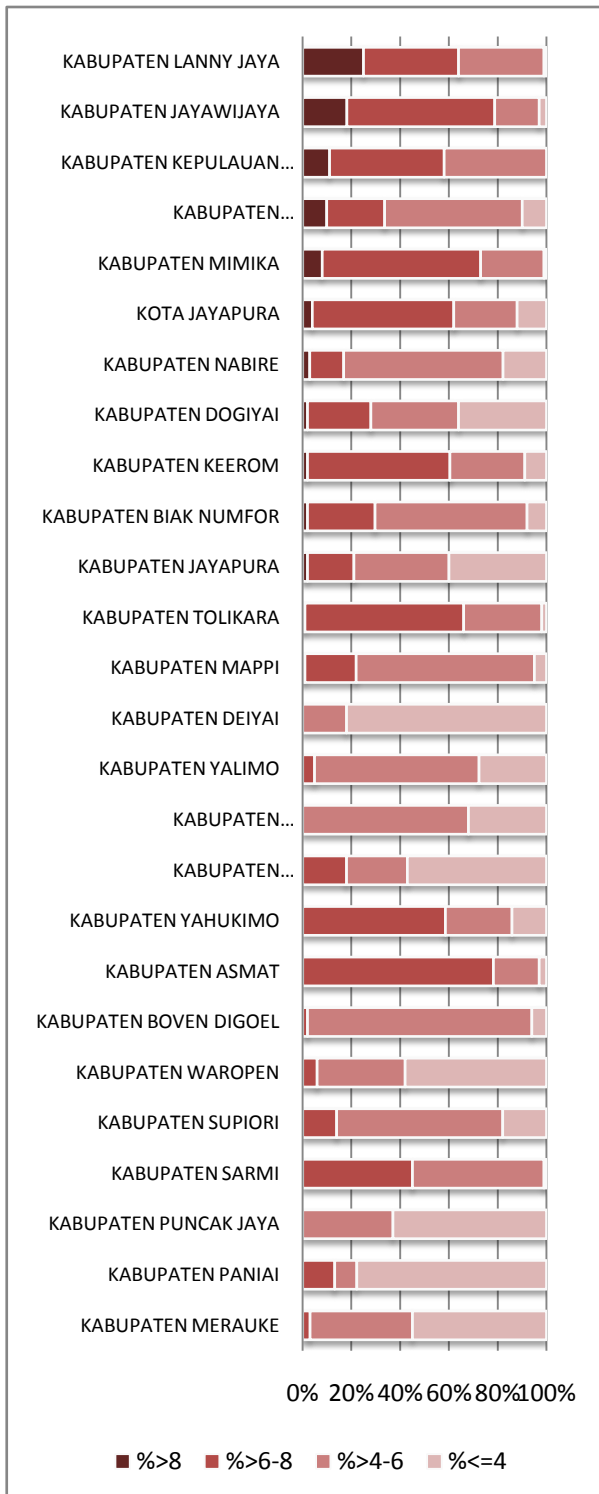
Which word best represents Alex?

- A. A nostalgia singer.
- B. A country musician.
- C. A charming movie stars.
- D. A dedicated musician.
- E. A successful lover.

Gambar 9. Contoh Soal Level Sangat Baik SMA/MA



Gambar 10. Capaian Level Kompetensi Bahasa Inggris SMA/MA Berdasar Provinsi



Gambar 11. Capaian Level Kompetensi Bahasa Inggris SMA/MA Provinsi Papua

4. Pembahasan, Simpulan, dan Saran

Makna suatu nilai perlu dilaporkan kepada pengguna hasil tes. Standards for Educational and Psychological Testing (1999) poin 5.10 menyebutkan beberapa pernyataan yang menunjukkan pentingnya memberikan laporan hasil tes yang disertai interpretasi dari informasi yang diberikan oleh laporan tersebut;

“ketika informasi nilai tes diumumkan kepada siswa, orang tua, perwalian hukum, guru, pihak pengguna, serta media; maka kewajiban pihak penyelenggara tes untuk memberikan interpretasi yang benar dari nilai tes”

Justifikasi deskripsi kemampuan berdasarkan data empirik merupakan salah satu cara untuk memenuhi standar informasi penilaian yang harus diberikan kepada pengguna hasil tes. Melalui informasi ini dapat dijelaskan kebutuhan yang berbeda antara siswa SMA di kabupaten Merauke dengan siswa SMA di kabupaten Lanny Jaya. Tidak ada satupun siswa SMA di kabupaten Merauke yang berada pada level sangat baik, sebagian besar masih kurang. Oleh karena itu pembelajaran yang memuat banyak penguasaa vocabulary serta pemahaman wacana-wacana sederhana masih harus ditingkatkan. Hal ini untuk mendorong siswa-siswa menguasai kompetensi dasar pemahaman membaca bahasa Inggris. Sebaliknya di kabupaten Lanny Jaya, hal ini telah dikuasai oleh siswa-siswanya, sehingga pembelajaran hendaknya menggunakan wacana-wacana yang lebih kompleks. Penggunaan vocabulary lebih advance dan banyak pertanyaan yang mengasah kemampuan pemahaman yang lebih tinggi, seperti menyimpulkan, berargumen, ataupun memprediksi.

Analisis yang dilakukan pada studi ini bermula dari hasil data empirik. Namun kedepannya dengan telah teridentifikasinya peta soal pada setiap level kemampuan, maka dapat dilakukan proses yang berbeda. Deskriptor kemampuan setiap level telah dikembangkan terlebih dahulu, lalu pengembangan butir soal mengacu kepada pemenuhan butir-butir soal di setiap level. Proses levelling butir soal dapat dilakukan mulai dari penyusunan spesifikasi tes, penulisan indikator sampai proses revisi dan review. Diharapkan dengan proses berbalik semakin tajam deskriptor kemampuan yang diperoleh dan semakin baik pemaknaan nilai setiap siswa.

Daftar Pustaka

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cizek, G (1996) Standard Setting Guideline, Educational Measurement Issues and Practice, NCME, Spring 1996 hal 299-304
- Mislevy, R.J. dan Zwick, R (2012). Scaling, linking, and reporting in a Periodic Assessment System. Journal of Educational Measurement, Summer 2012, hal 148-166
- Mullis, Erberber, Preuschoff (2008). The TIMSS 2007 International Benchmarks of Student Achievement in Mathematics and Science. TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Hal 339-405

Olson, Martin, dan Mullis (2008) TIMSS 2007 Technical Report. TIMSS and PIRLS
International Study Center, Lynch School of Education, Boston College

Tentang Penulis

Dr. Rahmawati, S.T, M.Ed

Instansi:

Pusat Penilaian Pendidikan, Balitbang, Kemdikbud

Alamat:

Jalan Gunung Sahari Raya no 4 Jakarta Pusat

PENERAPAN INSTRUMEN PENILAIAN SENI LUKIS SISWA SEKOLAH DASAR DI YOGYAKARTA

Oleh
Prof. Dr. Tri Hartiti Retnowati M.Pd

ABSTRAK

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui hasil penerapan instrumen penilaian gambar siswa sekolah dasar di Yogyakarta. Penelitian ini merupakan penerapan dari hasil penelitian terdahulu mengenai pengembangan instrumen baku untuk menilai karya gambar siswa sekolah dasar. Hasil penilaian dengan instrumen ini digunakan untuk menentukan nilai akhir hasil gambar siswa secara objektif.

Jenis penelitian ini adalah penelitian deskriptif kualitatif. Subjek penelitian adalah sebelas pendidik seni rupa sekolah dasar yang mengajar di kelas satu, dua, dan tiga di kota Yogyakarta dan melibatkan siswa sekolah dasar sejumlah 232 siswa yang dinilai hasil kreasi lukisannya. Pelaksanaan penilaian diawali orientasi dan pelatihan instrumen penilaian produk hasil gambar siswa. Pelatihan dan pengambilan data pertama diselenggarakan pada tanggal 19 Agustus 2011 di ruang sidang jurusan pendidikan seni rupa FBS UNY dihadiri 3 orang guru, kemudian diselenggarakan lagi pelatihan dan pengambilan data yang hadir 8 guru sekolah dasar. Dengan demikian jumlah guru yang menjadi sumber data sebagai subjek penelitian 11 guru yang terdiri dari 6 guru SBK dan 5 guru ekstra kurikuler. Instrumen penilaian produk gambar siswa terdiri dari tiga indikator, yaitu: 1) kreativitas, 2) ekspresi, 3) Teknik. Masing-masing indikator di deskripsikan, kemudian dibuat rubrik untuk menentukan kriteria. Setelah guru memberikan penilaian pada hasil gambar dengan instrumen penilaian gambar siswa, kemudian diminta mengisi angket keterpakaian instrumen yang meliputi tiga komponen yaitu: 1) komponen kepraktisan dengan indikator: kemudahan dan sederhana 2) komponen bahasa, dengan indikator penggunaan bahasa baku, komunikatif, dan mudah difahami. 3) komponen efisiensi dengan indikator: waktu yang digunakan, bantuan tenaga lain pada waktu menilai, dan biaya pelaksanaan. Selanjutnya guru diminta memberikan saran-saran untuk kesempurnaan instrumen.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa, instrumen penilaian produk sangat membantu guru dalam melakukan penilaian produk karya gambar siswa. Hal ini dinyatakan oleh guru bahwa instrumen tersebut mudah difahami, guru dapat melakukan sendiri tanpa bantuan orang lain, tidak banyak memerlukan biaya, dan praktis. Bahkan ada guru yang baru kali ini mendapatkan instrumen yang jelas indikatornya sehingga memudahkan dalam memberikan penilaian yang objektif pada hasil karya gambar siswa. Secara umum guru menyatakan bahwa instrumen ini sudah baik dari segi efektivitas dan efisiensinya.

Kata kunci: Instrumen penilaian, seni Lukis siswa

A. Pendahuluan

Kegiatan melukis bagi anak-anak usia anak sekolah dasar merupakan kegiatan naluriiah dan menjadi kesenangan anak karena muncul atas desakan perkembangan emosi artistik yang bersifat kodrati. Menggambar bagi anak-anak merupakan aktivitas psikologis dalam rangka mengekspresikan gagasan, imajinasi, perasaan, emosi, dan atau pandangan anak terhadap sesuatu. Anak menggambar adalah menceritakan atau mengungkapkan (mengekspresikan) sesuatu yang ada pada dirinya secara intuitif dan spontan lewat media

seni lukis (Soesatyo, 1994: 31). Mereka menggambar sebagai wujud pengungkapan pikiran dan perasaan tanpa terbatas pada apa yang dilihat oleh mata kepala saja, melainkan lebih pada apa yang mereka mengerti, pikirkan dan khayalkan. Mereka dengan asyik melakukan coret-mencoret, mengekspresikan perasaannya melalui garis, bidang, warna dan sebagainya sesuai dengan suara batin dan lingkungan anak.

Penelitian ini didasarkan pada asumsi bahwa pemahaman guru-guru terhadap hakekat pendidikan seni terutama pelaksanaan pembelajaran seni lukis/gambar sekolah dasar belum seperti yang diharapkan. Hal ini berdasarkan studi awal yang dilakukan peneliti terhadap guru-guru sekolah dasar di DIY ternyata terdapat permasalahan yang berkaitan dengan penilaian yang dilakukan selama ini. Ada kecenderungan guru menilai secara subjektif. Subjektivitas dalam penilaian karya gambar anak pada dasarnya disebabkan oleh kesulitan guru dalam menentukan kriteria dan rubrik penilaian padahal pelajaran menggambar/melukis bagi anak-anak adalah pelajaran yang menyenangkan (Hartiti, 2009:14)

Berdasar adanya kecenderungan tersebut, telah dikembangkan instrumen penilaian karya gambar/lukis siswa sekolah dasar yang sudah teruji secara ilmiah, valid dan reliabel yang dapat digunakan pada guru-guru sekolah dasar (Hartiti: 2009). Instrumen penilaian tersebut, meliputi instrumen penilaian proses dan penilaian produk/hasil karya gambar anak sekolah dasar. Selanjutnya instrumen penilaian proses telah diimplementasikan pada guru-guru sekolah dasar, untuk mencari masukan tentang efektivitas dan efisiensinya. Hasilnya guru-guru sangat mendukung adanya instrumen penilaian proses yang selama ini belum pernah ada dan guru tidak pernah melaksanakan penilaian proses selama siswa berkarya. Dilihat dari aspek efisiensi dan efektivitasnya instrumen penilaian proses telah memenuhi hal tersebut (Hartiti: 2010). Sedangkan instrumen penilaian produk karya gambar anak belum pernah diterapkan pada guru-guru sekolah dasar. Penelitian ini dimaksudkan untuk melihat bagaimana hasil penerapan instrumen karya gambar siswa dan komentar keterpakaianya meliputi efektivitas, efisiensi dan saran-saran dari guru tentang instrumen penilaian produk gambar siswa Sekolah Dasar yang sudah teruji secara ilmiah, valid dan reliabel. Informasi keterpakaian instrumen produk oleh guru sangat penting untuk kelanjutan desiminasi yang lebih luas pemakaian instrumen penilaian produk gambar ini.

Permasalahan yang dapat dirumuskan berkaitan dengan hal tersebut di atas adalah sebagai berikut:

1. Bagaimana hasil penerapan instrumen penilaian gambar siswa Sekolah Dasar di Yogyakarta?
2. Bagaimana pendapat guru tentang keterpakaian instrumen penilaian gambar siswa Sekolah Dasar di Yogyakarta?

B. Metodologi Penelitian

1. Jenis Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian deskriptif kualitatif, dan merupakan penerapan hasil penelitian terdahulu mengenai pengembangan instrumen penilaian hasil yang sudah menghasilkan instrumen baku untuk menilai karya gambar/lukis siswa. Pendekatan ini digunakan untuk mengetahui bagaimana guru menerapkan instrumen penilaian produk yang sudah baku tersebut pada siswanya. Setelah melakukan penilaian produk dengan instrumen, guru diminta pendapat dan sarannya mengenai instrumen tersebut. Pendapat dan saran para guru sangat penting untuk mengetahui keterpakaian penggunaan instrumen yang meliputi efektivitas dan efisiensinya.

2. Subjek Penelitian

Subjek penelitian adalah pendidik seni rupa sekolah dasar yang mengajar di kelas satu, dua, dan tiga di kota Yogyakarta dan melibatkan sejumlah 232 sekolah dasar siswa yang dinilai hasil kreasi gambarnya. Sebelum dilakukan penilaian terhadap karya siswa diadakan pelatihan terlebih dahulu kemudian diselenggarakan pengambilan data yang hadir 11 guru sekolah dasar 6 guru SBK dan 5 guru ekstra kurikuler.

3. Jenis Instrumen Pengumpul Data

Data penelitian ini terdiri data kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif diperoleh melalui instrumen penilaian produk bentuk pilihan ganda. Data kualitatif diperoleh melalui pendapat guru tentang instrumen produk, setelah melaksanakan penilaian gambar siswa dalam bentuk jawaban terbuka. Data kualitatif dan kuantitatif digunakan untuk menentukan keterpakaian instrumen penilaian produk seni lukis siswa selanjutnya.

4. Teknik Analisis Data

Analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah analisis deskriptif kualitatif, dengan mendeskripsikan pendapat dan saran para guru seni lukis setelah menggunakan instrumen penilaian produk untuk menilai karya lukis siswa

C. Hasil Penelitian

1. Hasil Penerapan Instrumen Penilaian Gambar

Setelah guru melaksanakan penilaian produk karya gambar siswa dengan menerapkan instrumen penilaian produk, diperoleh hasil seperti yang digambarkan pada Tabel 1 sebagai berikut ini:

Tabel 1
Hasil Penerapan Instrumen Penilaian Produk

Indikator	Perolehan Skor							
	Sangat Baik		Baik		Kurang		Sangat Kurang	
	Skor	Persentase	Skor	Persentase	Skor	Persentase	Skor	Persentase
Kreativitas	69	29,74%	143	61,64%	20	8,62%	0	0,00%
Ekspresi	73	31,47%	130	56,03%	28	12,07%	1	0,43%
Teknik	40	17,24%	124	53,45%	64	27,59%	3	1,29%

Hasil penerapan instrumen ternyata hasil produk gambar siswa yang dinilai dengan instrumen yang dikembangkan 61,64% kreatif, 29,74% sangat kreatif ,yang kurang kreatif 8,6 % dan dari jumlah 232 hasil gambar tidak ada yang sangat kurang kreatif. Ditinjau dari segi ekspresi hasil gambar siswa ternyata sangat ekspresif 31,47% , tetapi ekspresif lebih tinggi prosentasenya yaitu 56,03%, namun ada juga yang kurang ekspresif yaitu 12,07% sedangkan yang sangat kurang ekspresif 0,435 atau hanya 1 siswa. Teknik yang digunakan untuk menggambar dengan deskripsi: kemampuan menggunakan alat dan bahan yang sesuai dengan karakteristiknya, kualitas cara penggambaran, serta kebersihan karya yang dihasilkan sangat baik yaitu 17,24%, baik 53,45%, kurang 27,59%, dan sangat kurang 1,29%.

Ditinjau dari aspek kreativitas, dimana kreativitas merupakan kemampuan yang mencerminkan kelancaran, keluwesan (fleksibilitas) dan orisinalitas dalam berpikir, serta kemampuan untuk mengelaborasi (mengembangkan, memperkaya, memperinci) suatu gagasan (Munandar , 1977: 50) Tampilan karya yang kreatif selalu tampil tunggal (*unicness*), karena tidak terdapat kembarannya; asli (*original*), karena dihasilkan oleh diri sendiri pelaku seni, dan ber-kebaruan (*novelty*), karena belum pernah ada sebelumnya (Soehardjo, 2005: 174). Hasil karya siswa sudah sangat kreatif dan kreatif.

Ekspresi dalam pendidikan seni adalah curahan jiwa/isi hati yang menekankan pada proses mengungkapkan pengalaman estetik siswa yang berkaitan dengan emosi, daya pikir, imajinasi dan keinginan siswa. Menurut Soehardjo (2005: 120) ekspresi merupakan ungkapan penyampaian sesuatu dari seseorang kepada orang lain. Sesuatu yang disampaikan berupa buah pemikiran dan perasaan yang diwujudkan inderakan dengan menggunakan sarana yang dapat diamati lewat panca indera. Mengungkapkan sesuatu dengan kata, tindakan atau lukisan adalah hal yang menyenangkan dan meringankan,

sehingga dapat dikatakan bahwa dengan berekspresi dapat meringankan ketegangan seseorang. Dengan demikian hasil gambar siswa yang dinilai dengan instrumen produk dimana ekspresi merupakan kejelasan dalam mengungkapkan pikiran dan perasaan dalam karya seni lukis sesuai dengan tema, maka karya gambar siswa sudah sangat ekspresif dan ekspresif, hanya 1 siswa yang tidak ekspresif. Dilihat dari segi teknik yang dipakai oleh siswa dengan deskripsi: kemampuan menggunakan alat dan bahan yang sesuai dengan karakteristiknya, kualitas cara penggambaran, serta kebersihan karya yang dihasilkan ternyata hasilnya sangat baik dan baik. Walau ada yang kategori kurang dan sangat kurang adalah hal yang wajar karena siswa masih belum bisa memperhatikan kebersihan karyanya dengan baik.

2. Hasil Keterpakaian Instrumen Penilaian Produk

Setelah guru mengimplementasikan instrumen penilaian produk dengan melakukan langsung menilai gambar siswa dengan menggunakan instrumen penilaian yang dikembangkan, maka hasilnya dapat dilihat pada tabel 2 di bawah ini. Tabel 6 menunjukkan hasil keterpakaian instrumen penilaian produk yang terdiri dari 3 komponen yaitu: 1. Komponen kepraktisan dengan indikator: kemudahan dan sederhana 2. Komponen bahasa, dengan indikator penggunaan bahasa baku, komunikatif, dan kemudahan difahami. 3. Komponen efisiensi dengan indikator: waktu yang digunakan, bantuan tenaga lain pada waktu menilai, dan biaya pelaksanaan.

Tabel 2

Hasil Keterpakaian Instrumen Penilaian Produk

Komponen	Indikator	Alternatif Jawaban	Jumlah
1. Kepraktisan	Kemudahan penggunaan	Mudah digunakan	11
		Cukup mudah	0
		Sukar	0
	Sederhana	Sederhana	7
		Cukup sederhana	4
		Tidak sederhana	0
2. Bahasa	Penggunaan Bahasa Baku	Baku	7
		Cukup baku	4
		Tidak baku	0
	Komunikatif	Komunikatif	8
		Cukup komunikatif	3
		Tidak komunikatif	0
	Kemudahan dipahami	Mudah dipahami	8
		Cukup mudah dipahami	3
		Sukar dipahami	0
3. Efisiensi	Waktu untuk menilai	Membutuhkan waktu	6
		Cukup membutuhkan	5

		waktu	
		Tidak membutuhkan waktu	0
	Bantuan tenaga lain saat penilaian	Melakukan sendiri	10
		Perlu bantuan tenaga lain	1
	Beaya pelaksanaan penilaian	Memerlukan beaya	9
		Tidak memerlukan beaya	2

Hasil keterpakaian instrumen penilaian produk dengan sumber data 11 guru setelah melakukan penerapan instrumen produk tersebut hasilnya menunjukkan bahwa secara keseluruhan guru dapat melaksanakan sendiri tanpa bantuan orang lain walaupun membutuhkan waktu dan memerlukan beaya.

3. Komentar Guru tentang Keterpakaian Instrumen

Setelah guru mengimplementasikan instrumen penilaian produk yang bertujuan untuk mengetahui sejauh mana kompetensi siswa dalam berkreasi gambar, guru diminta menuliskan komentar mengenai instrumen tersebut. Komentar guru sangat bermanfaat untuk penyempurnaan instrumen penilaian gambar ini. Bila dicermati ternyata jelas bahwa guru merasa terbantu dengan adanya instrumen penilaian ini. Walau memerlukan beaya tetapi mudah difahami, praktis, dan dapat melakukan sendiri. Masalah waktu merupakan hal yang perlu diperhitungkan, mungkin karena belum pernah melakukan penilaian disertai dengan kriteria, maka terasa memerlukan waktu tersendiri. Hasil secara lengkap dipaparkan pada Tabel 3 berikut ini.

Tabel 3

Komentar Keterpakaian Instrumen

No	Nama Guru (singkatan)	Komentar Guru
1	HA	Tidak memerlukan waktu dan tidak membutuhkan beaya banyak. Instrumen sudah baik dan mudah difahami
2	SH	Walaupun membutuhkan waktu. Instrumen ini sangat pas jika diterapkan
3	AW	Secara umum instrumen ini membantu guru dalam menentukan penilaian karya gambar siswa.
4	RK	Saya sangat terbantu dengan adanya instrumen ini dan merupakan hal yang baru untuk menilai karya produk gambar siswa.

5	SA	Cukup membutuhkan waktu, tetapi guru bisa melakukan sendiri
6	SP	Instrumen sangat praktis guru dapat melakukan sendiri.
7	KS	Mudah digunakan dan praktis.
8	WD	Instrumen ini sangat membantu guru dalam melakukan penilaian karya siswa
9	AS	Guru dapat melakukan sendiri sehingga sangat praktis
10	AH	Walaupun membutuhkan waktu tetapi sangat membantu menentukan penilaian karya siswa
11	AN	Baru kali ini saya dapat instrumen penilaian karya yang jelas indikatornya

D. Penutup

1. Kesimpulan penelitian ini adalah:

- a. Secara umum penerapan instrumen tidak mengalami hambatan karena guru-guru berlatar belakang pendidikan kesenirupaan, sehingga item-item dalam instrumen sangat mudah difahami, dengan indikator-indikator dan kriteria yang jelas guru merasa terbantu dalam menentukan skoring penilaian karya siswa, komunikatif, penggunaan bahasa yang sederhana, dapat melakukan sendiri tanpa bantuan orang lain, walaupun memerlukan waktu dan biaya.
- b. Pendapat guru setelah menerapkan instrumen ini, guru merasa terbantu dalam melakukan penilaian karya gambar siswa sekolah dasar dan berharap bisa disosialisasikan pada yang lain terutama guru kelas pada sekolah dasar.

2. Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki keterbatasan antara lain:

1. Pengambilan subjek penelitian terbatas pada 11 guru sekolah dasar dengan demikian kurang menjangkau informasi penerapan instrumen yang lebih luas.
2. Penelitian ini didasarkan pada asumsi bahwa guru-guru sekolah dasar yang mengajar menggambar belum terbiasa bahkan tidak mengenal kriteria yang jelas dalam menilai karya gambar siswanya. Penelitian ini tidak menjangkau pembuktian asumsi tersebut, sehingga diperlukan penelitian lebih lanjut.

3. Saran Pemanfaatan

- a. Sekolah hendaknya mengadakan pelatihan penilaian gambar karya kreasi siswa pada guru-guru sekolah dasar yang mengajar pelajaran seni budaya dan ketrampilan agar lebih objektif dalam memberikan penilaian karya siswa.

- b. Untuk menguji keefektifan instrumen penilaian karya gambar secara empirik masih diperlukan penelitian diseminasi pada jangkauan yang lebih luas sehingga diperoleh manfaat yang lebih besar.
- c. Instrumen penilaian ini membantu guru dalam melakukan penilaian, maka ada kemungkinan bahwa instrumen ini bisa diadaptasi untuk digunakan pada praktek bidang lain yang serumpun dengan bidang seni rupa.

DAFTAR PUSTAKA

- Affandi, Dewobroto. (2004). *Mengenal seni rupa anak*. Yogyakarta: Gama Media
- Brennan, Robert L. (1983). *Element of generalizability theory*. Iowa City: ACT Publication.
- BSNP. (2006). *Standar nasional pendidikan*. Jakarta: BSNP.
- Conrad, George. (1964). *The process of art education in the elementary school*. Amerika: Prentice Hall Inc.
- Donovan, R. Wailling. (2000). *Rethinking how art is taught: a critical convergence*. Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Eisner, Elliot W. (1997). *Educating artistic vision*. Reston, VA:NAEA.
- Gaitskell, D. Charles. (1975). *Children and their art*. Atlanta: Harcourt Brage Jovanovich, Inc.
- Mangunsuwito. (2011). *Kamus Bahasa Indonesia*. Jakarta: Widyatamma Pressindo.
- Read, Herbert.(1970). *Education through art*. London: The Shenvall Press.
- Ricci, Corrado. (1960). *L'art de bambini*. Leipzig. Pedagogical Sem.3 (1906);302-307.
- Tri Hartiti Retnowati. (2009). *Pengembangan Instrumen Penilaian Seni Lukis Anak di Sekolah Dasar*. Disertasi Pascasarjana UNY.
- Soesatyo. (1994). *Apresiasi seni lukis anak-anak*. Yogyakarta: Sanggar Melati Suci.

MODEL PENILAIAN FORMATIF DAN GAYA BERPIKIR DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH

PATAHUDDIN

Dosen Jurusan Pendidikan Sejarah, Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Makassar

E-mail: dr.patahuddin@yahoo.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mempelajari pengaruh model penilaian formatif, gaya berpikir, dan interaksi dari kedua variabel tersebut pada hasil belajar siswa dalam Sejarah. Penelitian ini dilakukan di SMAN 2 dan SMAN 5 Makassar, dengan menggunakan metode eksperimen. Sampel sebanyak 84 siswa yang dipilih dengan tehnik *multi-stage random sampling*. Hasil penelitian menunjukkan: (1) hasil belajar Sejarah siswa yang diajar melalui model penilaian formatif setiap pertemuan lebih tinggi daripada yang diajar dengan model penilaian formatif setiap kompetensi dasar, (2) hasil belajar Sejarah siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen lebih tinggi daripada gaya berpikir konvergen, (3) ada pengaruh interaksi antara model penilaian formatif dan gaya berpikir terhadap hasil belajar siswa dalam Sejarah.

Kata kunci: penilaian formatif, gaya berpikir, sejarah

Abstract

The objective of the research is to study the effect of the formative evaluation model, the style of thinking, and the interaction of both variabels on the students' learning outcomes in History. The research was conducted at SMAN 2 and SMAN 5 Makassar, by using experimental method with samples of 84 students selected multi-stage random sampling. The findings of the research are as follows: (1) the learning outcomes in History of the students which are treated by the formative evaluation model in each session are higher than those which are treated by the formative evaluation model after completing each based competency, (2) the learning outcomes in History of the students having divergent style of thinking are higher than those of convergent style of thinking. (3) there is an interaction effect between the formative evaluation model and the style of thinking on the students' learning outcomes in History.

Keywords: formative assessment, thinking styles, history

1. PENDAHULUAN

Dalam proses pembelajaran di sekolah, belajar sejarah seringkali diartikan oleh siswa sebagai belajar menghafal angka tahun, nama orang, tempat atau menghafal peristiwa-peristiwa sejarah. Adakalanya siswa tidak mengerti mengapa harus belajar sejarah. Padahal, memahami sejarah menuntun orang memahami masa lampau dalam rangka menghadapi masa kini dan masa mendatang.

Untuk menunjang fungsi strategis pendidikan sejarah tersebut, perlu dituntut pengelolaan pembelajaran sejarah secara komprehensif dan mantap. Pembelajaran sejarah yang baik adalah pembelajaran yang mampu menjadikan siswa tertarik dan cinta kepada sejarah, karena sejarah merupakan sumber inspirasi dan aspirasi untuk masa kini dan menghadapi tantangan masa depan. Namun sejarah sebagai salah satu mata pelajaran di SMA, akhir-akhir ini keberadaannya dipertanyakan dan banyak mendapat kritikan, seperti yang dimuat dalam Harian Republika (5 Nopember 2001: 13) dengan judul "Pelajaran Sejarah Menjemukan".

Melengkapi uraian di atas, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa hasil belajar sejarah pada siswa SMA Negeri di Kota Makassar dalam dua tahun terakhir belum menggembirakan, bahkan mengalami penurunan. Berdasarkan Laporan Analisis Hasil Ujian Akhir Nasional dan Sekolah pada Sekolah SMA Negeri dan Swasta yang dilakukan oleh Dinas Pendidikan Propinsi Sulawesi Selatan (2006) dan (2007) menunjukkan bahwa rata-rata hasil belajar sejarah siswa SMA Negeri di Kota Makassar untuk tahun pelajaran 2006/2007 adalah sebesar 7,41. Adapun untuk tahun pelajaran 2007/2008 adalah sebesar 7,13. Hasil tersebut selain belum memuaskan juga menunjukkan penurunan nilai sebesar 0,28 dari tahun sebelumnya. Kondisi pencapaian hasil belajar sejarah yang demikian ini perlu mendapat perhatian dari berbagai pihak, khususnya guru sejarah guna mencari dan menemukan suatu strategi yang dapat mendorong siswa untuk belajar lebih giat dalam rangka pencapaian hasil belajar sejarah yang lebih baik di masa yang akan datang.

Berkaitan dengan uraian di atas maka untuk meningkatkan mutu pendidikan pada umumnya dan mata pelajaran sejarah pada khususnya, menurut Soedirjarto (1998: 104-105) ada dua faktor yang perlu mendapat perhatian adalah kualitas proses belajar dan sistem evaluasi. Suatu proses belajar dikatakan berkualitas apabila pada proses belajar tersebut dapat membuat siswa terlibat

secara aktif dalam proses belajar dan menghasilkan pengalaman belajar yang dapat dihayati oleh siswa. Selanjutnya proses belajar yang berkualitas tidak akan tampak tanpa didukung oleh suatu sistem evaluasi yang relevan dan efektif.

Dalam upaya meningkatkan pencapaian hasil belajar sejarah di SMA selain memperhatikan faktor yang disebutkan sebelumnya, salah satu faktor yang tak kalah pentingnya adalah pemahaman terhadap karakteristik individual yang dimiliki oleh siswa. Siswa merupakan individu yang unik, artinya tidak ada dua orang siswa yang sama persis, tiap siswa memiliki perbedaan satu dengan yang lain. Guru harus menyadari akan adanya tipe-tipe siswa yang berbeda-beda. Tiap tipe siswa berpikir dengan cara yang berlainan. Agar perbedaan-perbedaan karakteristik siswa tersebut dapat terlayani, selain penggunaan metode atau strategi belajar mengajar yang bervariasi maka salah satu alternatif yang patut dicoba adalah dengan memberikan model penilaian formatif yang bervariasi pula.

Berdasarkan uraian-uraian sebelumnya maka untuk memahami seberapa jauh model penilaian formatif dan karakteristik siswa berpengaruh terhadap pencapaian hasil belajar sejarah maka perlu dilakukan suatu penelitian eksperimen. Adapun rumusan masalah dalam penelitian ini adalah: (1) Apakah terdapat perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan dengan siswa yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar? (2) Apakah terdapat perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang memiliki kecenderungan gayar berpikir divergen dengan siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen? (3) Apakah pengaruh model penilaian formatif terhadap hasil belajar sejarah bergantung pada gaya berpikir siswa?

2. METODE PENELITIAN

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah eksperimen. Variabel penelitian terdiri dari variabel bebas dan variabel terikat. Adapun yang menjadi variabel bebas adalah model penilaian formatif dan gaya berpikir siswa, sedangkan variabel terikat adalah hasil belajar sejarah.

Populasi penelitian ini adalah seluruh siswa Kelas XI SMAN 2 dan SMAN 5 Program Ilmu Pengetahuan Sosial di Kota Makassar. Adapun sampel penelitian adalah siswa Kelas XI IPS₁ dan Kelas XI IPS₂ untuk SMAN 2 dan siswa Kelas XI IPS₁ dan Kelas XI IPS₂ untuk

SMAN 5. Berdasarkan teknik pengambilan sampel yang dilakukan, yaitu acak bertahap (*multistage random sampling*), diperoleh sampel untuk penelitian ini sebanyak 84 orang siswa yang terdiri atas 42 siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen dan 42 siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen. Teknik pengumpulan data yang digunakan adalah tes dan angket.

3. TINJAUAN PUSTAKA

3.1 Pengertian Belajar

Belajar merupakan suatu kegiatan yang kompleks. Menurut Makmun (2004: 157) belajar adalah suatu proses perubahan perilaku atau pribadi seseorang berdasarkan praktik atau pengalaman tertentu. Pendapat lain menyatakan bahwa belajar adalah perubahan tingkah laku yang relatif permanen dalam diri seseorang mengenai pengetahuan atau sikap karena adanya pengalaman. Selanjutnya oleh Winkel (2004: 59) dikatakan belajar adalah suatu aktivitas mental/psikis yang berlangsung dalam interaksi aktif dengan lingkungan yang menghasilkan sejumlah perubahan dalam pengetahuan-pemahaman, keterampilan dan nilai-sikap. Di samping itu, menurut Piaget (Hasan, 1996: 85) bahwa proses belajar terjadi apabila terjadi proses pengolahan data yang aktif dari pihak yang belajar.

3.2 Pengertian Hasil Belajar Sejarah

Hasil belajar merupakan kemampuan-kemampuan yang dimiliki oleh siswa setelah menerima pengalaman dalam proses belajar mengajar. Sejalan dengan pendapat di atas, Briggs (1979: 149) mengemukakan bahwa hasil belajar adalah seluruh kecakapan dan hasil yang dicapai oleh siswa melalui proses pembelajaran yang dinyatakan dengan angka-angka atau nilai-nilai yang diukur dengan non-tes maupun dengan tes hasil belajar.

Powell seperti dikutip oleh Rowse (1946: 57) menyatakan bahwa sejarah bukanlah sekedar suatu cerita yang indah, instruktif dan mengasyikkan, tetapi merupakan cabang ilmu pengetahuan. Selanjutnya, Carr (1972: 82) menegaskan bahwa dengan mempelajari sejarah seseorang dapat menafsirkan dan memahami sebab dan akibat dari suatu peristiwa yang menyebabkannya menjadi lebih bijaksana

3.3 Pengertian Penilaian

Istilah penilaian menurut Witherington dan Burton (1986: 140) pada hakikatnya sama

dengan istilah evaluasi. Secara ringkas Cronbach dalam Brikerhoff (1983: xv) mengemukakan bahwa penilaian adalah suatu kegiatan menyediakan informasi untuk mengambil keputusan. Selanjutnya Mahrens dan Lehman seperti dikutip oleh Djiwandono (2002: 397) mengatakan, evaluasi adalah suatu proses untuk merencanakan, memperoleh dan menyediakan informasi yang sangat diperlukan untuk membuat alternatif-alternatif keputusan.

3.4 Pengertian Penilaian Formatif

Untuk mengetahui apakah kegiatan tersebut berhasil mencapai tujuan atau tidak maka diperlukan adanya suatu penilaian. Dalam konteks proses belajar mengajar, Tessmer (1995: 11) menyatakan bahwa penilaian formatif adalah suatu tahapan kegiatan yang dilakukan pada saat suatu bagian materi pelajaran telah selesai diberikan kepada siswa. Selanjutnya, Guba dan Lincoln (1988: 49) memberikan penekanan bahwa tujuan penilaian formatif adalah untuk perbaikan dan penyempurnaan apa yang telah dilakukan.

3.5 Gaya berpikir

Dari hasil kajian ahli psikologi ternyata manusia dalam berpikir memiliki ciri tersendiri yang kemudian diistilahkan gaya berpikir. Menurut Entwistle (1981: 202), gaya berpikir menunjuk pada pengertian '*cognitive style*' yang digunakan untuk membedakan pilihan kecenderungan berpikir yang relatif tetap antara orang-orang yang secara umum memiliki kesamaan kapabilitas intelektual.

Berkenan dengan gaya berpikir Woolfolk (1993: 128) berpendapat bahwa gaya berpikir menunjukkan perbedaan individu dalam menanggapi suatu tugas, tetapi tidak merefleksikan tingkat intelegensi atau bentuk kemampuan tertentu. Secara detail menurut Kogan yang dikutip oleh Crowl, Kaminsky, dan Podell (1997: 99) memandang gaya berpikir berkaitan dengan cara individun memperhatikan, menerima, mengingat, dan berpikir yang merupakan hasil persentuhan antara kognisi dan kepribadian. Selanjutnya Crowl, Kaminsky, dan Podell (1997: 193) membedakan gaya berpikir seseorang atas gaya berpikir divergen dan gaya berpikir konvergen. Gaya berpikir divergen adalah pola berpikir seseorang yang lebih didominasi oleh berfungsinya belahan otak kanan, sedangkan gaya berpikir konvergen adalah pola berpikir seseorang yang lebih didominasi oleh berfungsinya belahan otak kiri.

4. HASIL PENELITIAN

Berdasarkan hasil analisis statistik deskriptif, secara umum data tentang hasil belajar sejarah siswa, menurut model penilaian formatif dan gaya berpikir dapat ditunjukkan pada Tabel 1 berikut ini.

Tabel 1. Deskripsi Data Hasil Belajar Sejarah

Model Penilaian Formatif		Setiap Pertemuan (A ₁)	Setiap Kompetensi Dasar (A ₂)	Jumlah
Gaya Berpikir				
Divergen (B ₁)	n	21	21	42
	\bar{X}	39,81	33,19	36,50
	s	4,25	4,52	5,48
	s ²	18,06	20,46	30,01
	Modus	40	33,1	34,17
	Median	39	32,75	36
	Skor min Skor maks	33 46	27 42	27 46
Konvergen (B ₂)	n	21	21	42
	\bar{X}	32,14	34,67	33,40
	s	3,89	4,54	4,37
	s ²	15,13	20,63	19,08
	Modus	32	36	32,3
	Median	32	35,25	33,5
	Skor min Skor maks	25 41	26 43	25 43
Jumlah	n	42	42	84
	\bar{X}	35,98	33,93	34,95
	s	5,59	4,54	5,16
	s ²	31,24	20,60	26,67
	Modus	34,5	33	34,25
	Median	35,5	33,83	34,61
	Skor min Skor maks	25 46	26 43	25 46

Dari Tabel 1 di atas dapat dijelaskan bahwa untuk secara keseluruhan, model penilaian formatif setiap pertemuan memberikan skor rata-rata sebesar 35,98 dengan skor maksimum 46 dan skor minimum 25. Adapun model penilaian formatif setiap kompetensi dasar memberikan skor rata-rata 33,93 dengan skor maksimum 43 dan skor minimum 26. Dari skor rata-rata menunjukkan bahwa model penilaian formatif setiap pertemuan menghasilkan skor rata-rata hasil belajar sejarah siswa lebih tinggi dibandingkan dengan model penilaian formatif setiap kompetensi dasar.

Dalam Tabel 1 juga dapat diketahui bahwa pada kelompok siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen, pemberian model penilaian formatif setiap pertemuan memberikan skor rata-rata 39,81 yang lebih tinggi dibandingkan dengan model penilaian formatif setiap kompetensi dasar yang memberikan skor rata-rata 33,19. Sebaliknya, pada kelompok siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir

konvergen, model penilaian formatif setiap pertemuan memberikan skor rata-rata 32,14 yang lebih rendah dibandingkan dengan penilaian formatif setiap kompetensi dasar yang memberikan skor rata-rata 34,67.

Selanjutnya, pengujian hipotesis statistik dengan menggunakan analisis varians (ANOVA) dua jalur yang dilanjutkan dengan uji Tukey diperoleh hasil seperti tersaji pada Tabel 2. berikut:

Tabel 2. Rangkuman Hasil Analisis Varians Data Hasil Belajar Sejarah

Sumber Varians	Dk	JK	RJK (Jk/dk)	F _{hitung}	F _{tabel}	
					α 0,05	α 0,01
- Model Penilaian Formatif (A)	1	88,05	88,05	4,74*	3,96	6,96
- Gaya Berpikir (B)	1	201,19	201,19	10,84**	3,96	6,96
- Interaksi A x B (M.P.Formatif dan G.Berpikir)	1	438,85	438,86	23,65**	3,96	6,96
Kekeliruan (Dalam Kelompok)	80	1484,71	18,56	-	-	-
TOTAL	83	2212,81	-	-	-	-

Keterangan:

* = Signifikan

** = Sangat signifikan

Dk = Derajat kebebasan

JK = Jumlah kuadrat

RJK = Rerata jumlah kuadrat

Berdasarkan Tabel di atas, maka hasil analisis varians dua jalur dapat dijelaskan sebagai berikut:

1. Pada perbedaan antar model penilaian formatif, harga $F_o = 4,74 > F_{0,05(1;80)} = 3,96$ tetapi masih lebih kecil dari $F_{0,01(1;80)} = 6,96$, berarti hipotesis nol (H_0) ditolak atau hipotesis penelitian pertama diterima. Hal ini berarti bahwa terdapat perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan dengan siswa yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar. Dalam hal ini bahwa hasil belajar sejarah siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan lebih tinggi daripada siswa yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar
2. Pada perbedaan antar gaya berpikir, harga $F_o = 10,84 > F_{0,05(1;80)} = 3,96$ dan $F_{0,01(1;80)} = 6,96$, berarti hipotesis nol (H_0) ditolak

atau hipotesis penelitian kedua diterima. Artinya terdapat perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen dengan siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen. Dalam hal ini bahwa hasil belajar sejarah siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen lebih tinggi daripada siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen

3. Pada interaksi antara model penilaian formatif dan gaya berpikir, harga $F_o = 23,65 > F_{0,05 (1;80)} = 3,96$ dan $F_{0,01 (1;80)} = 6,96$, berarti hipotesis nol (H_o) ditolak atau hipotesis penelitian ketiga diterima. Hal ini berarti bahwa pengaruh model penilaian formatif terhadap hasil belajar sejarah bergantung pada kecenderungan gaya berpikir siswa. Dalam hal ini dapat dinyatakan bahwa pencapaian hasil belajar sejarah siswa dipengaruhi oleh model penilaian formatif yang diterapkan dalam pembelajaran berdasarkan kecenderungan gaya berpikir siswa.

5. PEMBAHASAN

Berdasarkan deskripsi data hasil belajar sejarah dan hasil pengujian hipotesis seperti yang telah dipaparkan sebelumnya maka secara berturut-turut . pembahasan hasil penelitian lebih adalah sebagai berikut:

5.1 Perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan dengan yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar.

Hasil pengujian terhadap hipotesis penelitian yang menyatakan bahwa terdapat perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan dengan yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar dapat diterima. Dalam hal ini, hasil belajar sejarah siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan lebih tinggi dibandingkan dengan hasil belajar sejarah siswa yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar. Pernyataan ini diperkuat oleh hasil perhitungan yang menunjukkan bahwa secara keseluruhan rerata skor hasil belajar sejarah untuk siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan sebesar 35,98 lebih tinggi dari rerata skor siswa yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar, yakni 33,93. Dengan demikian dapat diartikan

bahwa dalam pembelajaran sejarah di sekolah, khususnya pada siswa SMA Kelas XI IPS penggunaan model penilaian formatif setiap pertemuan lebih unggul dalam pencapaian hasil belajar sejarah siswa dibandingkan dengan penggunaan model penilaian formatif setiap kompetensi dasar.

Hasil tersebut di atas didukung oleh kajian teori bahwa penilaian yang dilakukan sesering mungkin akan mendorong kebiasaan siswa untuk belajar. Begitu pula dengan adanya pengulangan-pengulangan akan memperkuat hubungan antara stimulus dan respon. Dengan demikian penilaian formatif yang dilakukan sesering mungkin selain mendorong kebiasaan siswa untuk belajar secara teratur dan kontinyu juga dapat meningkatkan daya ingat siswa. Pengulangan dan peninjauan kembali merupakan tahap-tahap yang menentukan dalam menciptakan memori jangka panjang. Terkait dengan perlunya ulangan diberikan sesering mungkin kepada siswa, sedikitnya ada dua hukum yang mendasari yaitu hukum Jost seperti dikemukakan oleh Reber (dalam Muhibbin Syah, 2001: 127) dan *Law of Exercise* (Hukum Latihan) dari Thorndike ((Suryabrata, 2000: 252).

Keunggulan model penilaian formatif setiap pertemuan dalam pembelajaran sejarah juga tidak dapat dipisahkan dari karakteristik mata pelajaran sejarah itu sendiri. Dalam hal ini materinya banyak dipenuhi fakta-fakta, tahun-tahun kejadian, nama-nama tempat, dan nama-nama para pelaku sejarah yang sifatnya selain perlu dipahami juga harus dihafal oleh siswa. Oleh karena mata pelajaran Sejarah materinya banyak menuntut untuk mengingat-ingat berbagai fakta dan kejadian, maka perlu secepat dan sesering mungkin diulangi agar materi tersebut tidak cepat dilupakan dan dapat bertahan lama di memori siswa. Terkait dengan daya ingat, menurut Rose dan Nicholl (2002: 179) bahwa pada dasarnya sesuatu yang pernah dipelajari hari ini akan terlupakan 70% dalam jangka waktu 24 jam, apabila tidak dilakukan upaya khusus untuk mengingatnya. Dengan demikian belajar akan lebih baik dengan tidak hanya mendengarkan atau melihat, tetapi juga dengan berbuat. Untuk hal

tersebut, maka pemberian model penilaian formatif setiap pertemuan sangat relevan dan menunjang dalam pembelajaran sejarah.

Selain itu, sesuai dengan tujuan dan fungsi penilaian formatif itu sendiri yaitu untuk memberi umpan balik bagi guru dalam rangka memperbaiki proses belajar mengajar dan melaksanakan remedial bagi siswa, maka penilaian formatif dapat efektif apabila dilakukan secara kontinyu dan sesering mungkin. Sebab dengan melakukan penilaian formatif sesering mungkin maka guru dapat secepat mungkin mengetahui kelebihan dan kekurangan proses belajar mengajar yang sedang dilaksanakan. Begitu pula halnya dengan siswa, dengan seringnya mendapat penilaian formatif maka setiap saat pula ia dapat mengontrol dirinya, apakah upaya belajar yang dilakukan selama ini sudah tepat atau belum.

Berdasarkan pembahasan di atas, maka dapat dikemukakan bahwa pemberian model penilaian formatif setiap pertemuan akan membentuk kebiasaan siswa untuk belajar secara kontinyu, lebih giat dan tekun, bekerja secara teratur dan terencana, serta dapat meningkatkan daya ingat, yang berakibat pada pencapaian hasil belajar sejarah yang lebih baik. Dengan demikian model penilaian formatif setiap pertemuan lebih efektif dalam meningkatkan hasil belajar sejarah siswa jika dibandingkan dengan model penilaian formatif setiap kompetensi dasar.

5.2 Perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen dan kecenderungan gaya berpikir konvergen

Hasil pengujian terhadap hipotesis penelitian yang menyatakan bahwa terdapat perbedaan hasil belajar sejarah antara siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen dengan siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen dapat diterima. Dalam hal ini hasil belajar sejarah

siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen lebih tinggi dari siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen. Pernyataan ini diperkuat oleh hasil perhitungan yang menunjukkan bahwa secara keseluruhan rerata skor hasil belajar sejarah untuk siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen sebesar 39,81 jauh lebih tinggi dari rerata skor siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen.

Crowl, Kamisky dan Podell (1997: 99) mengemukakan bahwa individu yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen mempunyai karakteristik seperti berpikir terfokus, logis, rasional, empiris, analitis dan sistematis. Sejarah sebagai suatu mata pelajaran yang mempelajari masa lampau, bagi siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen dianggap sebagai suatu mata pelajaran yang hanya berisi cerita dan dongeng. Hal ini disebabkan karena sejarah sebagai suatu mata pelajaran cenderung dianggap berisi hal-hal yang tidak logis dan tidak rasional, berhubung fakta-fakta yang dikemukakan banyak yang tidak dapat dibuktikan secara empiris seperti halnya dalam ilmu-ilmu alam. Adanya kesan karakteristik mata pelajaran sejarah yang demikian tersebut menyebabkan siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen merasa bosan dan tidak tertarik untuk mempelajari sejarah. dan bahkan menganggap bahwa sejarah tidak perlu dipelajari, karena tidak memiliki manfaat yang dapat digunakan dalam menjalani kehidupan sekarang maupun pada masa yang akan datang. Untuk itu siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen tidak akan mampu mencapai hasil belajar yang lebih baik dalam mata pelajaran sejarah, karena

karakteristik yang dimiliki mata pelajaran sejarah tidak relevan dengan karakteristik siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen. .

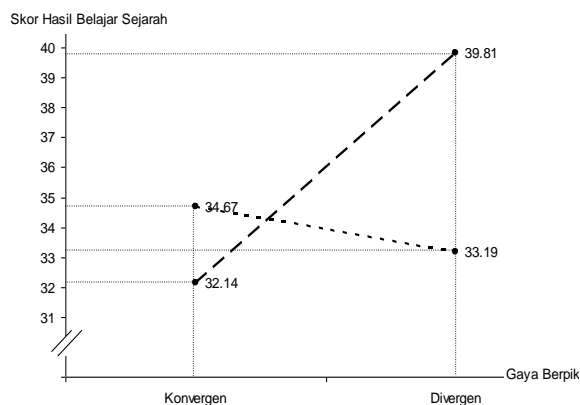
Untuk tingkat SMA, menurut Widja (2002: 3) pada dasarnya pembelajaran sejarah bukan hanya merupakan cerita atau pembeberan fakta-fakta belaka - berupa urutan tahun, nama pelaku atau peristiwa, tetapi juga merupakan upaya memberikan gambaran dari masa lampau untuk menumbuhkan gagasan baru dalam menghadapi masa kini dan masa datang. Oleh karena itu, siswa dalam mempelajari sejarah tidak hanya sekedar dituntut menghafal angka tahun, nama orang, tempat, atau deretan peristiwa-peristiwa. Namun yang lebih penting dari itu adalah mempertanyakan bagaimana peristiwa itu terjadi, mengapa peristiwa itu terjadi, dan makna apa yang dapat diambil dari peristiwa tersebut. Untuk itu dalam mempelajari sejarah yang diperlukan bukan hanya kemampuan menghafal saja, tetapi yang lebih penting dan utama adalah kemampuan berpikir imajinatif, kritis, kreatif, dan holistik. Dengan kemampuan-kemampuan seperti tersebut, siswa dapat membayangkan peristiwa-peristiwa masa lampau kemudian dianalisisnya dari berbagai segi dan sudut pandang dalam rangka mendapatkan pemahaman peristiwa yang komprehensif. Dari pemahaman yang komprehensif terhadap suatu peristiwa, siswa dengan mudah dapat menarik makna dan manfaat dari masa lampau dalam rangka menghadapi masa kini dan masa depan.

Mengacu pada karakteristik dari mata pelajaran sejarah seperti dikemukakan di atas, kemudian dikaitkan dengan karakteristik siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen seperti dikemukakan oleh

DePorter dan Hernacki (2003: 38), yaitu menangkap sesuatu secara holistik, imajinatif, kreatif, banyak memberikan kemungkinan tanggapan, adalah merupakan bentuk-bentuk berpikir yang sangat diperlukan dalam pembelajaran sejarah. Sebaliknya bentuk-bentuk berpikir seperti, sistematis, linier, terfokus pada suatu jawaban saja, serta cenderung kurang fleksibel yang merupakan ciri gaya berpikir konvergen, tampaknya kurang sesuai dengan pembelajaran sejarah. Dengan demikian bagi siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen akan mampu mencapai hasil belajar sejarah yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen.

5.3 Pengaruh model penilaian formatif terhadap hasil belajar sejarah bergantung pada kecenderungan gaya berpikir siswa

Berdasarkan hasil pengujian hipotesis ketiga dari penelitian ini, menunjukkan adanya pengaruh model penilaian formatif terhadap hasil belajar sejarah yang bergantung pada kecenderungan gaya berpikir siswa. Hal ini ditunjukkan oleh hasil analisis varian yang menyatakan bahwa F hitung sebesar 23,65 jauh lebih besar dari $F_{0.05(1,80)}$ sebesar 3,96 dan $F_{0.01(1,80)}$ sebesar 6,96. Temuan ini memberikan petunjuk bahwa ada pengaruh interaksi antara model penilaian formatif dan kecenderungan gaya berpikir siswa terhadap hasil belajar sejarah. Interaksi ini mengandung makna bahwa untuk siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen dan siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen, pemberian model penilaian formatif setiap pertemuan dan setiap kompetensi dasar akan memberikan hasil belajar sejarah yang berbeda. Hal tersebut, kemudian ditunjukkan pula oleh grafik pada gambar seperti berikut ini.



Gambar 1. Interaksi Model Penilaian Formatif dengan Gaya Berpikir terhadap Hasil Belajar Sejarah Siswa

Keterangan :

— — — — — = Model Penilaian Formatif Setiap Pertemuan
 = Model Penilaian Formatif Setiap Kompetensi Dasar

Berdasarkan grafik pada gambar 1 di atas menunjukkan adanya perbedaan hasil belajar sejarah yang cukup jauh antara siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen dengan siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen, untuk siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan. Dalam hal ini pada pemberian model penilaian formatif setiap pertemuan, rerata skor hasil belajar sejarah tertinggi (39.81) dicapai oleh siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen dan rerata skor hasil belajar sejarah terendah (32.14) dicapai oleh siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen. Adapun pada pemberian model penilaian formatif setiap kompetensi dasar, rerata skor hasil belajar sejarah tertinggi (34.67) dicapai oleh siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen dan rerata skor terendah (33.19) dicapai oleh siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen.

Selanjutnya, pada siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen, rerata skor hasil belajar sejarah tertinggi (39.81) dicapai oleh siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan dan rerata skor hasil belajar sejarah terendah (33.19) dicapai oleh siswa yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar. Adapun pada siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen, rerata skor hasil belajar sejarah tertinggi (34.67) dicapai oleh siswa yang diberi model penilaian formatif setiap kompetensi dasar dan rerata skor terendah (32.14) dicapai oleh siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan.

Berdasarkan hasil pengujian hipotesis dan grafik yang ditunjukkan pada gambar di atas, maka dapat dikatakan bahwa pengaruh model penilaian formatif terhadap hasil belajar sejarah bergantung pada kecenderungan gaya berpikir yang dimiliki oleh siswa. Dalam hal ini hasil belajar sejarah akan tercapai secara efektif dan maksimal apabila model penilaian formatif yang diberikan sesuai dengan kecenderungan gaya berpikir yang dimiliki oleh siswa.

KESIMPULAN

Berdasarkan temuan dan pembahasan, maka simpulan penelitian adalah sebagai berikut:

1. Secara keseluruhan hasil belajar sejarah siswa yang diberi model penilaian formatif setiap pertemuan lebih tinggi dibandingkan dengan hasil belajar sejarah siswa yang diberi model penilaian setiap kompetensi dasar.
2. Secara keseluruhan hasil belajar sejarah siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir divergen lebih tinggi dibandingkan dengan hasil belajar sejarah siswa yang memiliki kecenderungan gaya berpikir konvergen.
3. Pengaruh model penilaian formatif terhadap hasil belajar sejarah

bergantung pada kecenderungan gaya berpikir siswa. Dalam hal ini bahwa, pencapaian hasil belajar sejarah siswa dipengaruhi oleh pemberian model penilaian formatif berdasarkan kecenderungan gaya berpikir yang dimiliki siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Anon. 2001 "Pelajaran Sejarah Menjemukan", *Harian Republika*, 5 Nopember 2001.
- Briggs, Leslie J. 1979. (ed). *Instructional Design Principles and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Brikerhoff, R. et.al. 1983. *Program Evaluation A Practitioner Guide For trainers and Educators*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Carr, E.H. 1972. *What is History?* New York: Alfred A.Knopf.
- Crowl, T. K., Sally Kaminsky & David Podell. 1997. *Educational Psychology: Windows on Teaching*. Dubuque, IA: Times Mirror Higher Education Group.
- DePorter, Bobbi & Mike Hernacki. 2003. *Quantum Learning; Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*. Terj. Alwiyah Abdurrahman. Bandung: Kaifa.
- wandono, Sri Esti Wuryani. 2002. *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: PT. Grasindo.
- Entwistle, Noel. 1981. *Style of Learning and Teaching*. Great Britain: John Wiley & Sons Ltd.
- Guba, Egon G. & Yvonna S. Lincoln. 1988. *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hasan, S. Hamid. 1996. *Pendidikan Ilmu Sosial*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Depdikbud.
- Makmun, H. Abin Syamsuddin. 2004. *Psikologi Kependidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Mehrens, W. A. & I. J. Lehman. 1978. *Measurment and Evaluation in Education and Psychology*. 2nd ed. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Piaget, Jean. 1988. *Antara Tindakan dan Pikiran*. terjemahan Agus Cremers. Jakarta: PT. Gramedia.
- Rose. Colin., & Malcolm J. Nicholl. 2002. *Cara Belajar Cepat Abad XXI*. Terj. Dedy Ahimsa, Bandung: Yayasan Nuansa Cendikia.
- Rowse, A.L. 1946. *The Use of History*. London: Hodder & Stoughton Limited.
- Suryabrata, Sumadi. 2002. *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada.
- Syah, Muhibbin. 2001. *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Tessmer, Martin. 1995. *Planning and Conducting Formative Evaluation*. London: Kogan Page Limited.
- Widja, I Gde. 2002. *Menuju Wajah Baru Pendidikan Sejarah*. Yogyakarta: Lappera Pustaka Utama.
- Winkel, W. S. 2004. *Psikologi Pengajaran*. Yogyakarta: Media Abadi.
- Witherington, H. C., W. H. Burton., Bapemsi. 1986. *Teknik-Teknik Belajar dan Mengajar*. Bandung: Jemmars.
- Woolfolk, A. E. 1993. *Educational Psychology*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.

PENGEMBANGAN INSTRUMEN PENILAIAN BERBASIS KETERAMPILAN PROSES SAINS

Nina Kadaritna

Email: kadaritna@yahoo.co.id

Abstrak

Ilmu kimia sebagai bagian dari IPA, memiliki tiga komponen yang tidak dapat dipisahkan yaitu kimia sebagai produk, proses, dan sikap ilmiah. Penilaian yang dilakukan oleh sebagian besar guru kimia selama ini hanya mengukur pemahaman pengetahuan siswa saja, sedangkan penilaian untuk keterampilan proses sains tidak pernah dilakukan. Oleh karena itu diperlukan suatu instrumen penilaian pembelajaran yang dapat digunakan untuk mengukur keterampilan proses sains siswa. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Research and Development* (R&D) dengan tujuan untuk mengembangkan instrumen penilaian pembelajaran berbasis keterampilan proses sains. Materi kimia yang digunakan untuk mengembangkan instrumen penilaian keterampilan proses sains adalah kelarutan dan hasil kali kelarutan (Ksp). Hasil pengembangan instrumen penilaian keterampilan proses sains berdasarkan tanggapan dari siswa mempunyai karakteristik tingkat kemenarikan 84% dan keterbacaan 86,4%. Selain itu, instrumen penilaian berdasarkan tanggapan dari guru adalah memiliki tingkat keterbacaan 81,3% dan kesesuaian isi 84,4%; semuanya termasuk katagori sangat baik. Kendala yang dihadapi dalam pengembangan instrumen penilaian ini adalah kesulitan dalam membuat gambar makroskopis dan submikroskopis serta kurangnya referensi yang memuat contoh instrumen untuk menilai keterampilan proses sains siswa.

Kata kunci: penilaian, keterampilan proses sains, Ksp

Abstract

Chemistry as part of the Natural Sciences, has three components, namely inseparable chemistry as products, processes, and scientific attitude. Assessment conducted by chemistry teacher during most of this only measures students' understanding of knowledge alone, whereas assessments for science process skills is never done. Therefore we need a learning assessment instruments that can be used to measure the students' science process skills. The method used in this research is the Research and Development (R & D) with the aim to develop science process skills assessment instruments. Chemical materials are used to develop science process skills assessment instrument is the solubility and solubility product (Ksp). The results of the development of science process skills assessment instrument based on the responses of students to have the characteristics of the attractiveness level of 84% and 86.4% readability. In addition, an assessment instrument based on the responses of the teacher is to have a readability level of 81.3% and 84.4% suitability contents; everything including the excellent category. Obstacles encountered in the development of assessment instruments is the difficulty in making macroscopic and sub-microscopic images and the lack of reference that lists examples of instruments for assessing students' science process skills.

Keywords: assessment, science process skills, Ksp

1. Pendahuluan

Untuk meningkatkan mutu pembelajaran di sekolah, pemerintah memberlakukan kurikulum baru yang dikenal dengan kurikulum 2013. Pendekatan pembelajaran yang harus diterapkan adalah pendekatan ilmiah (*scientific approach*). Dengan pendekatan ilmiah, siswa akan mempelajari ilmu kimia berdasarkan fakta yang konkrit, tidak hanya berdasarkan pada khayalan yang abstrak. Banyak konsep-konsep kimia yang abstrak dan kompleks yang mengakibatkan ilmu kimia menjadi sangat sulit dimengerti oleh sebagian besar siswa. Artinya untuk mempermudah siswa dalam memahami konsep yang kompleks dan abstrak tersebut, siswa memulai belajar kimia dengan mengamati fenomena atau fakta yang terjadi di lingkungan sekitar. Tahap selanjutnya yaitu menanya, mencoba, menalar, dan membangun jejaring, sehingga tujuan pembelajaran yang diharapkan akan tercapai.

Tercapai tidaknya tujuan pembelajaran tersebut dapat diketahui dengan cara melakukan penilaian atau asesmen yang sesuai dengan karakteristik pembelajaran dalam kurikulum 2013 yang mampu menilai keseluruhan pembelajaran, baik proses maupun produk (Uno dan Koni, 2012). Hal tersebut dijelaskan di dalam Permendikbud Nomor 66 Tahun 2013 tentang cakupan penilaian yang merujuk pada ruang lingkup materi, kompetensi mata pelajaran dan proses. Dijelaskan pula bahwa penilaian yang tepat yaitu penilaian otentik (*authentic assessment*) yang menilai kesiapan siswa, proses, dan hasil belajar secara utuh. Dalam penilaian proses antara lain dapat dinilai keterampilan proses sains siswa (KPS) seperti mengamati, mengklasifikasi, memprediksi, menyimpulkan atau menginferensi, dan mengkomunikasikan (Djamarah dan Zain, 2010).

Fakta yang ada di sekolah sebagian besar kegiatan penilaian yang dilakukan oleh guru hanya mencakup penilaian produk atau hanya pemahaman pengetahuan tanpa memperhatikan prosesnya. Hal ini dikatakan juga oleh Arifin (2009) dalam penelitiannya bahwa banyak ditemukan kegiatan evaluasi yang tidak menyeluruh atau hanya dilakukan di akhir pembelajaran. Sistem penilaian yang mencakup produk saja hanya akan memberikan informasi ketercapaian kognitif siswa setelah pembelajaran sehingga tidak cukup untuk menilai keberhasilan proses pembelajaran, terutama dalam pembelajaran kimia. Sudijono (2007) mengatakan bahwa objek dari penilaian terdiri dari tiga aspek,

yaitu aspek kognitif, aspek afektif, dan aspek psikomotor. Ketiga aspek itu erat sekali dan bahkan tidak mungkin dapat dilepaskan dari kegiatan evaluasi hasil belajar.

Fakta tersebut juga diperkuat oleh hasil wawancara dalam studi pendahuluan dan melalui pengisian angket terhadap 60 siswa serta 6 guru yang tersebar di 6 SMA di Kabupaten Way Kanan. Fakta yang didapat antara lain 100% guru tidak tahu mengenai soal berbasis keterampilan proses sains; 83,33% guru tidak pernah menyusun soal sendiri, tetapi mengambil dari buku ajar dan LKS yang dibeli, dan hanya 16,67% guru membuat sendiri soal-soalnya. Sebanyak 83,33% guru tidak membuat instrumen penilaian untuk pembelajaran; 83,33% guru tidak mengetahui tentang keterampilan proses sains dan 16,67% guru mengetahuinya tetapi hanya sekilas saja.

Keterampilan proses sains merupakan seperangkat keterampilan fisik dan mental, yang digunakan untuk memecahkan masalah yang dihadapi dengan tujuan menghasilkan penemuan baru, Semiawan (1986). Seperangkat keterampilan tersebut diperoleh selama melakukan kegiatan belajar dan sebagai hasil latihan. Keterampilan proses sains dilaksanakan dengan menekankan pada bagaimana siswa belajar, untuk membangun suatu konsep melalui keterampilan proses sains, sehingga dapat dipahami, dan diterapkan dalam kehidupan sehari-hari, (Suyanti, 2010). Dalam mempelajari ilmu kimia, siswa tidak hanya dituntut penguasaan pengetahuannya saja, tetapi juga harus aktif dalam pembelajarannya, agar mendapat pengalaman belajar secara langsung melalui pengembangan keterampilan proses sains, Tainlain (2003)

Selain itu Funk dalam Dimiyati dan Mudjiono (2002) mengungkapkan bahwa keterampilan proses sains dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk bekerja dengan ilmu pengetahuan, tidak hanya menceritakan dan mendengarkan sejarah ilmu pengetahuan. Selain itu pendekatan keterampilan proses sains dirancang dengan beberapa tahapan yang dapat digunakan oleh siswa untuk belajar proses dan sekaligus produk ilmu pengetahuan, sehingga akan meningkatkan penguasaan konsep oleh siswa.

Tujuan dari penelitian ini adalah: (1) mengembangkan instrumen penilaian keterampilan proses sains pada materi kelarutan dan hasil kali kelarutan; (2) mendeskripsikan

karakteristik, tanggapan siswa dan guru terhadap instrumen penilaian keterampilan proses sains pada materi kelarutan dan hasil kali kelarutan (3) mengetahui faktor-faktor pendukung dan kendala dalam proses penyusunan instrumen penilaian keterampilan proses sains pada materi kelarutan dan hasil kali kelarutan

2. Metode penelitian

Metode penelitian yang digunakan adalah penelitian dan pengembangan (*Research and Development, R&D*). Ada sepuluh langkah dalam pelaksanaan penelitian dan pengembangan: (1) penelitian dan pengumpulan data; (2) perencanaan; (3) pengembangan draf produk; (4) uji coba lapangan awal; (5) merevisi hasil uji coba; (6) uji coba lapangan; (7) penyempurnaan produk hasil uji lapangan; (8) uji pelaksanaan lapangan; (9) penyempurnaan produk akhir (10) diseminasi dan implementasi (Sukmadinata, 2011). Dalam penelitian ini, hanya dilakukan sampai tahap (5) yaitu merevisi hasil uji coba.

Subjek dalam penelitian ini adalah instrumen penilaian berbasis keterampilan proses sains pada materi kelarutan dan hasil kali kelarutan (K_{sp}) dan subjek uji coba yaitu siswa kelas XII IPA dan guru kimia.

Alat pengumpul data yang digunakan adalah angket analisis kebutuhan, instrumen untuk uji validitas, serta instrumen uji produk untuk tanggapan guru dan siswa.

2.1 Prosedur Pelaksanaan Penelitian

Secara garis besar langkah penelitian dan pengembangan terdiri atas tiga tahap yaitu studi pendahuluan, pengembangan produk; dan uji produk.

a. Studi Pendahuluan

Studi pendahuluan terdiri atas studi kepustakaan, survei lapangan, dan penyusunan produk awal atau draf model, yang bertujuan untuk mengumpulkan data pendukung yang dapat memberikan informasi tentang situasi dan kondisi di lapangan dan sebagai acuan atau perbandingan dalam mengembangkan produk. Studi lapangan dilakukan di 6 SMA Negeri di Kabupaten Way Kanan, dengan responden 60 orang siswa kelas XII dan 6 orang guru bidang studi kimia. Hal-hal yang ditanyakan berhubungan dengan pelaksanaan penilaian yang dilakukan di masing-masing sekolah.

b. Pengembangan produk

Pada pengembangan produk diawali dengan pembuatan instrumen penilaian berbasis keterampilan proses sains pada materi kelarutan dan hasil kali kelarutan (K_{sp}) dengan

memperhatikan kriteria penilaian yang baik. Selanjutnya instrumen penilaian divalidasi, untuk mengetahui kekurangan dan hal-hal yang perlu diperbaiki dalam rancangan produk sebelum dilanjutkan ke tahap uji coba lapangan awal.

c. Uji Produk

Setelah rancangan instrumen penilaian divalidasi, maka dilakukan uji produk atau uji coba lapangan awal, oleh siswa dan guru. Uji ini dilakukan untuk mengetahui tanggapan pada aspek keterbacaan, kemenarikan, dan kesesuaian isi dari instrumen penilaian berbasis keterampilan proses sains yang telah dikembangkan.

Setelah uji coba lapangan awal, instrumen penilaian yang dikembangkan selanjutnya direvisi, dan dilakukan penyempurnaan produk dengan mengurangi hal-hal yang tidak perlu dan menambahkan hal-hal yang diperlukan berdasarkan hasil pengujian oleh guru dan siswa.

Hasil dari studi pendahuluan, validasi ahli, dan uji produk dianalisis dengan persentase dan ditafsirkan dengan menggunakan kriteria seperti pada tabel berikut.

Tabel 1. Tafsiran persentase

Persentase	Kriteria
80,1% - 100%	Sangat tinggi
60,1% - 80%	Tinggi
40,1% - 60%	Sedang
20,1% - 40%	Rendah
0,0% - 20%	Sangat rendah

(Arikunto, 2008)

3. PEMBAHASAN HASIL PENELITIAN

3.1 Hasil Analisis Kebutuhan

Hasil dari studi pustaka dan pengkajian kurikulum yang telah dilakukan adalah perangkat pembelajaran seperti analisis KI-KD, analisis konsep, silabus, dan rancangan pelaksanaan pembelajaran (RPP). Hasil dari analisis lapangan diperoleh beberapa fakta sebagai berikut. 1) penilaian saat proses pembelajaran hanya dilakukan oleh sebagian kecil guru; 2) guru tidak tahu mengenai soal-soal berbasis keterampilan proses sains; 3) sebagian besar guru tidak pernah menyusun soal sendiri, tetapi mengambil dari buku ajar dan LKS yang digunakan, hanya sebagian kecil guru yang membuat sendiri soal-soalnya, 4) guru tidak memperhatikan proporsi tingkat kesulitan soal; 5) sebagian guru tidak membuat instrumen penilaian untuk pembelajaran; 6) sebagian guru tidak

terbiasa dalam membuat dan menggunakan kisi-kisi soal; dan 7) sebagian besar guru tidak mengetahui tentang keterampilan proses sains. Selain itu, di lapangan juga tidak menemukan instrumen penilaian untuk mengukur keterampilan proses sains (KPS).

3.2 Hasil Pengembangan Instrumen Penilaian berbasis KPS

Instrumen penilaian yang dihasilkan adalah instrumen penilaian berbasis keterampilan proses sains. Langkah awal dalam penyusunan draf instrumen penilaian adalah menyusun kisi-kisi soal sesuai KI-KD dan indikator pencapaian. Instrumen yang disusun meliputi instrumen penilaian ketika proses pembelajaran berlangsung, dan pada akhir pembelajaran. Untuk penilaian proses pembelajaran berupa lembar penilaian unjuk kerja siswa yang mencakup penilaian keterampilan psikomotor siswa dalam melakukan percobaan dan mengkomunikasikan hasilnya. Untuk penilaian pada akhir pembelajaran dilakukan dengan menggunakan tes pada materi kelarutan dan Ksp. Jumlah soal yang dikembangkan adalah 15 butir soal yang terdiri dari 5 soal pilihan jamak dan 10 soal uraian dengan tingkat kesulitan dan kategori jenjang kognitif yang bervariasi. Rincian tiap butir soal yang dikembangkan dalam instrumen penilaian adalah sebagai berikut.

Tabel 2. Distribusi soal dan KPS

Soal pilihan jamak	
No soal	Keterampilan Proses Sains
1	mengamati
2	mengklasifikasikan
3	menginferensi
4	mengkomunikasikan
5	memprediksi/meramalkan
Soal uraian	
1	mengklasifikasikan
2	menginferensi
3	mengamati
4	mengamati
5	mengkomunikasikan.
6	menginferensi
7	mengkomunikasikan.
8	mengkomunikasikan.
9	memprediksi/meramalkan
10	memprediksi/meramalkan

Sebagai contoh, pada soal pilihan jamak nomor 1 KPS yang diukur ini adalah keterampilan mengamati. Dalam soal tersebut siswa diminta untuk mengamati gambar makroskopis tentang fenomena yang terjadi pada percobaan pelarutan senyawa $PbCl_2$ dan $Ba(OH)_2$. Untuk dapat menjawab soal tersebut dengan benar, siswa harus terampil mengamati gambar.

Pada soal pilihan jamak nomor 2, KPS yang diukur ini adalah keterampilan mengklasifikasikan. Di dalam soal ini siswa diminta untuk mengelompokkan senyawa yang termasuk senyawa sukar larut dan mudah larut. Dalam soal disajikan tabel hasil pengamatan terhadap pelarutan senyawa $NaCl$, $CaCO_3$, $AgNO_3$, $AgCl$, dan KOH , sehingga dengan menganalisis data tersebut siswa dapat mengelompokkan senyawa sukar larut dan yang mudah larut. Tabel di dalam soal ini dibuat dengan warna yang menarik dan beragam. Hal tersebut bertujuan untuk memunculkan daya tarik terhadap siswa dalam mengerjakan soal.

Pada soal pilihan jamak nomor 3, KPS yang diukur adalah keterampilan menginferensi. Dalam soal ini siswa diminta untuk mengkaji data persamaan Ksp beberapa garam sukar larut pada tabel, kemudian menyimpulkan pengertian dari hasil kali kelarutan (Ksp) berdasarkan data tersebut.

Pada soal pilihan jamak nomor 4, KPS yang diukur adalah keterampilan mengkomunikasikan. Di dalam soal ini siswa diminta untuk mengubah data hasil pengamatan dari tabel ke dalam bentuk grafik berdasarkan data hasil pengamatan. Karakteristik dari soal ini adalah dalam penyajiannya, yaitu data hasil percobaan dalam bentuk tabel dan pilihan jawaban dalam bentuk grafik pengaruh ion senama terhadap kelarutan.

Pada soal pilihan jamak nomor 5. KPS yang diukur dalam soal ini adalah keterampilan memprediksi atau meramalkan. Dalam soal ini siswa diminta untuk memprediksi banyaknya endapan $PbSO_4$ yang terbentuk berdasarkan rangkaian gambar hasil percobaan. Karakteristik soal ini terletak pada penyajiannya yang memberikan data dalam bentuk gambar rangkaian percobaan dan hasil percobaannya. Gambar juga dilengkapi dengan warna yang beragam sehingga akan menimbulkan daya tarik terhadap siswa. Untuk soal bentuk uraian, KPS yang diukur sama seperti dalam soal pilihan, bedanya dalam soal uraian tidak disediakan pilihan jawaban.

3.3 Hasil validasi ahli

Setelah draf instrumen penilaian berbasis KPS selesai dirancang, maka dilakukan validasi ahli yang mencakup aspek konstruksi, kesesuaian isi materi dan keterbacaan dari instrumen yang telah dibuat. Validator juga diminta untuk memberikan saran, sehingga dapat dilakukan perbaikan pada instrumen

yang telah dikembangkan. Berikut adalah data persentase hasil validasi ahli.

Tabel 3. Hasil Validasi Ahli

No	Aspek yang dinilai	Rata-rata penilaian	Kriteria
1	Keterbacaan	75,5 %	Tinggi
2	Konstruksi	73,7 %	Tinggi
3	Kesesuaian isi/materi	76,0 %	Tinggi

Semua aspek masuk dalam kriteria tinggi, dengan beberapa perbaikan sesuai saran validator ahli misalnya nama kolom dalam tabel masih salah dan pilihan jawaban pada soal pilihan jamak masih ada pengulangan kata yang sama. Dengan demikian instrumen penilaian berbasis KPS ini dapat digunakan untuk tahap selanjutnya, yaitu uji coba lapangan awal.

3.4 Hasil uji coba lapangan awal

Setelah melakukan perbaikan pada produk, tahap selanjutnya adalah melakukan uji produk oleh guru dan siswa. Uji ini bertujuan untuk mengetahui tanggapan siswa dan guru terhadap produk yang telah dikembangkan. Seperti tahap studi lapangan dan validasi ahli, untuk tahap penilaian produk juga dilakukan dengan cara pengisian angket oleh guru dan siswa. Aspek yang dinilai oleh siswa adalah aspek keterbacaan dan kemenarikan instrument, sedangkan aspek yang dinilai oleh guru adalah keterbacaan dan kesesuaian isi instrumen penilaian dengan materi kelarutan dan Ksp.

Penilaian produk dilakukan oleh 20 orang siswa kelas XII dan seorang guru bidang studi kimia di SMA Negeri 1 Kasui Kabupaten Way Kanan yang bertindak sebagai responden. Hasil uji coba terbatas tersebut disajikan dalam tabel di bawah ini

Tabel 4. Hasil Uji Produk

Penilaian oleh guru			
No	Aspek yg dinilai	Penilaian	Kriteria
1	Keterbacaan	81,3 %	Sangat Tinggi
2	Kesesuaian isi materi	84,4 %	Sangat Tinggi
Penilaian oleh siswa			
No	Aspek yg dinilai	Rata-rata penilaian	Kriteria
1.	Keterbacaan	86,4 %	Sangat Tinggi
2.	Kemenarikan	84,0%	Sangat Tinggi

3.5 Karakteristik instrumen penilaian

Instrumen penilaian berbasis KPS pada materi kelarutan dan Ksp yang dikembangkan ini memiliki karakteristik sebagai berikut.

- Instrumen penilaian ini terdiri dari dua bagian, yaitu instrumen untuk mengukur ranah psikomotor dan mengukur ranah kognitif proses khususnya pada keterampilan proses sains.
- Instrumen penilaian berupa tes tertulis terdiri dari 15 soal yang meliputi 5 soal pilihan jamak dan 10 soal uraian.
- Instrumen penilaian ini dirancang khusus untuk mengukur KPS yang meliputi keterampilan mengamati, mengklasifikasi, memprediksi, menginferensi dan mengkomunikasikan
- Instrumen penilaian ini dilengkapi dengan gambar-gambar secara makroskopis, submikroskopis, dan simbolik.
- Instrumen penilaian sudah dilengkapi dengan gambar dan tabel yang berwarna sehingga menambah ketertarikan siswa untuk mengerjakan soal yang dibuat;
- Bahasa yang digunakan dalam instrumen penilaian ini mudah dipahami dan tidak menimbulkan tafsiran ganda (ambigu);
- Penyusunan instrumen penilaian dilengkapi dengan kisi-kisi dan sesuai dengan KI-KD yang ada dalam kurikulum;
- Kaidah penulisan instrumen penilaian telah disesuaikan dengan kaidah yang berlaku; dan
- Soal yang dikembangkan dapat mengukur indikator pencapaian sehingga dapat dijadikan alat ukur untuk tercapainya tujuan pembelajaran.

3.6 Faktor pendukung dan kendala dalam pengembangan instrumen penilaian berbasis KPS

Faktor pendukung dalam proses pengembangan instrumen penilaian sebagai berikut.

- Adanya dukungan dari validator yang memberikan masukan pada instrumen penilaian.
- Respon positif dari sekolah yang bersedia meluangkan waktunya untuk proses pengambilan data dan memberikan sarana yang diperlukan;
- Respon positif dari guru mata pelajaran yang rela meluangkan waktunya untuk mengisi angket dan memberikan saran untuk penyempurnaan instrumen penilaian ini; dan
- Respon positif dari siswa dalam mengisi angket dan menilai produk yang dikembangkan.

Kendala yang dihadapi dalam pengembangan instrumen penilaian berbasis KPS ini adalah :

- a. sulitnya mengembangkan soal-soal yang dapat mengukur keterampilan proses sains siswa, dalam mengamati, memprediksi, menginferensi, mengklasifikasi, dan mengkomunikasikan.
- b. adanya gambar-gambar makroskopis dan submikroskopis yang harus sesuai dengan konsep sehingga pembuatan soal menjadi sulit; dan
- c. kurangnya referensi yang dapat dijadikan acuan untuk membuat soal-soal pengayaan yang dapat mengukur keterampilan proses sains siswa.

5. Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, maka dapat disimpulkan sebagai berikut:

- a. Instrumen penilaian berbasis keterampilan proses sains (KPS) pada materi kelarutan dan hasil kali kelarutan (Ksp) yang dikembangkan terdiri dari 5 soal pilihan jamak dan 10 soal uraian yang dirancang khusus untuk dapat mengukur keterampilan siswa dalam mengamati, mengklasifikasi, memprediksi, menginferensi; dan mengkomunikasikan.
- b. Instrumen penilaian berbasis KPS pada materi kelarutan dan Ksp memiliki aspek (1) konstruksi dengan kriteria tinggi berdasarkan hasil uji validasi ahli; (2) kesesuaian isi kriteria tinggi berdasarkan hasil uji validasi ahli dan sangat tinggi berdasarkan hasil penilaian oleh guru; (3) keterbacaan dengan kriteria tinggi berdasarkan hasil uji validasi ahli dan sangat tinggi berdasarkan hasil penilaian oleh guru dan siswa; (4) kemenarikan dengan kategori sangat tinggi berdasarkan hasil penilaian oleh siswa.
- c. Menurut tanggapan guru, instrumen penilaian berbasis KPS pada materi kelarutan dan Ksp yang dikembangkan sangat baik karena dapat digunakan untuk melakukan penilaian secara menyeluruh pada proses pembelajaran dengan adanya penilaian unjuk kerja dan soal tes. Selain itu soal-soal yang dibuat juga lebih menarik serta memiliki tingkat kesukaran yang bervariasi.
- d. Berdasarkan tanggapan siswa, instrumen penilaian berbasis keterampilan proses sains yang dikembangkan sudah baik karena terlihat berbeda dari instrumen penilaian yang lain, ada gambar-gambar dan tabel-tabel yang berwarna, serta kata-katanya tidak membingungkan.

Saran

Saran yang dapat diberikan berdasarkan penelitian yang telah dilakukan adalah perlu ada pengembangan lebih lanjut mengenai instrumen penilaian berbasis keterampilan proses sains sehingga akan dihasilkan produk yang lebih baik lagi dan dapat digunakan dalam proses pembelajaran kimia di sekolah khususnya pada materi kelarutan dan hasil kali kelrutan. Selain itu, perlu kemampuan yang baik dalam menggunakan program khusus kimia seperti chemdraw, chemoffice, dan sebagainya untuk memudahkan menyajikan gambar baik secara makroskopis maupun submikroskopis.

DAFTAR PUSTAKA

- Arifin. 2009. *Evaluasi Pembelajaran*. Rosda. Bandung.
- Arikunto, S. 2008. *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan Edisi Kedelapan*. Bumi Aksara. Jakarta
- Dimiyati dan Mudjiono. 2002. *Belajar dan Pembelajaran*. Rineka Cipta. Jakarta.
- Djamarah dan Zain, A. 2010. *Strategi Belajar Mengajar*. Rineka Cipta. Jakarta.
- Semiawan. 1986. *Pendekatan Keterampilan Proses*. PT Gramedia Pustaka Umum. Jakarta.
- Sudijono, A. 2007. *Pengantar Statistika Pendidikan*. PT Raja Grafindo Persada. Jakarta.
- Sukmadinata. 2011. *Metodologi Penelitian Pendidikan*. Remaja Rosdakarya. Bandung.
- Suyanti, R. 2010. *Strategi Pembelajaran Kimia*. Bhratara Karya Aksara. Jakarta.
- Tainlain, W. 2003. *Teori Belajar dan Teori Mengajar (Diktat)*. FKIP Universitas Sanata Dharma. Yogyakarta.
- Tim Penyusun. 2013. *Buku Ajar Ilmu Pengetahuan Alam*. Kemdikbud. Jakarta.
- Tim Penyusun. 2013. *Kerangka Dasar Dan Struktur Kurikulum Sekolah Menengah Atas/ Madrasah Aliyah*. Kemdikbud. Jakarta.
- Uno, H. B. dan Koni S. 2012. *Assessment Pembelajaran*. Bumi Aksara. Jakarta

PEMBELAJARAN TEMATIK-INTEGRATIF UNTUK MEMBENTUK GENERASI PENERUS BANGSA YANG BERKARAKTER DAN BERAKHLAK MULIA *)

Oleh

Abd. Rahman A.Ghani & Agustina Tri Wijayanti
Universitas Muhammadiyah Prof. DR. HAMKA
(UKD HEPI JABODETABEK)

Abstrak

Perbaikan dan penyempurnaan pembelajaran di sekolah dilakukan melalui perubahan kurikulum sekolah oleh pemerintah. Kurikulum tersebut bersifat dinamis dan harus menyesuaikan dengan perkembangan ilmu pengetahuan. Pendekatan kurikulum yang dilakukan untuk pendidikan dasar ini juga membutuhkan guru yang kompeten dan kreatif. Dalam proses mengembangkan tema-tema pelajaran sesuai dengan standar kompetensi, dibutuhkan suatu bentuk model pembelajaran yang berbasis tematik-integratif. Model pembelajaran tematik-integratif dirancang dalam rangka membantu guru sekolah dasar untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih bermakna, sehingga peserta didik dapat mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan Negara, sesuai Tujuan Pendidikan Nasional yang tercantum dalam UU No 20 tahun 2003.

Tujuan dari penelitian tahun pertama ini adalah mengevaluasi implementasi pembelajaran tematik integratif sebagai langkah pelaksanaan kurikulum 2013 untuk membentuk generasi muda yang berakhlak mulia. Desain penelitian dirancang menggunakan *Research & Development (R&D)*. Metode pengembangan menggunakan pendekatan pengembangan model 4D (*four-D model*). Model 4D mempunyai tahapan, yang meliputi pendefinisian (*define*), tahap perancangan (*design*), tahap pengembangan (*develop*) dan tahap penyebaran (*disseminate*). Pada penelitian tahun pertama dilakukan tahap pendefinisian (*define*) dan perancangan (*design*). Penelitian tahun kedua pada tahap pengembangan dan penyebaran. Validitas dan keefektifan ditentukan dengan teknik *expert judgement, focus group discussion*.

Hasil penelitian tahun pertama menyimpulkan bahwa hasil evaluasi melalui tahap *define* melalui observasi dan wawancara, proses pembelajaran tematik integratif dalam pelaksanaan kurikulum 2013 baik guru dan kepala sekolah mempunyai tanggapan yang positif. Dalam implementasi pembelajarannya perlu kesiapan dalam merancang perencanaan pembelajaran, melaksanakan pembelajaran menggunakan pendekatan *scientific*, dan melakukan penilaian yang autentik. Tiga langkah tersebut yang masih perlu penjelasan agar proses pembelajaran sesuai dengan sasaran.

Kata Kunci : pembelajaran tematik-integratif, berkarakter, berakhlak mulia

*) Disampaikan pada Kongres dan Konferensi Ilmiah HEPI di Bali, 18-20 September 2014.

I. PENDAHULUAN

Perwujudan pendidikan yang berkualitas menjadi tanggung jawab semua pihak terutama menjadi tanggung jawab pelaksana pembelajaran di sekolah. Pendidikan sebagai usaha yang dilakukan secara sadar dan sistematis oleh pemerintah

haruslah berbasis pada kenyataan masyarakat Indonesia dan berorientasi pada upaya untuk mempersiapkan generasi muda yang berkarakter dan berakhlak mulia sebagai penerus demi keberlangsungan bangsa. Pembentukan bangsa seperti halnya Indonesia merupakan sebuah komunitas yang terbentuk secara sosial dan diciptakan dalam persepsi mereka yang berada di dalamnya.

Secara bersama pula telah muncul sebuah karakter bangsa, yaitu kepribadian yang merupakan bentukan dari sebuah proses panjang internalisasi berbagai kebijakan yang bersumber pada nilai-nilai yang hidup pada masyarakat di tengah kemajemukannya, munculnya perasaan egalitarian atas kemandekan budaya akibat tekanan kaum penjajah yang menyebabkan kemerosotan di berbagai bidang kehidupan. Oleh karena itu, salah satu kemajuan suatu negara dapat dilihat dari seberapa banyak warganya memperoleh pendidikan karena pendidikan dapat mengangkat harkat dan martabat sebuah bangsa.

Merosotnya karakter bangsa berdampak pada menipisnya semangat kebersamaan bangsa Indonesia sebagai bangsa yang multikultural. Terkikisnya semangat saling menghargai antar-suku bangsa, etnis, ras, dan antar pemeluk agama saat ini adalah salah satu indikator bahwa pembentukan manusia Indonesia yang multikultur berkarakter belum berhasil. Oleh karena itu, perlu adanya penanaman kembali nilai-nilai budaya lokal dan multikultural sebagai pembentukan kultur sekolah yang kondusif bagi perkembangan karakter peserta didik yang sesuai dengan tujuan Pendidikan Nasional.

Dalam mencapai tujuan pendidikan nasional dengan “berbagai cara” sudah dilakukan termasuk penyempurnaan kurikulum dari kurikulum 2006 menjadi kurikulum 2013. Wakil Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Bidang Pendidikan Musliar Kasim mengatakan bahwa di SD, semua mata pelajaran dilaksanakan dengan tematik integratif berdasarkan tema-tema yang sudah disusun. Konsep pembelajaran integratif merupakan konsep pembelajaran dengan memadukan materi pelajaran dengan kehidupan nyata dan ketrampilan tertentu. Dalam pembelajaran, tema diberikan dengan maksud menyatukan isi kurikulum dalam

satu kesatuan yang utuh, memperkaya perbendaharaan bahasa anak didik dan membuat pembelajaran lebih bermakna. Jadi, yang akan dikembangkan Pembelajaran tematik merupakan suatu strategi pembelajaran yang melibatkan beberapa mata pelajaran untuk memberikan pengalaman yang bermakna kepada siswa. Keterpaduan pembelajaran ini dapat dilihat dari aspek proses atau waktu, aspek kurikulum, dan aspek belajar mengajar.

Penerapan pembelajaran tematik integratif dalam kurikulum 2013 membutuhkan kesiapan pelaksana pembelajaran, disini yang berperan adalah guru dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi. Hambatan dalam penerapan kurikulum tematik integratif yaitu: faktor guru yaitu pengetahuan dan kualifikasi materi pelajaran/*subject matter*, pengetahuan isi pedagogi, kepercayaan tentang dan pengalaman sekolah, sebagaimana praktik pembelajaran selama ini; dan faktor kontekstual yaitu kebijakan administratif, panduan kurikulum, proses penilaian dan pelaporan, dan tradisi sekolah. Kesuksesan penerapan kurikulum tematik integratif ditentukan oleh kesiapan dalam mengeliminir hambatan tersebut.

Berdasarkan kondisi tersebut, setidaknya dengan dikembangkannya model pembelajaran tematik-integratif dapat membantu guru-guru dalam melaksanakan proses pembelajaran sesuai dengan kurikulum 2013. Selain itu, guru juga mudah dalam mengembangkan tema-tema menggunakan model dan metode pembelajaran yang berbasis *saintific*.

Melihat kondisi di sekolah, guru masih kesulitan dalam menentukan model dan strategi pembelajaran yang tematik dan integratif, selain itu guru kesulitan dalam mengembangkan tema-tema yang ada menjadi sajian pembelajaran yang terpadu dan terintegrasi dengan mata pelajaran yang lain. Dalam mencapai hal tersebut dipengaruhi variable intenal maupun eksternal. Untuk menghindari kesalahan penafsiran dan memfokuskan kajian, maka penelitian ini dibatasi hanya pada Model Pembelajaran Tematik-Integratif untuk Membentuk Generasi Penerus Bangsa Yang Berkarakter dan Berakhlak Mulia di Sekolah Dasar.

II. KAJIAN TEORI

A. Pembelajaran Tematik-Integratif

Pembelajaran tematik merupakan suatu strategi pembelajaran yang melibatkan beberapa mata pelajaran untuk memberikan pengalaman yang bermakna kepada siswa. Keterpaduan pembelajaran ini dapat dilihat dari aspek proses atau waktu, aspek kurikulum, dan aspek belajar mengajar. Pembelajaran tematik adalah pembelajaran yang dirancang berdasarkan tema-tema tertentu. Pembelajaran tematik menyediakan keluasaan dan kedalaman implementasi kurikulum, menawarkan kesempatan yang sangat banyak pada siswa untuk memunculkan dinamika dalam pendidikan. Konsep pembelajaran integratif merupakan konsep pembelajaran dengan memadukan materi pelajaran dengan kehidupan nyata dan/atau ketrampilan tertentu. Beberapa konsep dikemukakan oleh para ahli antara lain Fogarty (1991), Drake & Burns (2004).

Pembelajaran tematik lebih menekankan pada keterlibatan siswa dalam proses belajar secara aktif dalam proses pembelajaran, sehingga siswa dapat memperoleh pengalaman langsung dan terlatih untuk dapat menemukan sendiri berbagai pengetahuan yang dipelajarinya. Melalui pengalaman langsung siswa akan memahami konsep-konsep yang mereka pelajari dan menghubungkannya dengan konsep lain yang telah dipahaminya.

Menurut Fogarty (1991) terdapat sepuluh model kurikulum terpadu (*integrated curriculum*) dimulai dari eksplorasi dengan mata pelajaran tunggal (*within single disciplines*) yaitu model *fragmented*, *connected*, dan *nested*; terpadu beberapa mata pelajaran (*across several disciplines*) yaitu model *sequenced*, *shared*, *webbed*, *threated*, dan *integrated*; dioperasikan diantara pebelajar sendiri yaitu model *immersed*; dan jejaring diantara pebelajar yaitu model *networked*.

Menurut Atan (2009) pembelajaran tematik integratif dapat diimplementasikan melalui: (1) Integrasi keterampilan dalam subjek; (2) Integrasi keterampilan di sejumlah mata pelajaran; (3) Asimilasi berbagai konten dalam mata pelajaran; (4) Integrasi nilai dalam mata pelajaran; (5) Elemen diajarkan di

kurikulum; (6) Integrasi kurikulum dan co-kurikuler; (7) Integrasi pengetahuan dan praktik; (8) Integrasi pengalaman masa lalu dan pengalaman baru yang diperoleh siswa.

a. Ciri-ciri pembelajaran Tematik sebagai berikut :

1. Berpusat pada anak didik;
2. Memberikan pengalaman langsung kepada anak didik;
3. Pemisahan antara mata pelajaran tidak begitu nyata dan jelas;
4. Menyajikan suatu konsep dari berbagai mata pelajaran dalam suatu proses pembelajaran
5. Bersifat fleksibel;
6. Hasil pembelajaran dapat berkembang sesuai dengan minat dan kebutuhan peserta didik.

b. Kelebihan Pembelajaran Tematik

1. Menyenangkan karena berangkat dari minat dan kebutuhan anak didik;
2. Memberikan pengalaman dan kegiatan belajar mengajar yang relevan dengan tingkat perkembangan dan kebutuhan anak didik;
3. Hasil belajar dapat bertahan lama, karena lebih berkesan dan bermakna;
4. Mengembangkan keterampilan berfikir anak didik sesuai dengan persoalan yang dihadapi;
5. Menumbuhkan keterampilan social melalui kerja sama;
6. Memiliki sikap toleransi, komunikasi, dan tanggap terhadap gagasan orang lain;
7. Menyajikan kegiatan yang bersifat nyata sesuai dengan persoalan yang dihadapi dalam lingkungan anak didik.

Jadi, arti penting pembelajaran tematik-integratif lebih menekankan keterlibatan siswa dalam proses belajar secara aktif sehingga siswa memperoleh pengalaman langsung dan terlatih untuk dapat menemukan sendiri berbagai pengetahuan yang dipelajarinya, selain itu lebih menekankan penerapan konsep belajar sambil melakukan (*learning by doing*).

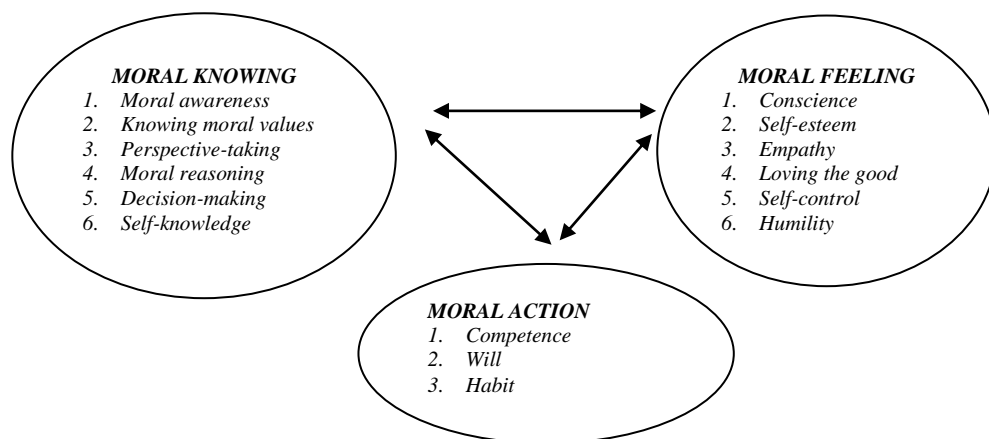
B. Hakikat Karakter dan Berakhlak Mulia

Ryan (1999: 5) berpendapat bahwa “*good character is about knowing the good, loving the good and doing the good*”. Artinya bahwa karakter yang baik adalah tentang suatu pengetahuan yang baik, kasih sayang, cinta kasih yang baik dan melakukan atau bertindak yang baik. Pendapat tersebut diperkuat oleh Lickona (1992: 51) yang menjelaskan tentang pengertian dan menawarkan satu cara memaknai karakter dalam pembelajaran, sebagai berikut:

Character consist of operative values, values in action. Character conceived has three interrelated parts: moral knowing, moral feeling and moral behavior. Good character consists of knowing the good, desiring the good and doing the good-habits of the mind, habits of the heart and habits of action.

Pernyataan di atas dapat dijelaskan bahwa karakter terdiri dari nilai-nilai tindakan. Karakter yang dipahami mempunyai tiga komponen saling berhubungan yaitu pengetahuan moral, perasaan moral dan perilaku moral. Karakter yang baik terdiri dari pengetahuan yang baik, menginginkan yang baik dan melakukan kebiasaan yang baik pula dari pikiran, kebiasaan dan tindakan.

Lickona (1992: 53) mendefinisikan tiga komponen dalam membentuk karakter yang baik, yaitu:



Gambar 1. *Components of good character* (Lickona, 1992: 53)

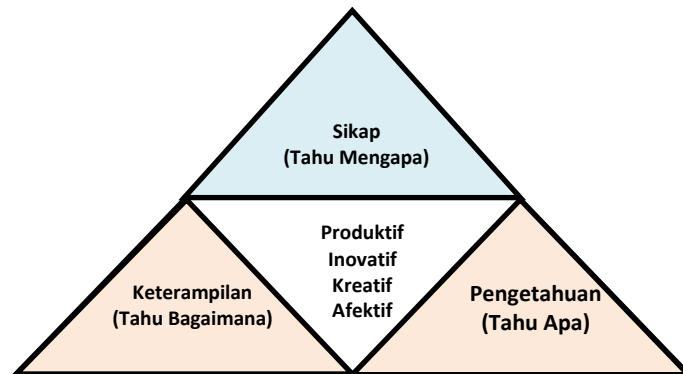
Gambar 1 dapat dijelaskan bahwa masing-masing komponen mempunyai aspek yang saling berhubungan satu sama lain. Aspek dari tiga komponen

karakter adalah: *Moral knowing* yaitu 1) kesadaran moral (*moral awarenees*), 2) mengetahui nilai moral (*knowing moral values*), 3) *perspective taking*, 4) penalaran moral (*moral reasoning*) 5) membuat keputusan (*decision making*) 6) pengetahuan diri (*self-knowledge*). Unsur *moral knowing* mengisi ranah kognitif siswa. Sedangkan *moral feeling*, enam hal yang merupakan aspek dari emosi yang harus mampu dirasakan oleh seseorang untuk menjadi manusia berkarakter yaitu: 1) nurani (*conscience*), 2) penghargaan diri (*self-esteem*), 3) empati (*empathy*), 4) cinta kebaikan, kasih sayang (*loving the good*), 5) kontrol diri (*self-control*) dan 6) kerendahan hati (*humility*). *Moral actions* merupakan perbuatan atau tindakan moral dari dua komponen karakter lainnya. Untuk memahami apa yang mendorong seseorang untuk berbuat (*act morally*) maka harus dilihat tiga aspek lain dari karakter yaitu kompetensi (*competence*), keinginan (*will*), dan kebiasaan (*habit*).

Dapat disimpulkan bahwa untuk mengembangkan karakter melalui tahap pengetahuan (*knowing*), kemudian berbuat (*acting*), menuju kebiasaan (*habit*) dimaksudkan bahwa karakter tidak sebatas pada pengetahuan saja, akan tetapi perlu ada perlakuan dan kebiasaan untuk berbuat sehingga membentuk karakter yang baik. Karena pendidikan karakter merupakan proses untuk membentuk, menumbuhkan dan mengembangkan kepribadian anak menjadi pribadi yang bijaksana dan bertanggung jawab melalui pembiasaan-pembiasaan pikiran, hati dan tindakan secara berkesinambungan yang hasilnya dapat terlihat dalam tindakan nyata sehari-hari baik di sekolah maupun di masyarakat. Pendidikan karakter yang terintegrasi meliputi dimensi penting yang dapat digambarkan dalam beberapa tindakan, maksudnya pendekatan pendidikan karakter yang terintegrasi dalam pembelajaran bahwa guru dan siswa bekerja sama dalam proses pembelajaran yang berorientasi pada tindakan yang lebih bermakna.

Melalui pendekatan itu diharapkan peserta didik memiliki kompetensi sikap, ketrampilan, dan pengetahuan jauh lebih baik. Mereka akan lebih kreatif, inovatif, dan lebih produktif, sehingga nantinya mereka bisa sukses dalam

menghadapi berbagai persoalan dan tantangan di zaman, memasuki masa depan yang lebih baik. Kurikulum 2013 menggunakan pendekatan pembelajaran antara lain *project based learning*, *problem based learning* dan *discovery learning*, sehingga guru dituntut untuk lebih kreatif dalam menyampaikan materi kepada peserta didik. Pembelajaran harus mengarah pada 3 aspek, sebagai berikut :



Gambar 2. Piramida 3 ranah dalam pembelajaran tematik integrative

Hasil belajar melahirkan peserta didik yang produktif, kreatif, inovatif dan afektif melalui penguatan 3 ranah yaitu sikap, ketrampilan dan pengetahuan yang terintegrasi.

III. METODE PENELITIAN

Tahap penelitian tahun I meliputi tahap pendefinisian (*define*) dan perancangan (*design*). Dipilihnya SD PB Soedirman sebagai tempat penelitian karena peneliti ingin memfokuskan pada kasus atau permasalahan pada satu sekolah dalam proses implementasi pembelajaran tematik integrative, sehingga dengan dipilihnya lokasi penelitian tersebut akan lebih optimal dalam pengembangan produk model pembelajaran tematik integrative. Pada tahun II kami lanjutkan ke tahap pengembangan (*develop*) dan tahap penyebaran (*disseminate*). Pada tahun I data yang diambil meliputi data observasi implementasi pembelajaran tematik integrative serta wawancara terkait dengan pemahaman guru tentang penerapan pembelajaran tematik integrative.

Dalam penelitian ini metode yang digunakan adalah metode pengembangan (*development research*) evaluatif, dengan menggunakan pendekatan pengembangan model 4D (*four-D model*). Model 4D mempunyai beberapa tahapan, tahapan model pengembangan meliputi tahap pendefinisian (*define*), tahap perancangan (*design*) pada tahun I, dan tahap pengembangan (*develop*) dan tahap penyebaran (*disseminate*) pada tahun II.

Analisis data yang digunakan dalam penelitian menggunakan metode deskriptif dan evaluatif. Metode penelitian deskriptif, digunakan dalam penelitian awal untuk menghimpun data tentang kondisi yang ada berdasarkan hasil observasi dan wawancara. Metode evaluatif, digunakan untuk mengevaluasi proses pembelajaran tematik integratif yang sudah diterapkan dan dilakukan dalam rangka pengembangan produk baik evaluasi hasil maupun evaluasi proses.

IV. HASIL PENELITIAN

Berdasarkan hasil survey awal, maka terdapat beberapa hal yang menjadi kebutuhan guru agar mampu melaksanakan pembelajaran tematik integrative dengan baik dan lebih bermakna. 1) guru perlu memahami dan menguasai isi dokumen kurikulum 2013, 2) penguasaan terhadap rincian perubahan dalam Kurikulum 2013 yang mencakup pembelajaran tematik, pendekatan *scientific*, dan keterampilan proses, 3) penguasaan terhadap evaluasi dan penilaian yang akan dipergunakan untuk melihat keterpaduan standar isi dan keterampilan proses dengan isi pelajaran, 4) penguasaan terhadap unsur-unsur Rencana Pelaksanaan Pembelajaran, 5) perancangan proses pembelajaran menggunakan pendekatan *problem based learning*, *project based learning* dan *discovery learning*.

Pelaksanaan pembelajaran tematik integratif yang baru diterapkan mempunyai dampak terhadap guru, ketidaksiapan guru menjadi hal penting dalam implementasinya. Beberapa kendala di lapangan menjadi sebabnya, misalnya perangkat pembelajaran seperti perencanaan pembelajaran, bahan ajar dan penilaian yang masih belum *final* sehingga membingungkan guru. Metode

pembelajaran juga menjadi sebuah kendala yang harus diatasi, karena metode yang diterapkan guru belum variatif. Selain itu, media pembelajaran juga masih sangat minim untuk bisa dimanfaatkan.

Penerapan pembelajaran tematik integrative dimulai dari kegiatan perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran dan penilaian pembelajaran.

- 1) Kegiatan perencanaan pembelajaran terdiri dari: perumusan indikator, perumusan tujuan pembelajaran, pengembangan materi pelajaran, pemanfaatan media belajar, penerapan metode belajar, menyusun rencana kegiatan pembelajaran dan rencana penilaian.
- 2) Kegiatan pelaksanaan pembelajaran yang terdiri dari: kegiatan awal yaitu pemberian apersepsi dan motivasi, penyampaian kompetensi dan rencana kegiatan. Kegiatan inti yang terdiri dari penguasaan materi, penerapan strategi pembelajaran, penerapan pendekatan *scientific*, pemanfaatan media belajar, pelibatan peserta didik dalam pembelajaran dan melaksanakan penilaian autentik, serta penggunaan bahasa yang baik dan tepat dalam pembelajaran dan kegiatan terakhir adalah kegiatan penutup pembelajaran.
- 3) Kegiatan penilaian terdiri dari: a) penilaian proses sikap sosial, di mana dalam proses ini yang dinilai adalah sikap peserta didik seperti disiplin, tanggung jawab, jujur, percaya diri dan sikap sosial yang lain, penilaian sikap sosial bisa melalui rubrik pengamatan yang sudah ada dalam perangkat pembelajaran. b) penilaian proses pengetahuan, dalam penilaian ini yang dilihat adalah kemampuan kognitif peserta didik memahami materi pelajaran. c) penilaian proses ketrampilan, melihat kemampuan ketrampilan peserta didik dalam pembelajaran misalnya dalam menyelesaikan tugas/proyek, unjuk kerja, *performance*, membuat kartu nama, kipas, dll.

Berikut hasil pelaksanaan pembelajaran tematik integrative di sekolah dasar:

Tahap Perencanaan	Deskripsi
a. Perumusan indikator dan perumusan tujuan pembelajaran	Guru dalam menyusun tujuan pembelajaran sudah sesuai dengan standar perencanaan dalam kurikulum 2013. Indikator pembelajaran sudah sesuai dengan SKL-KI dan KD. Dalam pengembangannya juga sudah mempertimbangkan tingkat berpikir kognitif yang mencakup level berpikir tinggi (analisis, evaluasi, mengkreasi dan mencipta. Sehingga pembelajaran yang dilaksanakan adalah <i>learning how to learn</i> . Dalam tujuan pembelajaran sudah mencakup pengembangan sikap, ketrampilan dan pengetahuan serta memuat unsur kreasi, menciptakan karya.
b. Materi Pelajaran	Materi pelajaran, yang disampaikan sudah relevan dengan tujuan pembelajaran dan potensi peserta didik. Materi pelajaran juga dirancang lebih kontekstual dan bermakna. Penyajian materi tematik juga sudah disesuaikan dengan perkembangan fisik, intelektual, emosional, sosial serta spiritual peserta didik. Tetapi guru belum mampu memberikan contoh secara konkrit karena tema yang disampaikan sangat luas.
c. Media Belajar dan metode pembelajaran	Media dan metode pembelajaran, dirancang guru dalam rangka memudahkan peserta didik memahami materi, guru mampu memanfaatkan TIK dalam pembelajaran, selain itu guru memanfaatkan media gambar sebagai media belajar. Berbeda dengan pemilihan media belajar, dalam memilih metode pembelajaran guru masih kesulitan, misalnya pendekatan <i>problem based learning</i> untuk siswa kelas 1 belum bisa diterapkan.

d. Rencana Kegiatan Pembelajaran	Guru dalam menyiapkan rencana pembelajaran berusaha menampilkan secara runtut mulai dari kegiatan pendahuluan, inti dan penutup dengan menerapkan konsep 5 M yaitu mengamati, menanya, mencoba, menalar, dan mengkomunikasikan. Peserta didik diajak untuk mengamati dan menanya, untuk menalar mereka masih sangat sederhana. Guru juga merancang kegiatan peserta didik untuk membentuk jaringan/kelompok agar mereka mampu mengkomunikasikan dengan teman lainnya.
Tahap Pelaksanaan	Deskripsi
a. Apersepsi dan Motivasi	Sudah terlaksana dengan baik, guru mengajak peserta didik untuk membangkitkan semangat belajarnya melalui lagu/nyanyian sesuai dengan tema dan juga cerita-cerita. Sehingga secara tidak langsung guru sudah mengaitkan materi pembelajaran dengan pengalaman peserta didik. Guru menyampaikan tujuan pembelajaran sebelum menyampaikan materi. Tetapi guru masih kurang memberikan beberapa pertanyaan yang menantang bagi peserta didik sehingga mereka tidak bisa mengeksplere potensi yang ada dalam dirinya.
b. Penyampaian Kompetensi dan Rencana Kegiatan	Sebagian guru belum menyampaikan kemampuan/kompetensi yang harus dicapai oleh peserta didik. Tetapi dalam menyampaikan rencana kegiatan pembelajaran seperti individual, kerja kelompok dan melakukan observasi sudah dilakukan guru.
c. Kegiatan Inti 1) Penguasaan materi	Dalam menyajikan pembahasan materi

Pelajaran	pelajaran, guru sudah menyampaikan dengan konsep yang tepat. Tetapi, sebagian guru sudah bisa untuk menyesuaikan materi dengan tujuan pembelajaran. Kemampuan mengaitkan materi pelajaran dengan pengetahuan lain yang relevan belum terlaksana. Selain itu, guru belum mampu memberikan contoh konkret kepada peserta didik yang terkait dengan materi pelajaran.
2) Penerapan Strategi Pembelajaran	Dalam pelaksanaan strategi pembelajaran, guru dapat menguasai kelas, memfasilitasi kegiatan yang memuat 5 M (mengamati, menanya, mencoba, menalar, mengkomunikasikan). Tetapi sebagian guru masih belum melaksanakan pembelajaran yang memungkinkan tumbuhnya kebiasaan positif dalam diri peserta didik. Selain itu sebagian guru belum mampu melaksanakan pembelajaran sesuai dengan alokasi waktu yang direncanakan, hal ini disebabkan tema yang secara umum sehingga perlu pembahasan secara luas.
3) Penerapan Pendekatan <i>Scientific</i>	Dalam penerapan pendekatan <i>scientific</i> guru berhasil memberikan pertanyaan “mengapa dan bagaimana” kepada peserta didik. Guru memfasilitasi peserta didik untuk mengamati, bertanya dan berkomunikasi. Sebagian guru masih belum bisa memfasilitasi peserta didik untuk menganalisis dan memberikan pertanyaan peserta didik untuk menalar.
4) Pemanfaatan Sumber Belajar / Media Pembelajaran	Dalam memanfaatkan sumber belajar yang ada, guru sudah menunjukkan ketrampilan dalam penggunaan sumber belajar tersebut,

	<p>misalnya dengan media <i>powerpoint</i>, guru mampu mengoperasikan sendiri. Selain itu, media gambar yang guru rancang dan persiapan sendiri untuk mengajar. Guru dalam menyampaikan materi menggunakan media dapat menghasilkan pesan yang menarik. Tetapi yang kurang terlaksana dalam proses ini adalah melibatkan peserta didik untuk memanfaatkan media belajar yang ada.</p>
d. Pelibatan peserta didik dalam Pembelajaran	<p>Guru mampu menunjukkan hubungan antar pribadi yang kondusif, guru juga bersikap terbuka terhadap respons dari peserta didik. Selama proses pembelajaran, guru mampu menumbuhkan keceriaan atau partisipasi aktif peserta didik dalam belajar.</p>
e. Penggunaan Bahasa yang baik dan tepat dalam Pembelajaran	<p>Dalam proses ini, guru melaksanakan proses pembelajaran dengan menggunakan bahasa lisan secara jelas dan lancar, selain itu juga guru memberikan contoh dalam penggunaan bahasa tulis yang baik dan benar sehingga peserta didik mampu untuk belajar menulis dengan baik.</p>
f. Penutup pembelajaran	<p>Di bagian penutup pembelajaran guru sudah melaksanakan refleksi dan membuat rangkuman tetapi belum melibatkan peserta didik seluruhnya. Selain itu, guru juga mengumpulkan tugas / hasil kerja peserta didik. Sebagian guru melaksanakan tindak lanjut dengan memberikan arahan kegiatan berikutnya, materi lanjutan dan tugas-tugas (PR dll).</p>

Tahap Penilaian	Deskripsi
a. Menilai ketercapaian indikator hasil belajar	Guru masih belum mampu merancang pedoman penskoran yang meliputi rancangan instrument tes baik tes tulis, tes sikap maupun tes dari tugas-tugas.
b. Melaksanakan penilaian Autentik	Dalam pelaksanaannya guru kurang mampu untuk menilai sikap, pengetahuan dan ketrampilan peserta didik. Hal ini disebabkan karena instrument penilaian terlalu banyak dan rumit. Sehingga guru belum mampu sepenuhnya melaksanakan penilaian autentik.

Sumber : data primer hasil observasi

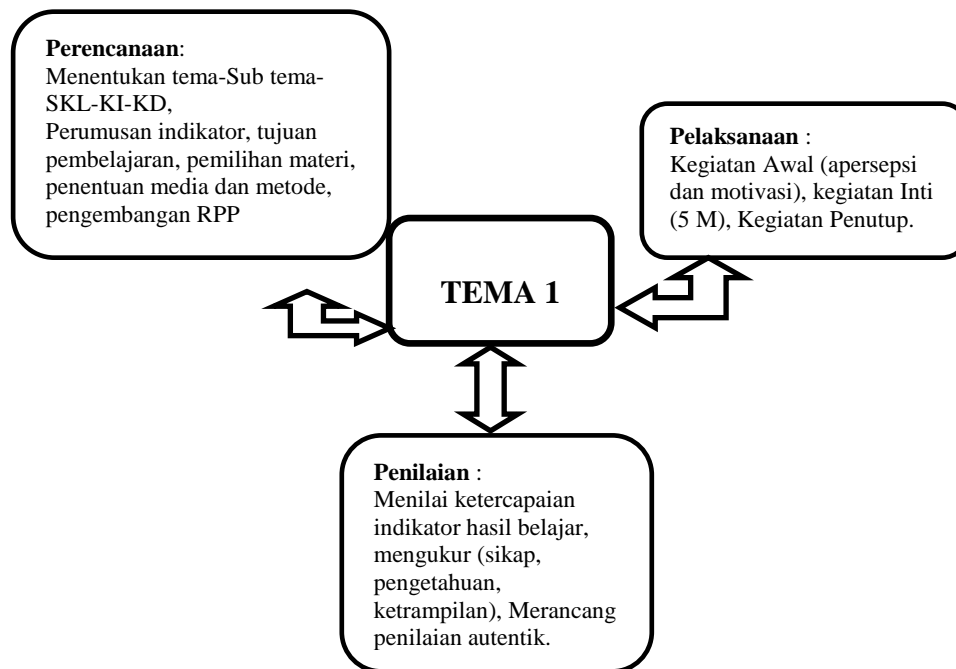
Deskripsi di atas hasil dari hasil pengamatan selama proses pembelajaran tematik di sekolah dasar. Dimulai dari tahapan perencanaan, pelaksanaan dan penilaian proses pembelajaran yang belum optimal pelaksanaannya pada tahap pelaksanaan dan penilaian pembelajaran. Tahap pelaksanaan, guru belum optimal dalam menentukan metode pembelajaran melalui pendekatan saintifik integrative. Selain tahap pelaksanaan, tahap penilaian juga masih belum optimal dalam pembelajaran tematik karena terkesan rumit dan kurang efisien. Penilaian yang mengarah pada 3 aspek yaitu penilaian proses sikap, proses pengetahuan dan proses ketrampilan membutuhkan waktu yang tidak relative sedikit untuk melakukan penilaian seperti yang diinginkan. Selain waktu menjadi kendala, penyusunan instrument penilaian juga dianggap rumit dan banyak indikator yang harus dinilai oleh guru sehingga guru kurang maksimal dalam proses menilai. Maka dari itu perlu disusun kembali instrument penilaian yang memudahkan guru dan tetap menilai ketiga aspek pembelajaran tersebut.

Desain Perangkat Pembelajaran Tematik Integratif di Sekolah Dasar

Pengembangan desain produk pembelajaran tematik integrative terdiri dari sub bagian yang sama dengan proses pelaksanaan pembelajaran tematik integrative yang telah dilaksanakan dalam penelitian. Sub bagian yang akan dikembangkan terdiri dari :

Perencanaan	Pelaksanaan	Penilaian
1. Perumusan Indikator	1. Apersepsi dan motivasi	1. Menilai ketercapaian indikator hasil belajar
2. Perumusan tujuan pembelajaran	2. Penyampaian Kompetensi dan rencana kegiatan pembelajaran	2. Mengukur sikap, pengetahuan, ketrampilan
3. Pengembangan Materi pelajaran	3. Kegiatan inti	3. Merancang penilaian autentik :
4. Pemilihan Media Belajar	a) Penguasaan Materi pelajaran	a) Menilai sikap peserta didik dalam pembelajaran
5. Pemilihan Metode Pembelajaran	b) Penerapan strategi pembelajaran	b) Menilai pengetahuan peserta didik dalam proses pembelajaran
6. Rencana Kegiatan Pembelajaran	c) Penerapan pendekatan saintifik (5 M)	c) Menilai ketrampilan peserta didik dalam proses pembelajaran.
	d) Pemanfaatan sumber/media belajar	4. Merancang rancangan instrument tes dan penilaian tugas
	4. Pelibatan peserta didik	5. Menetapkan pedoman penskoran
	5. Penutup pembelajaran	

Desain rancangan pengembangan model pembelajaran tematik integrative mengacu pada tema-tema yang sudah ditentukan. Rancangan akan kembangkan lebih detail di tahap pelaksanaan dan penilaian pembelajaran, karena 2 tahap tersebut yang perlu untuk dikuasai oleh guru dalam mengajarkan tematik integrative sehingga generasi bangsa yang berkarakter dan berakhlak mulia dapat terwujud melalui guru-guru yang kreatif dalam mengajarkan tematik integrative. Hasil modifikasi pembelajaran tematik dari Kemendikbud Dijen Dikdas) sebagai berikut:



DAFTAR PUSTAKA

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. 2001. *A Taxonomy for learning, teaching, and assesing. a revision of Bloom's taxonomy of education objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arikunto, S. 2006. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek*, Jakarta: Rieneka Cipta.
- Atan, H. 2009. *Teo-Education.com*. Retrieved January 22, 2013, from Teo-Education.com: <http://www.teo-education.com/teo/>
- Badan Pengembangan Sumber Daya Manusia Pendidikan dan Kebudayaan dan Penjaminan Mutu Pendidikan. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. Gall. 1989. *Educational Research: An Introduction*, Fifth Edition. New York: Longman.
- Clark, E. 2005. *Designing and implementing an integrated curriculum*. Retrieved Januari 23, 2013, from Great Ideas: <http://great-ideas.org>
- Drake, S. M., & Burns, R. C. 2004. *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Fogarty, R. 1991. *Ten ways to integrated curriculum*. *Educational Leadership*, Oktober 1991, 61-65.
- Kunandar. 2007. *Guru Profesional Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan(KTSP) dan Sukses dalam Sertifikasi Guru*. Jakarta. PT Rajagrafindo

- Lickona, T. 1992. *Educating for character, how our schools can teach respect, respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugiyono. 2011. *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif dan R&D*. Bandung. Alfabeta.
- Sujadi, 2002. *Metodologi Penelitian Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Sukardi. 2011. *Metodologi Penelitian Pendidikan Kompetensi dan Praktiknya*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Trianto. 2007. *Model Pembelajaran Terpadu dalam Teori dan Praktek*. Surabaya: Prestasi Pustaka.

PENGEMBANGAN INSTRUMEN PENILAIAN KOMPETENSI PRAKTIKUM ENGINE OTOMOTIF SISWA SMK PROGRAM KEAHLIAN TEKNIK OTOMOTIF

Gaguk Margono, Agus Suratno
Universitas Negeri Jakarta
g_margono@gmail.com
masagoes82@gmail.com

Abstrak

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengembangkan instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif siswa SMK Program Keahlian Teknik Otomotif. Sampel penelitian ini diambil dengan menggunakan metode *proportionate stratified random sampling*. Secara konseptual konstruk kompetensi praktikum *engine* otomotif terdiri dari 3 dimensi, yakni: kognitif (pengetahuan), psikomotor (keterampilan), dan afektif (sikap). Pengembangan butir pernyataan komponen penilaian berdasarkan telaah pakar dan panelis. Melalui telaah pakar dan validasi panelis terpilih 51 butir dan nilai koefisien reliabilitas *interrater* cukup tinggi di atas 0,7. Instrumen diuji cobakan kepada siswa SMK kelas XI, tahap pertama sebanyak 275 siswa dan tahap kedua sebanyak 325 siswa. Secara empiris, melalui pengujian analisis faktor konfirmatori didapatkan nilai *loading factor* di atas 0,3 pada uji coba pertama dan kedua. Dari perhitungan nilai koefisien reliabilitas multidimensi pada uji coba pertama dan kedua menunjukkan bahwa nilai koefisien reliabilitas konstruk lebih dari 0,9 dan nilai *Average Variance Extracted (AVE)* lebih besar dari 0,5 yang berarti tingkat validitas dan reliabilitas instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif siswa SMK Program Keahlian Otomotif tergolong sangat tinggi. Jadi dapat disimpulkan bahwa instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif ini telah memiliki validitas dan reliabilitas konstruk yang baik.

Kata kunci: penilaian kompetensi, pengembangan instrumen, praktikum *engine* otomotif, reliabilitas konstruk, validitas konstruk

Abstract

The purpose of this research is to develop an instrument assessment of competency automotive engine practical students at SMK Automotive Engineering Program. This research sample using proportionate stratified random sampling method. Conceptually, the constructs of competency practical automotive engine consists of three dimensions: cognitive (knowledge), psychomotor (skills), and affective (attitude). The items development statement component assessment based on expert and panelists. Through the study of expert and validation panelists selected 51 item and interrater reliability coefficient value above 0.70. The instruments tested for SMK students of class XI, as many as 275 students on the first stage and the second stage was 325 students. Empirically, through testing with a confirmatory factor analysis obtained factor loading values above 0.3 in the first and second trials. From the calculation of the value of the reliability coefficient indicates that a multidimensional construct reliability coefficient of more than 0.9 and the value of Average Variance Extracted (AVE) is greater than 0.5 in the first and second trials, which means the level of validity and reliability of assessment instruments competence automotive engine practical of SMK's students automotive engineering program classified as very high. So it can be concluded that the assessment instruments competence of automotive engine practicum have had construct validity and good reliability.

Keywords: *automotive engine practicum, competency assessment, construct reliability, construct validity, instrument developments*

PENDAHULUAN

Perkembangan dunia pendidikan pada era globalisasi seperti sekarang menuntut adanya penyesuaian sistem

pendidikan yang selaras dengan tuntutan perkembangan teknologi dan dunia kerja, karena muara dari suatu proses pendidikan

khususnya pada penyelenggaraan pendidikan kejuruan adalah dunia kerja. Sistem pendidikan yang dilaksanakan pada pendidikan kejuruan seperti SMK mengharuskan peserta didik untuk diberi kesempatan membelajarkan diri mengaktualisasikan semua potensi yang dimiliki menjadi kemampuan profesional yang dapat dimanfaatkan dalam dunia kerja. Pendidikan kejuruan sebagai pendidikan khusus, direncanakan untuk menyiapkan peserta didik yang mampu memasuki dunia kerja dan mengembangkan sikap profesional di bidang kejuruan. Lulusan pendidikan kejuruan, diharapkan menjadi individu produktif yang mampu bekerja menjadi tenaga kerja menengah dan memiliki kesiapan untuk menghadapi persaingan kerja sesuai dengan bidang keahlian secara kompetitif dan profesional.

Pendidikan kejuruan sangat erat hubungannya dengan konsep kompetensi. kompetensi dipandang sebagai sesuatu yang berhubungan penguasaan terhadap suatu tugas, keterampilan, sikap dan apresiasi yang dimiliki oleh siswa untuk dapat melaksanakan tugas-tugas sesuai dengan pekerjaan tertentu (Finch dan Crunkilton, 1984: 220). Siswa dianggap memiliki kompetensi jika ia telah mampu mengerjakan tugas-tugas dalam kompetensi tersebut. Unsur-unsur pembentuk kompetensi, yakni: *skills* yang mencakup keterampilan psikomotor, keterampilan kognitif (menalar) dan keterampilan sosial (afektif), *attitudes* (sikap), *value* (tata nilai) dan *appreciation* (penghargaan terhadap pekerjaan). Oleh karena itu pengembangan kompetensi merupakan kata kunci dari proses pendidikan terutama untuk sekolah kejuruan

Aspek atau ranah yang terkandung dalam konsep kompetensi meliputi: (1) Pengetahuan (*knowledge*) yaitu kesadaran dalam bidang kognitif, (2) Pemahaman (*understanding*) yaitu kedalaman kognitif dan afektif yang dimiliki oleh individu, (3) Kemampuan (*skill*) adalah sesuatu yang dimiliki oleh individu untuk melakukan tugas atau pekerjaan yang dibebankan kepadanya, (4) Nilai (*value*) adalah suatu

standar perilaku yang telah diyakini dan secara psikologis telah menyatu dalam diri seseorang, (5) Sikap (*attitude*), dan (6) Minat (interest) kecenderungan seseorang untuk melakukan suatu perbuatan (Mulyasa, 2010: 38-39).

Definisi kompetensi memiliki implikasi penting bagi pendekatan dalam menilai kemampuan seseorang, karena dapat mempengaruhi jenis informasi yang dicari untuk pendekatan dalam proses penilaian berdasarkan pengumpulan bukti yang tepat dan sesuai untuk mendasari penilaian bahwa seseorang merupakan individu yang memiliki kemampuan (Jubaedah, 2010: 2). Penilaian merupakan proses pengumpulan bukti dan membuat pertimbangan yang asli dan tingkat kemajuan terhadap seperangkat standar perilaku atau hasil belajar serta nilai berupa angka dalam membuat pertimbangan apakah kompetensi telah tercapai (Worsnop, 1993: 39). Cara yang paling logis untuk menilai kompetensi yang terkait dengan keterampilan adalah meminta siswa untuk mengerjakan serangkaian kegiatan atau mendemonstrasikan kemampuan yang dimilikinya melalui simulasi dan praktik, dan dilakukan pengamatan untuk menilai sejauhmana tingkat keterampilannya. Instrumen yang dipergunakan adalah tes perbuatan atau tes unjuk kerja.

Dalam pembelajaran berbasis kompetensi, muatan mata pelajaran bukan persoalan utama, melainkan kegiatan penilaian dan pemantauan tentang apa yang telah dipelajari dan dikuasai relevan dengan kesuksesan unjuk kerja. Oleh karena itu menghubungkan penilaian dengan pembelajaran yang berfokus pada unjuk kerja yang sesuai dengan tuntutan dunia kerja merupakan persoalan yang penting (Tillema, Kessels, dan Meijers, 2000: 266). Seorang siswa dikatakan lulus apabila telah mencapai batas standar kompetensi atau kemampuan minimal yang telah ditetapkan. Dengan demikian instrumen penilaian yang digunakan hendaknya berupa penilaian yang tidak hanya mengukur sejauh mana materi pembelajaran terkuasai, tetapi harus sampai kepada penilaian sejauh mana

siswa mampu mendemonstrasikan kompetensi yang telah ditetapkan. Dalam artian di akhir pembelajaran suatu tes harus mampu mengukur suatu kegiatan (*task*) yang dilakukan siswa yang menunjukkan bahwa ia telah mencapai kompetensi tertentu.

Proses pembelajaran praktikum mencakup tiga tahap, yaitu: (a) penyajian dari pendidik, (b) kegiatan praktik peserta didik, dan (c) penilaian hasil kerja peserta didik (Muslich, 2011: 148). Uji kegiatan praktikum digunakan untuk mengukur kemampuan kognitif tingkat tinggi atau menguji tujuan proses dari suatu program dengan menggunakan format penilaian tes praktikum (*format station*) atau pengamatan kegiatan terhadap kelompok atau individu (Lewy, 1997: 288). Umumnya pengujian praktikum menggunakan kombinasi antara hasil pengamatan dan catatan tertulis atau laporan (*report*).

Kompetensi pemeliharaan/servis *engine* dan komponen-komponennya melalui praktikum *engine tune up* membekali siswa pengetahuan dan ketrampilan serta sikap yang benar yang terkait dengan setiap pekerjaan perawatan/servis *engine* secara berkala, sehingga siswa memiliki kemampuan yang dapat diterapkan di dunia industri otomotif. Kompetensi siswa dalam praktikum *engine tune up* adalah kecakapan siswa yang ditunjukkan dalam pekerjaan perbaikan/servis *engine tune up* sebuah kendaraan.

Kompetensi praktikum *engine* otomotif meliputi kompetensi ranah kognitif yaitu pengetahuan dan pemahaman siswa tentang *engine* seperti: 1) pengetahuan prinsip kerja *engine*, 2) pengetahuan prosedur kerja *engine tune up*. Kompetensi ranah psikomotor, yaitu kompetensi yang berhubungan dengan keterampilan motorik (*skills*) siswa pada saat praktikum meliputi: (a) Persiapan kerja, (b) proses kerja (sistematika dan cara kerja), (c) Hasil kerja, (d) Waktu. Kompetensi ranah afektif, kompetensi ini berhubungan dengan sikap (*attitudes*) yang ditunjukkan oleh siswa ketika praktikum sedang berlangsung yang meliputi: (a) Sikap kerja, (b) inisiatif, (c)

ketelitian, (d) tanggung jawab, (d) kejujuran, (e) disiplin.

Pelaksanaan penilaian praktikum berbasis kompetensi (*Competency Based Assessment*) diarahkan untuk mengukur dan menilai performansi peserta didik dalam kemampuan kognitif, psikomotor dan afektif baik secara langsung pada saat melakukan aktivitas belajar maupun secara tidak langsung, melalui bukti hasil belajar (*evidence of learning*) sesuai dengan kriteria kinerja (*performance criteria*). Pelaksanaan penilaian praktikum kejuruan untuk menilai ketercapaian kompetensi peserta didik sebagai hasil belajar di SMK, pada umumnya belum menggunakan model penilaian yang mengakomodasi alat penilaian yang mengacu pada tuntutan dunia kerja. Alat penilaian yang dirancang dan digunakan oleh guru untuk menilai capaian kompetensi peserta didik masih heterogen pada setiap SMK dan belum ada instrumen yang baku.

Instrumen penilaian yang mampu mengukur tingkat kompetensi seseorang dalam praktikum ternyata tidak bisa terpenuhi oleh bentuk penilaian obyektif (*model paper and pencil tests*), seperti pilihan ganda, benar-salah, jawaban singkat dan menjodohkan. Hal ini disebabkan alat-alat penilaian ini yang sering disebut penilaian konvensional lebih cocok untuk mengukur kemampuan pada ranah kognitif. Pada sisi lain pembelajaran berbasis kompetensi terutama dalam hal praktikum kejuruan membutuhkan instrumen penilaian yang mampu mengukur secara komprehensif ketiga ranah tujuan pembelajaran, sehingga diperlukan instrumen penilaian yang mampu untuk mengukur kompetensi sikap (afektif), Keterampilan (psikomotor) dan pengetahuan (kognitif) yang mencakup: persiapan, proses dan hasil (*product*) pada saat praktikum.

Mengingat pentingnya penilaian kompetensi dalam praktikum maka diperlukan alat ukur atau instrumen untuk mengukur sejauh mana kompetensi dapat tercapai oleh siswa. Penelitian ini berupaya untuk mengembangkan instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif siswa

SMK Program Keahlian Teknik Otomotif yang memenuhi standar keshahihan (*valid*)

dan keterandalan (*reliabel*).

METODE PENELITIAN

Pada penelitian ini menggunakan instrumen penilaian kompetensi praktikum engine otomotif siswa SMK Program Keahlian Teknik Otomotif disusun dalam tiga perangkat, yaitu: Pedoman Umum, Lembar Kerja, dan Pedoman Penilaian. Skala penilaian yang dipergunakan dalam penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif adalah dengan menggunakan *rating scale* baik untuk kompetensi ranah kognitif, kompetensi ranah psikomotor dan kompetensi ranah afektif. Penentuan skor pengukuran kompetensi menggunakan daftar skala empat (1-4). Penilaian kompetensi praktikum menggunakan pedoman penilaian acuan kriteria. Kriteria skor untuk setiap butir komponen penilaian sebagai berikut; skor 4 berarti sangat baik;

skor 3 baik; skor 2 berarti kurang, dan skor 1 berarti sangat kurang.

Data skor yang diperoleh dari hasil ujicoba dianalisis untuk melihat validasi konstruk serta koefisien reliabilitasnya dengan menggunakan analisis faktor konfirmatori dengan menggunakan metode ML (*Maximum Likelihood*).

Kompetensi praktikum engine otomotif adalah capaian kecakapan siswa yang ditunjukkan dalam seluruh rangkaian kegiatan proses belajar mengajar selama praktikum yang diukur dari 3 dimensi yakni: (1) kognitif, (2) afektif dan (3) psikomotor. Dimensi dan indikator dari konstruk kompetensi praktikum *engine* otomotif dapat dilihat pada tabel 1 di bawah ini.

Tabel 1. Dimensi dan Indikator Instrumen Penilaian kompetensi Praktikum *Engine*

No	Dimensi	Indikator
1	Kognitif	Pengetahuan prinsip kerja mesin (<i>engine</i>), Pengetahuan prosedur kerja pemeriksaan dan penanganan kerusakan mesin
2	Psikomotor	Persiapan praktikum, proses pemeriksaan baterai, proses pemeriksaan sistem pendingin, proses pemeriksaan mekanik mesin, proses pemeriksaan sistem pengapian, hasil kerja praktikum dan waktu.
3	Afektif	Sikap kerja, disiplin kerja, inisiatif kerja, ketelitian, tanggung jawab dan kejujuran

HASIL PENELITIAN

Berdasarkan telaah dari para pakar, mereka memberikan penilaian yang relatif sama mengenai konstruk dari kompetensi praktikum *engine* otomotif. Secara umum indikator yang disusun dinilai sudah mewakili dimensi dari konstruk kompetensi praktikum *engine* otomotif siswa SMK. Indikator-indikator yang disusun merupakan representasi dari penjabaran dimensi dari konstruk yang telah didefinisikan. Dengan kata lain konstruksi butir sudah sesuai dengan indikatornya.

Para pakar memberi beberapa masukan terhadap butir-butir komponen penilaian yang disusun berdasarkan indikatornya. Ada beberapa butir pernyataan komponen penilaian yang saling tumpang tindih (*overlap*) serta mirip dalam satu sub kompetensi sehingga butir tersebut harus direduksi. Hasil penelaahan dari pakar terhadap perangkat tes, yaitu pedoman penilaian menunjukkan bahwa secara umum perangkat tes tersebut cukup memadai jika dilihat dari sisi penggunaan tata bahasa dan

penulisannya. Bahasa yang digunakan dalam penyusunan perangkat tes dinilai para pakar cukup komunikatif dan mudah dimengerti. Namun demikian, terdapat beberapa kalimat yang ada pada lembar kerja dan pedoman penilaian yang menggunakan istilah dalam bahasa asing (inggris) maupun bahasa teknik disarankan untuk diperbaiki dengan merubah ke dalam bahasa indonesia untuk mengurangi terjadinya salah interpretasi.

Di samping itu, para pakar memberikan beberapa masukan guna penyempurnaan, antara lain agar melengkapi indikator dan kriteria penilaian supaya lebih jelas, lebih operasional, mudah dipahami serta tidak membingungkan. Berdasarkan validitas konstruk dan keterbacaan butir pernyataan, penggunaan tata bahasa, dan penulisannya di atas. Maka sesuai masukan para pakar ada 4 butir dari 55 butir yang telah disusun agar dianulir dan dibuang. Dengan demikian terdapat 51 butir yang memenuhi syarat yang selanjutnya akan digunakan untuk keperluan analisis uji validitas dan reliabilitas.

Hasil perbaikan dan penyempurnaan pada perangkat tes kemudian diperiksa kembali oleh 20 panelis dalam pengujian secara rasional. Dalam kegiatan validasi teoritis ini, butir pernyataan dalam instrumen dinilai berdasarkan 2 aspek penilaian yaitu: (1) ketepatan butir dalam mengukur indikator dan (2) ketepatan penggunaan bahasa. Sedangkan jumlah

butir pernyataan divalidasi sebanyak 51 butir. Pengujian tingkat validitas butir instrumen menggunakan koefisien validitas Aiken (V Aiken).

Dari hasil analisa koefisien validitas butir Aiken, maka didapatkan bahwa semua butir yang berjumlah 51 butir tersebut valid karena semua butir memiliki nilai positif melebihi dari nilai kritis tabel pada tingkat signifikansi 5% dan jumlah rater 20 yaitu 0,42. Nilai positif pada analisis validitas butir dengan menggunakan validitas Aiken mengindikasikan bahwa butir tersebut valid, yang berarti bahwa semua butir tersebut sudah sesuai atau tepat untuk mengukur masing-masing indikator yang menyusun konstruk kompetensi praktikum engine otomotif. Perhitungan reliabilitas konstruk penilaian dari panelis terhadap instrumen tes kompetensi praktikum engine dengan menggunakan rumus Hoyt. Hasil perhitungan koefisien reliabilitas interrater menunjukkan nilai yang cukup tinggi, yaitu lebih dari 0,70. Masing-masing dimensi yang menyusun konstruk kompetensi praktikum engine otomotif memiliki nilai koefisien reliabilitas yang tinggi baik untuk ketepatan butir dengan indikator maupun ketepatan dengan penggunaan bahasa. Koefisien reliabilitas interrater menunjukkan bahwa berdasarkan penilaian yang diberikan oleh panelis terhadap instrumen yang telah disusun tersebut sudah reliabel, sehingga dapat dikatakan bahwa instrumen ini sebagai alat ukur dapat dipercaya.

Tabel 2. Koefisien Reliabilitas Hoyt Instrumen Penilaian Kompetensi Praktikum Engine Otomotif siswa SMK

No	Dimensi	Ketepatan Butir dengan Indikator	Ketepatan Penggunaan Bahasa
1.	Kognitif	0,711	0,825
2.	Psikomotor	0,713	0,732
5.	Afektif	0,782	0,771

Dari hasil perhitungan ujicoba empiris, pengujian validitas terhadap 51 butir menghasilkan 48 butir valid dan 3 tidak valid karena mempunyai nilai r_{hitung} lebih kecil dari 0,2. Sedangkan uji reliabilitas

dengan menggunakan formula koefisien reliabilitas Alpha Cronbach pada masing-masing dimensi didapatkan nilai koefisien reliabilitas untuk masing-masing dimensi mempunyai nilai alpha Cronbach yang

bernilai lebih besar dari 0,7. Berdasarkan kriteria yang dikemukakan oleh Naga (2012: 241), dapat dikatakan bahwa alat ukur yang digunakan dalam penelitian ini mempunyai reliabilitas yang dapat diterima dan baik. Nilai koefisien reliabilitas tersebut dikatakan tinggi, sehingga instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* ini digunakan sebagai alat ukur yang handal.

Tabel 3. Koefisien Reliabilitas
Alpha Cronbach Uji Coba I

No	Dimensi	Koefisien Reliabilitas
1.	Kognitif	0,736
2.	Psikomotor	0,882
3.	Afektif	0,864

Skor komposit didapatkan dari penjumlahan tiap-tiap butir yang sesuai dengan indikatornya. Selanjutnya dengan menggunakan analisis faktor konfirmatori, indikator-indikator tersebut dikonfirmasi apakah sudah sesuai dengan dimensi dari kompetensi praktikum *engine* yang mendasarinya. Penilaian derajat kecocokan suatu model SEM secara menyeluruh tidak dapat dijalankan secara langsung sebagaimana pada teknik multivariat yang lain. SEM tidak mempunyai uji statistik terbaik yang dapat menjelaskan kekuatan prediksi model. Untuk itu telah dikembangkan beberapa ukuran derajat kecocokan yang dapat digunakan secara saling mendukung.

Uji ini dilakukan untuk mengevaluasi derajat kecocokan/*goodness of fit* (GOF) antara data dengan model. Uji kecocokan untuk keseluruhan model (*overall model*) melibatkan model struktural dan model pengukuran secara terintegrasi yang dibagi menjadi tiga kelompok pengujian, yaitu: ukuran kecocokan absolut (*absolute fit measures*), ukuran kecocokan model inkremental (*incremental fit measures*), dan ukuran kecocokan parsimoni (*parsimonious fit measures*) (Latan, 2013: 49). Sebagian besar ukuran GOF menunjukkan kecocokan yang baik sehingga dapat disimpulkan

bahwa kecocokan keseluruhan model adalah baik (*model fit*).

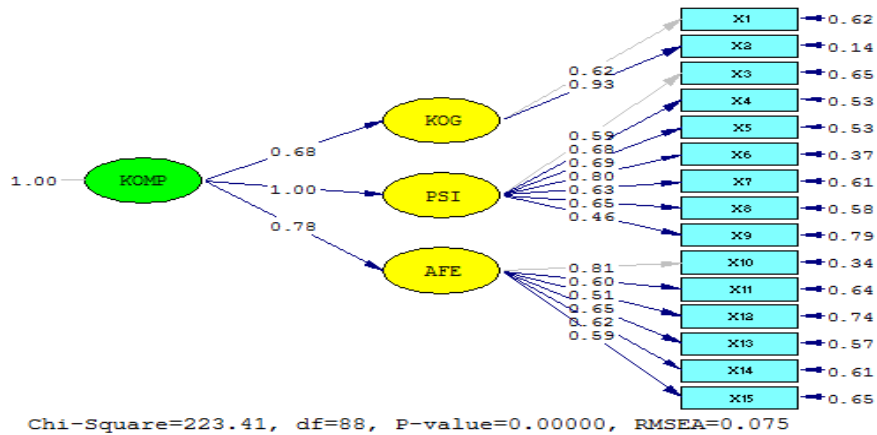
Evaluasi kecocokan model pengukuran dilakukan terhadap setiap konstruk dengan melihat validitas dan evaluasi terhadap reliabilitas konstraknya. Pengujian model pengukuran dilakukan dengan menguji validitas konvergen dan reliabilitas. Validitas konvergen menunjukkan bahwa indikator-indikator pengukur (variabel manifes) dari sebuah konstruk laten seharusnya berkorelasi cukup tinggi. Uji reliabilitas diperlukan untuk mengetahui akurasi, konsistensi, dan ketepatan instrumen dalam mengukur konstruk.

Model pengukuran menunjukkan bagaimana variabel manifes atau *observed variable* merepresentasikan konstruk laten untuk diukur yaitu dengan menguji validitas dan reliabilitas konstruk laten tersebut. Evaluasi model pengukuran ini dilakukan terhadap setiap konstruk dengan melihat validitas dan evaluasi terhadap reliabilitas konstraknya dengan metode estimasi *Maximum Likelihood* (ML) menggunakan program Lisrel.

Validitas konvergen dapat dilihat nilai *loading factor* tiap-tiap item dari masing-masing dimensi dan nilai *average variance extracted* (AVE) dengan kriteria dan nilai *average variance extracted* (AVE) masing-masing konstruk minimal 0,5 dapat diterima (Fornell dan Larcker, 1981: 46). Selanjutnya untuk mengevaluasi model pengukuran secara keseluruhan dengan menghitung nilai reliabilitas konstruk (*CR*) untuk tiap konstruk atau dimensi. *Rule of thumb* dari koefisien reliabilitas konstruk adalah 0,7 (Hair, 2010: 710). Nilai nilai *average variance extracted* (AVE) dan reliabilitas konstruk (*construct reliability*) tidak dikeluarkan dalam output Lisrel, sehingga harus dihitung secara manual. Untuk menghitung AVE dan CR dilakukan secara bertahap, pertama untuk *first order* konstruk dan kedua untuk *second order* konstruk.

Nilai *loading factor* masing-masing indikator pada tiap-tiap dimensi instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif siswa SMK program keahlian

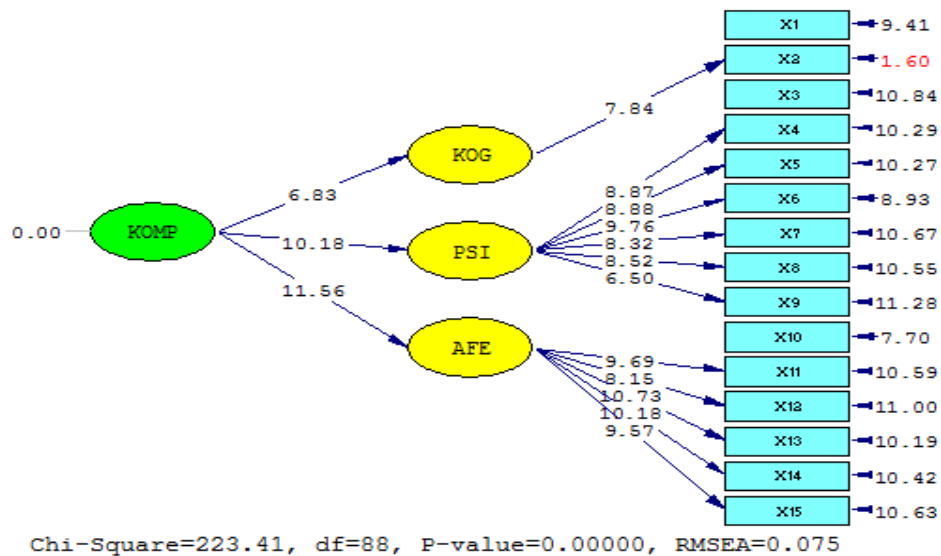
Teknik Otomotif pada Uji coba I dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 1. Nilai *Loading Factor* Masing-masing Indikator untuk Tiap-tiap Dimensi pada Model Ujicoba I

Dari gambar 1 dapat diketahui bahwa seluruh indikator signifikan karena memiliki nilai *loading factor* > 0,3. Hal ini bisa dikatakan bahwa indikator penyusun masing-masing dimensinya dapat menjelaskan konstruk latennya dengan baik.

Hasil uji validitas dengan memperhatikan *loading factor* juga relevan dengan uji t yang menunjukkan nilai $t_{hitung} > t_{kritis}$. Nilai t_{kritis} pada taraf signifikansi 95% adalah 1,96. Nilai t_{hitung} bisa dilihat pada gambar 2 di bawah ini.



Gambar 2. Nilai t_{hitung} Masing-masing Indikator untuk Tiap-tiap Dimensi pada Model Ujicoba I

Dari gambar 2, semua nilai t_{hitung} pada masing-masing indikator lebih dari 1,96 sehingga seluruh indikator signifikan. Hal ini memberikan makna bahwa seluruh

indikator memberikan informasi yang signifikan terhadap variabel latennya. Nilai *average variance extracted (AVE)* dan reliabilitas konstruk (*Construct Reliability*)

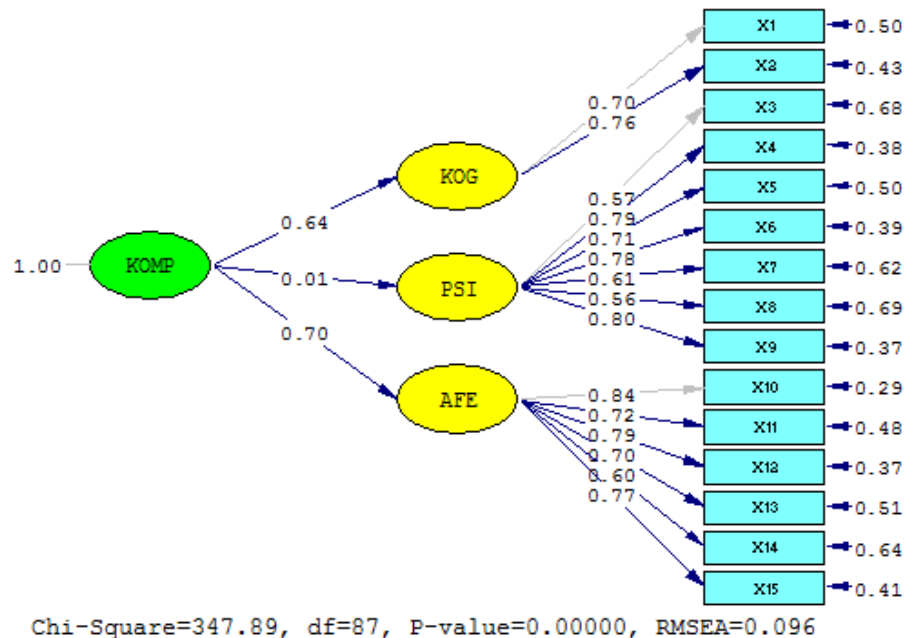
tidak dikeluarkan dalam output Lisrel, sehingga harus dihitung secara manual. Untuk menghitung AVE dan CR dilakukan secara bertahap, pertama untuk *first order* konstruk dan kedua untuk *second order* konstruk. Berikut hasil perhitungan nilai

AVE dan CR untuk setiap konstruk ditunjukkan oleh tabel 4. Nilai koefisien reliabilitas konstruk ini dikategorikan tinggi, sehingga bisa dikatakan bahwa model yang didapatkan ini reliabel.

Tabel 4. Nilai AVE dan Reliabilitas Konstruk pada Model Uji Coba I

No	Indikator Reliabilitas	Nilai
1.	Average Variance Extracted (AVE)	0,557
2.	Construct Reliability (CR)	0,925

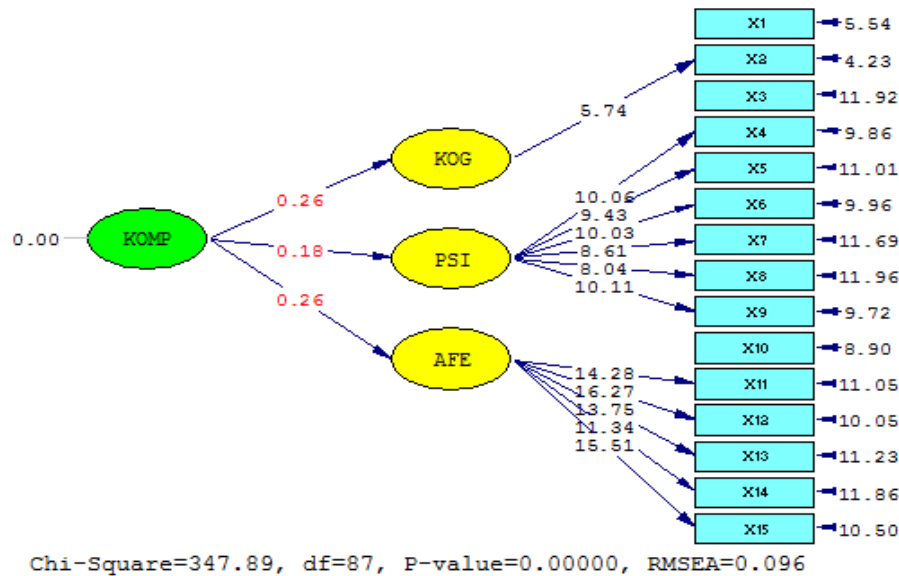
Pada uji coba kedua, Nilai *loading factor* masing-masing indikator pada tiap-tiap dimensi instrumen penilaian kompetensi praktikum engine otomotif siswa SMK program keahlian Teknik Otomotif dapat dilihat pada gambar 3.



Gambar 3. Nilai *Loading Factor* Masing-masing Indikator untuk Tiap-tiap Dimensi pada Model Ujicoba II

Dari gambar 3 dapat diketahui bahwa seluruh indikator signifikan karena memiliki nilai *loading factor* > 0,3. Hal ini bisa dikatakan bahwa indikator penyusun masing-masing dimensinya dapat menjelaskan konstruk latennya dengan baik.

Hasil uji validitas dengan memperhatikan *loading factor* juga relevan dengan uji t yang menunjukkan nilai $t_{hitung} > t_{kritis}$. Nilai t_{kritis} pada taraf signifikansi 95% adalah 1,96. Nilai t_{hitung} bisa dilihat pada gambar 4 di bawah ini.



Gambar 4. Nilai t_{hitung} Masing-masing Indikator untuk Tiap-tiap Dimensi pada Model Ujicoba II

Dari gambar 4 di atas, semua nilai t_{hitung} pada masing-masing indikator lebih dari 1,96 sehingga seluruh indikator signifikan. Hal ini memberikan makna bahwa seluruh indikator memberikan informasi yang signifikan terhadap variabel latennya. Perhitungan nilai AVE dan CR untuk setiap konstruk ditunjukkan oleh tabel 5. Nilai koefisien reliabilitas konstruk ini dikategorikan tinggi, sehingga bisa

dikatakan bahwa model yang didapatkan ini reliabel.

Tabel 5. Nilai AVE dan Reliabilitas Konstruk pada Model Uji Coba II

No	Indikator Reliabilitas	Nilai
1.	Average Variance Extracted (AVE)	0,516
2.	Construct Reliability (CR)	0,940

Karena model fit secara keseluruhan, nilai *loading factor* masing-masing indikator pada setiap dimensi lebih

dari 0,3; semua nilai $t_{hitung} > 1,96$; dan nilai reliabilitas konstruk yang tinggi maka bisa dikatakan bahwa model ini sudah baik.

PEMBAHASAN

Dari hasil analisis secara kuantitatif dan kualitatif, secara umum dapat dikatakan bahwa perangkat tes performansi atau instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif siswa SMK program keahlian teknik otomotif yang dikembangkan berdasarkan kajian teoretik dan telaah para pakar dan panelis serta diujicoba secara empiris di beberapa SMK yang memiliki

program keahlian teknik otomotif sudah sesuai dan dapat diaplikasikan pada penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif baik kompetensi: ranah kognitif psikomotor dan afektif. Jika dibandingkan konsep dan *draft* awal instrumen, terdapat beberapa perbaikan/revisi dan pengembangan sebagai hasil dari ujicoba rasional oleh pakar dan panelis serta

ujicoba empiris kepada responden di lapangan baik tahap pertama dan tahap kedua. Pengembangan tersebut mencakup kesesuaian antara butir dengan indikator, indikator dengan dimensi pada konstruk latennya, serta penggunaan bahasa yang lebih komunikatif dan mudah dipahami

Validitas berkaitan dengan sejauh mana suatu tes mampu mengukur apa yang seharusnya diukur. Instrumen tes performansi praktikum *engine* otomotif yang dikembangkan ini memiliki validitas yang memadai, baik validitas konstruk hasil penilaian pakar dan panelis, validitas butir dan validitas konstruk hasil ujicoba empiris. Validitas konstruk dilihat pada kesesuaian antara butir dengan indikatornya, indikator dengan dimensi pembentuk konstruk latennya. Instrumen tes ini dikembangkan berdasarkan pada perangkat penilaian kompetensi dan kajian teoritik yang mendukung. Hasil penilaian para pakar **menunjukkan** bahwa instrumen tes ini memiliki validitas konstruk yang memadai sehingga dapat digunakan untuk SMK program keahlian teknik otomotif, baik negeri maupun swasta.

Reliabilitas instrumen tergolong cukup tinggi, baik dari hasil penilaian panelis, ujicoba empiris pertama maupun ujicoba empiris kedua. Adapun koefisien reliabilitas konstruk ujicoba empiris pertama dan kedua lebih dari 0,9. Koefisien reliabilitas ini bisa dikatakan sangat tinggi bahkan mendekati sempurna. Reliabilitas

SIMPULAN

Berdasarkan hasil uji empiris yang telah dilakukan sebanyak dua kali uji coba, maka dapat disimpulkan bahwa pertama, instrumen penilaian kompetensi praktikum *engine* otomotif pada siswa SMK program keahlian Teknik Otomotif ini ada tiga dimensi yang membangun konstruk teori kompetensi praktikum *engine* otomotif, yaitu dimensi: (1) Kognitif, (2) Psikomotor dan (3) Afektif. Dimensi-dimensi ini sudah sesuai dengan teori yang membangun konstruk kompetensi praktikum *engine*.

Kedua, pengujian validitas konstruk dari 3 dimensi dengan 15 indikator dilakukan

suatu alat ukur merupakan konsistensi atau keajegan alat ukur tersebut dalam mengukur apa yang diukur. Makin tinggi koefisien reliabilitas, makin dekat nilai skor amatan ke nilai komponen sekor yang sesungguhnya, sehingga nilai skor amatan dapat digunakan sebagai pengganti komponen sekor yang sesungguhnya. Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa hasil pengukuran dengan menggunakan perangkat tes ini menunjukkan kemampuan kompetensi siswa SMK yang mendekati sesungguhnya.

Tes performansi dilakukan untuk mengukur kompetensi siswa dalam mengerjakan tugas (*task*) yang diberikan sesuai dengan cakupan materi kompetensi. Namun demikian, sumber kesalahan yang perlu diestimasi: pertama, yang mengukur atau melakukan pengamatan adalah Penilai dalam hal ini guru atau instruktur praktik. Kondisi psikologis dan ketahanan (*endurance*) penilai selama praktikum berlangsung akan mempengaruhi reliabilitas instrumen. Kedua kondisi fisik siswa ketika mengikuti praktikum perlu diperhatikan apakah dalam kondisi prima atau kelelahan. Oleh karena itu, untuk menjamin diperolehnya reliabilitas yang tinggi, maka penggunaan instrumen tes ini di sekolah harus memperhatikan situasi dan kondisi siswa. Dalam hal ini, guru yang menguji praktik harus melihat kesiapan siswa secara baik untuk mengikuti tes kompetensi praktikum.

dengan analisis faktor konfirmatori (CFA) menggunakan metode ML (*Maximum Likelihood*). Pada uji coba pertama didapatkan nilai *loading factor* untuk masing-masing indikator sudah melebihi 0,3, sehingga dapat dikatakan bahwa indikator-indikator penyusun dimensi dari konstruk kompetensi praktikum *engine* otomotif tersebut valid. Berdasarkan uji kecocokan model dengan menggunakan model pengukuran *second order confirmatory analysis* maka model akhir yang didapat sudah tepat (*fit*) atau cocok untuk mengukur kompetensi praktikum *engine* otomotif siswa

SMK yang dilihat dari nilai *goodness of fit* yang memenuhi kriteria nilai *cut off* yang dipersyaratkan.

Ketiga, diperolehnya instrumen penilaian kompetensi praktikum engine otomotif siswa SMK program keahlian Teknik Otomotif yang terdiri dari 3 dimensi, 15 indikator dan 46 butir yang memiliki reliabilitas sangat tinggi. Instrumen ini sudah reliabel dengan nilai *Construct Reliability* (CR) dan *Average Varianced Extracted* (AVE) diatas nilai *cut off*. Instrumen

penilaian kompetensi praktikum engine otomotif siswa SMK program keahlian Teknik Otomotif ini sudah valid dan reliabel dan dapat digunakan sebagai alat ukur. Namun demikian hendaknya juga dapat dikembangkan instrumen penilaian kompetensi praktikum mata diklat lainnya sehubungan dengan kompetensi yang ada di SMK program keahlian Teknik Otomotif sangat banyak dan beragam sehingga diperoleh instrumen penilaian yang valid dan reliabel lebih banyak.

DAFTAR PUSTAKA

- Finch, Curtis R., dan John R. Crunkilton. *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc., 1984.
- Fornell, C., dan David F. Larcker. "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variable and Measurement Error." *Journal of Marketing Research*, Vol. 18, 1981: 39-50.
- Hair, J. F., R.E. Anderson, Barry J. Babin, dan William C. Black. *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, Inc., 2010.
- Jubaedah, Yoyoh. "Competency Based Assessment Sebagai Model Pengujian Kompetensi di SMK." *Makalah Seminar Internasional Peran LPTK Dalam Pengembangan Pendidikan Vokasi di Indonesia*, 2010: 1-8.
- Latan, Hengky. *Model Persamaan Struktural Teori dan Implementasi AMOS 21.0*. Bandung: Alfabeta, 2013.
- Lewy, Arie. *Handbook of Curriculum Evaluation*. New York: Longman, Paris: UNESCO, 1997.
- Mulyasa, E. *Kurikulum Berbasis Kompetensi: Konsep, Karakteristik dan Implementasi*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2010.
- Muslich, Masnur. *Authentic Assessment : Penilaian Berbasis Kelas dan Kompetensi*. Bandung: Refika Aditama, 2011.
- Naga, Dali S. *Teori Sekor pada Pengukuran Mental*. Jakarta: PT. Nagrani Citrayasa, 2012.
- Tillema, H. H., J. W. M. Kessels, dan F. Meijers. "Competencies as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: a case from the Netherlands." *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 3 (3), 2000: 265-278.
- Worsnop, Percy J. *Competency Based Training: How To Do it-For Trainers*. Canberra: VEETAC, 1993.

KOMPARASI ESTIMASI RERATA SKOR RESPONDEN ANTARA ITEM SAMPLING, EXAMINEE SAMPLING, DAN MULTIPLE MATRIX SAMPLING

Burhanuddin Tola, Ahmad Hermansyah
Universitas Negri Jakarta
burhanuddin.tola@gmail.com
aher_mansyah@yahoo.co.id

Abstract

The purpose of this study is to find out which one is more accurate in estimating the mean score of respondents between item sampling, examinee sampling and multiple matrix sampling. The population was students' answers on the National Examination response in 2013 of Jakarta province students on Bahasa Indonesia subject. Sampling according to the treatment in this study using three designs namely: item sampling, examinee sampling and multiple matrix sampling. Empirically replication through 30 times to obtain 30 averages for each of these designs, and then was statistically analyzed. Although all the three groups met the normal distribution but it was not homogeneous hence hypothesis testing was done by using the Kruskal-Wallis test. The result revealed that there are significant differences between the three plan of the sampling. Then the test followed by Mann Whitney test. The result showed that the examinee sampling is more accurate than the item sampling, multiple matrix sampling is more accurate than item sampling, and multiple matrix sampling is more accurate than the examinee sampling.

Keywords: *item sampling, examinee sampling, multiple matrix sampling*

Abstrak

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengetahui mana yang lebih akurat dalam mengestimasi rerata skor responden antara *item sampling*, *examinee sampling* dan *multiple matrix sampling*. Populasi penelitian ini adalah respon jawaban siswa pada Ujian Nasional 2013 propinsi DKI Jakarta untuk mata pelajaran Bahasa Indonesia. Pengambilan sampel sesuai dengan perlakuan pada penelitian ini menggunakan tiga rancangan yaitu: *item sampling*, *examinee sampling* dan *multiple matrix sampling*. Secara empiris melalui 30 kali replikasi sehingga didapatkan 30 rerata untuk masing-masing rancangan tersebut, kemudian dilakukan uji statistik. Walaupun ketiga kelompok tersebut berdistribusi normal tetapi tidak memenuhi uji homogenitas sehingga pengujian hipotesis dilakukan dengan uji Kruskal Wallis. Hasil uji hipotesis dinyatakan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan dari ketiga rancangan tersebut. Kemudian pengujian dilanjutkan dengan uji Mann Whitney. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *examinee sampling* lebih akurat dari pada *item sampling*, *multiple matrix sampling* lebih akurat dari pada *item sampling*, dan *multiple matrix sampling* lebih akurat dari pada *examinee sampling*.

Kata kunci: *item sampling, examinee sampling, multiple matrix sampling*

PENDAHULUAN

Salah satu kegiatan untuk mengetahui mutu pendidikan adalah melalui penilaian atau evaluasi. Dalam melakukan penilaian terlebih dahulu dilakukan pengukuran. Pengukuran adalah prosedur untuk menetapkan angka (biasanya disebut skor) untuk atribut tertentu atau karakteristik pada seseorang sedemikian rupa bahwa angka-angka menggambarkan sejauh mana orang tersebut memiliki atribut (Nitko, 2001: 7). Sedangkan penilaian menurut Widoyoko (2013: 30) adalah kegiatan menafsirkan data hasil pengukuran berdasarkan kriteria maupun aturan tertentu. Kemudian Arikunto (2009: 3) mengemukakan bahwa evaluasi meliputi keduanya (pengukuran dan penilaian).

Seorang guru melakukan evaluasi proses pembelajaran membutuhkan informasi yang detail, rinci, dan akurat. Skor/nilai setiap responden/siswa harus diketahui sehingga guru bisa menentukan apakah siswa tersebut naik/tidak naik, lulus/tidak lulus, atau digunakan untuk keputusan lainnya. Berbeda dengan guru, seorang pengawas sekolah, dinas pendidikan di daerah, atau kementerian pendidikan di tingkat nasional secara keseluruhan yang ingin mengevaluasi proses pembelajaran di suatu sekolah, kota atau wilayah apakah sudah sesuai target atau belum, tidak memerlukan skor/nilai setiap responden/siswa. Mereka hanya perlu beberapa parameter populasi seperti rerata skor/nilai dan variansinya.

Mengetahui rerata skor/nilai atau parameter populasi yang lain, bisa saja dilaksanakan tes terhadap seluruh siswa/responden di kota tersebut dengan menggunakan seperangkat instrumen yang memiliki panjang tes dengan cakupan seluruh indikator yang ada di kurikulum. Tes sebagai alat penilaian menurut Sudjana (2011: 81) adalah pertanyaan-pertanyaan yang diberikan kepada peserta didik untuk mendapat jawaban dari peserta didik tersebut dalam bentuk lisan (tes lisan), dalam bentuk tertulis (tes tulis), atau dalam bentuk perbuatan (tes tindakan). Dilihat dari aspek standarisasi ada dua macam tes yaitu tes baku/tes standar seperti Ujian Nasional dan tes buatan guru/dosen seperti tes hasil

belajar (Djaali dan Muljono, 2008: 3). Yang dimaksud dengan tes baku (*standardized test*) ialah tes yang telah mengalami proses standarisasi, yakni proses validasi dan keandalan (*reliability*) sehingga tes tersebut benar-benar valid dan andal untuk suatu tujuan dan bagi suatu kelompok tertentu (Purwanto: 2012: 33). Tes baku berskala besar yang berkontribusi terhadap pengendalian mutu dikenal dengan istilah Ujian Nasional (Wulan dan Zainul, 2011: 16).

Ujian Nasional adalah kegiatan pengukuran dan penilaian pencapaian kompetensi lulusan secara nasional pada mata pelajaran tertentu dalam kelompok mata pelajaran ilmu pengetahuan dan teknologi (Permendikbud no.3 tahun 2013). Fungsi UN menurut Prakoso (2010: 31) adalah sebagai salah satu pertimbangan untuk 1) pemetaan mutu satuan/program pendidikan, 2) seleksi masuk jenjang pendidikan berikutnya, 3) salah satu faktor penentu kelulusan peserta didik dari program/satuan pendidikan, dan pembinaan serta pemberian bantuan kepada satuan pendidikan.

Untuk melaksanakan penilaian berskala besar akan memerlukan biaya yang tinggi, tenaga yang banyak, waktu yang lama, dan berbagai kendala yang lain. Kendala tersebut tidak hanya dari pihak pengawas/evaluator lainnya, melainkan dari pihak sekolah pun akan terganggu. Proses pembelajaran akan terganggu karena setiap siswa harus mengerjakan sejumlah soal, guru-guru mungkin akan diminta bantuannya dalam hal pengawasan, pengoreksian, dan sejumlah persoalan lain.

Dari persoalan di atas, khususnya untuk menghemat biaya dan tenaga, peneliti, evaluator, atau pengembang tes/instrumen perlu melakukan pensampelan. Pensampelan yang biasa dilakukan adalah mengambil sampel siswa (*examinee sampling*) untuk melaksanakan ujites. Apabila waktunya terbatas tetapi tidak ada masalah dengan populasi responden/siswa, maka dapat diambil sampel butirnya saja (*item sampling*).

Mengenai *examinee sampling*, siswa yang terambil sebagai sampel diberikan seluruh butir (*item*). Hal ini

memerlukan waktu yang banyak dan beban siswa cukup besar karena mengerjakan seluruh butir sehingga jika siswa sudah kelelahan dimungkinkan kurang optimal dalam merespon butir tertentu. Pada *item sampling*, seluruh siswa mengerjakan hanya sebagian butir saja. Hal ini memang cukup menyingkat waktu pengerjaan, tetapi kedalaman dan cakupan kurikulum menjadi berkurang. Jika peneliti atau evaluator ingin menginvestigasi lebih jauh mengenai karakteristik butir seperti tingkat kesukaran dan daya pembeda maka hal ini tidak dapat dilakukan melainkan hanya sebagian butir yang terambil sebagai sampel.

Selain dua pendekatan pensampelan tersebut, masih ada pendekatan lainnya yaitu pensampelan butir dan siswa secara sekaligus (*matrix sampling*). Seluruh butir dibagi-bagi menjadi beberapa subtes dan seluruh siswa dibagi-bagi menjadi beberapa kelompok. Setiap subtes ini diberikan kepada kelompok siswa yang berbeda. Melalui penyampelan beberapa matriks (*multiple matrix sampling*) ini dapat menutupi kelemahan *examinee sampling* maupun *item sampling*. Pendekatan ini tidak setiap siswa mengerjakan butir yang sama. Asmin (2009: 200) mengungkapkan jika seorang penilai ingin menguji pengaruh penerapan program pengajaran, maka tidak perlu setiap peserta menjawab seluruh butir. Hal senada diungkapkan oleh Shoemaker dan Shoemaker (1981: 151) apabila tujuannya adalah penilaian kelompok (populasi siswa) maka evaluator tidak perlu melihat kemampuan setiap individu siswa tapi cukup sebagian siswa yang berpartisipasi dalam kelompok.

Popham (1975: 226) menegaskan *item sampling* adalah hanya sebagian butir soal dikerjakan oleh seluruh responden. Wolf (2006: 50-53) mengemukakan tujuan *item sampling* adalah untuk menyingkat tes dengan keuntungan diperoleh adalah mudah dalam mengadminstrasikannya, berpotensi menyingkat tes dengan tetap bisa membandingkan antar responden, mempertahankan reliabilitas dan validitas pada butir yang terpilih karena semua responden/peserta mengerjakan butir-

butir/item yang sama. *Item sampling* juga memiliki kelemahan yaitu tidak cukup untuk investigasi lebih dalam karena panjang tes menjadi berkurang dan ini masalah penting (Wolf, 2006: 53). Jika dari populasi *item* kemudian diambil hanya sejumlah *item*, tentu saja cakupan dan kedalaman kurikulum/topik menjadi berkurang. Kemudian Naga (2012: 627) menambahkan pada *item sampling* ini akurasi estimasi relatif rendah.

Apabila butir soal tidak homogen agar pengambilan sampel lebih representatif, Sudjana (1996: 167) mengemukakan untuk menggunakan stratafikasi. Untuk meningkatkan akurasi estimasi, *item sampling* hendaknya dilakukan dengan berstrata karena umumnya seperangkat instrumen tes terdapat butir mudah, sedang, dan sukar. Karena butirnya tidak homogen sesuai dengan teori *sampling* sebaiknya menggunakan *sampling* berstratafikasi. Seperangkat instrumen dibagi tiga strata yaitu strata mudah, strata sedang, dan strata sukar. Dari masing-masing strata diambil secara acak menjadi seperangkat instrumen sampel yang dikerjakan oleh seluruh responden.

Butir Tes						
P E S E R T A	No.			M
	1					
	2					
	3					
	.					
.						
.						
N						

Gambar 1. Ilustrasi *Item Sampling*

Menurut Naga (2012: 625), *examinee sampling* adalah menarik sampel dari populasi peserta/responden kemudian responden mengerjakan seluruh butir tes. Terdapat kelebihan dan kekurangan dalam implementasi *examinee sampling* ini. Kelebihannya *sampling* ini mudah dalam pengoreksian dan pengolahan skor karena setiap responden mengerjakan butir yang sama. Sedangkan kekurangan dari *sampling* ini pada pelaksanaannya memerlukan waktu yang lebih banyak dari pada *item sampling* karena responden yang terambil sebagai

sampel harus mengerjakan seluruh butir. Selain itu, plumlee seperti dikutip oleh Garg (1983: 18) menyatakan *examinee sampling* dibandingkan dengan *multiple matrix sampling* estimasi parameternya masih kurang dekat. Oleh karena itu Nunually seperti dikutip Garg (1983, 44) menyarankan untuk mengambil sampel responden ini berukuran 5 sampai 10 kali jumlah butir.

P E S E R T A	Butir Tes					
	No.	1	2	3	...	K
.						
.						
.						
N						

Gambar 2. Ilustrasi *Examinee Sampling*

Matrix sampling adalah penggabungan pendekatan penyampelan butir dan peserta uji (Asmin, 2009: 202). Adapun yang dimaksud dengan *multiple matrix sampling* adalah penarikan *matrix sampling* dilakukan berkali-kali (Naga, 2012: 627). Jika dilakukan dengan pengembalian tentu dimungkinkan terjadi seorang responden mengerjakan butir yang sama beberapa kali atau sebuah butir dikerjakan oleh beberapa responden. Agar hal itu tidak terjadi, dalam penelitian ini menggunakan *multiple matrix sampling* tanpa pengembalian. Penarikan *matrix sampling* dilakukan ada dua kemungkinan yaitu sampai habis atau tidak sampai habis. Mengenai ukuran sampel pun ada dua kemungkinan yakni sama atau tidak sama. Hal ini berlaku untuk populasi responden dan populasi butir. Dari

Kombinasi dari kemungkinan-kemungkinan populasi responden dan

paparan tersebut dapat dirangkum pada tabel 1 dan tabel 2.

Tabel 1. Macam-macam Pengambilan Sampel Responden pada *Matrix Sampling*

Populasi Responden	
R1	Dengan pengembalian, habis, ukuran sama
R2	Tanpa pengembalian, habis, ukuran sama
R3	Dengan pengembalian, tidak habis, ukuran sama
R4	Tanpa pengembalian, tidak habis, ukuran sama
R5	Dengan pengembalian, habis, ukuran tidak sama
R6	Tanpa pengembalian, habis, ukuran tidak sama
R7	Dengan pengembalian, tidak habis, ukuran tidak sama
R8	Tanpa pengembalian, tidak habis, ukuran tidak sama

Tabel 2. Macam-macam Pengambilan Sampel Butir pada *Matrix Sampling*

Populasi Butir	
B1	Dengan pengembalian, habis, ukuran sama
B2	Tanpa pengembalian, habis, ukuran sama
B3	Dengan pengembalian, tidak habis, ukuran sama
B4	Tanpa pengembalian, tidak habis, ukuran sama
B5	Dengan pengembalian, habis, ukuran tidak sama
B6	Tanpa pengembalian, habis, ukuran tidak sama
B7	Dengan pengembalian, tidak habis, ukuran tidak sama
B8	Tanpa pengembalian, tidak habis, ukuran tidak sama

populasi butir menghasilkan 64 buah seperti yang disajikan pada tabel 3

Tabel 3. Macam-macam *Multiple Matrix Sampling*

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
R1	R1B1	R1B2	R1B3	R1B4	R1B5	R1B6	R1B7	R1B8
R2	R2B1	R2B2	R2B3	R2B4	R2B5	R2B6	R2B7	R2B8
R3	R3B1	R3B2	R3B3	R3B4	R3B5	R3B6	R3B7	R3B8
R4	R4B1	R4B2	R4B3	R4B4	R4B5	R4B6	R4B7	R4B8
R5	R5B1	R5B2	R5B3	R5B4	R5B5	R5B6	R5B7	R5B8
R6	R6B1	R6B2	R6B3	R6B4	R6B5	R6B6	R6B7	R6B8
R7	R7B1	R7B2	R7B3	R7B4	R7B5	R7B6	R7B7	R7B8
R8	R8B1	R8B2	R8B3	R8B4	R8B5	R8B6	R8B7	R8B8

Secara garis besar, MMS meliputi tiga tahap yaitu a) K butir (*item*) dibagi-bagi melalui pengambilan sampel acak ataupun pengambilan sampel acak berstratafikasi ke dalam setiap subtes, b) setiap subtes diadminstrasikan kepada responden (*examinee*) yang diambil melalui sampel acak dari populasi responden, dan c) Parameter tes dihitung dari hasil setiap subtes (Shoemaker, 1971: 10).

Multiple matrix sampling biasanya digunakan dalam penilaian skala besar untuk mengakomodasi cakupan yang luas dari domain konten, sehingga memerlukan butir yang banyak dengan sejumlah siswa/responden, menginginkan waktu pengujian yang relatif singkat, dan dapat mengestimasi kemampuan populasi sehingga hasilnya representatif (Gonzalez dan Rutkowski, 2010: 126). Popham (1975: 229) menambahkan, *multiple matrix sampling* mempunyai beberapa kelebihan yaitu mengurangi waktu ujites dari setiap siswa, memperkecil estimasi standar error, mempertahankan keluasan dan kedalaman cakupan topik/kurikulum, dan mengurangi kecurangan pelaksanaan ujian karena antar peserta mendapatkan paket soal yang berbeda.

Untuk memperoleh akurasi yang tinggi jumlah observasi harus sebesar mungkin. Namun karena berbagai keterbatasan, Shoemaker (1971: 12) menyarankan banyaknya subtes adalah akar kuadrat dari jumlah butir. Misalnya jika jumlah butir adalah 16 maka banyaknya subtes adalah empat dan masing-masing subtes berisi empat butir. Apabila jumlah butir 50 maka banyaknya subtes adalah $\sqrt{50} = 7,07$. Untuk memperoleh ukuran setiap subtes memiliki jumlah butir yang sama ditentukan faktor dari 50 yaitu 1, 2, 5, 10, 25, dan 50.

Karena 7,07 lebih dekat ke 5 dari pada ke 10, maka dapat ditentukan banyaknya subtes ada lima dan setiap subtes berisi 10 butir.

		Butir Tes						
P E S E R T A	No						K	
		N						

Gambar 3. Ilustrasi *Multiple Matrix Sampling*

Ketiga pendekatan penyampelan tersebut digunakan untuk mengestimasi parameter populasi seperti rerata skor responden. Estimasi rerata skor responden dengan perbandingan sederhana, Shoemaker (1971: 12) merumuskan:

$$\hat{\mu}_{is} = \bar{T} \dots\dots\dots(1)$$

$$\hat{\mu}_{es} = \frac{kT}{k} \dots\dots\dots(2)$$

$$\hat{\mu}_{i_{mms}} = \frac{kT_i}{k_i} \dots\dots\dots(3)$$

Keterangan:

$\hat{\mu}$: estimasi rerata skor responden

K : Banyaknya butir pada populasi

k : Banyaknya butir yang terambil sebagai sampel

Masalah yang muncul adalah manakah diantara ketiga pendekatan sampling tersebut yang paling akurat. Akurasi estimasi parameter populasi dilihat dari seberapa dekat nilai estimasi dari masing-masing pendekatan penyampelan tersebut terhadap parameter populasi.

Dengan kata lain, semakin kecil selisih rerata skor responden hasil penyamplingan dengan populasi antara *item sampling*, *examinee sampling*, dan *multiple matrix sampling* maka dikatakan penyamplingan tersebut paling akurat. Secara teoretik, Shoemaker (1971: 25) menuliskan rumus varians estimasi rerata sebagai berikut:

$$\text{Var}(\hat{\mu}) = \left(\frac{1}{tkn}\right) \left(\frac{1}{(K-1)(N-1)}\right) [K^2 N \sigma_p^2 \{(K-k)(n-knt-1) + K \sigma^2 \{(N-n)(k-1) - \hat{\mu}(K-\hat{\mu})(K-k)(N-n+knt-1) \dots \dots \dots (4)$$

Keterangan:

K : Banyaknya *item* yang ada dalam populasi

k_i : banyaknya *item* dalam subtes ke i

n_i : banyaknya sampel responden yang diambil dalam subtes ke i

\bar{T}_i : Rerata skor pada subtes ke i

METODE PENELITIAN

Penelitian ini termasuk dalam penelitian kuantitatif komparatif yaitu membandingkan beberapa variabel. Eksperimen ini dilakukan berbantuan komputer dengan menggunakan data skunder, kemudian hasilnya diambil dan diamati untuk mengungkap perbedaan beberapa variabel. Variabel bebasnya adalah rancangan pendekatan penarikan *sampling* dan variabel terikatnya adalah selisih rerata skor hasil penarikan *sampling* dengan populasi.

Populasi penelitian terdiri dari populasi peserta tes dan populasi butir soal. Populasi peserta tes adalah peserta UN se-DKI Jakarta pada mata pelajaran Bahasa Indonesia paket F11 tahun pelajaran 2012/2013 sedangkan populasi butir merupakan instrumen UN mata pelajaran bahasa Indonesia dengan jumlah butir 50 buah. Pengambilan sampel menyesuaikan dengan rancangan perlakuan yaitu pada *examinee sampling* dilakukan simple random sampling pada populasi responden, *item sampling* dilakukan *stratified random sampling* pada populasi butir, dan *multiple matrix sampling* dilakukan *simple random*

s_i^2 : Varians skor pada subtes ke i

$p(1-p)$: Varians setiap *item* sama dengan

t : Banyaknya subtes (ukuran kegandaan *matrix sampling*)

N : Banyaknya responden dalam populasi

k : Banyaknya butir yang diambil sebagai sampel

$\hat{\mu}$: estimasi rerata populasi dari pengambilan sampel

σ^2 : varians dari populasi

σ_p^2 : varians dari tingkat kesukaran

Berdasarkan rumus tersebut, dari ketiga rancangan penyamplingan memiliki akurasi yang berbeda. Oleh karena itu, pada penelitian ini akan melihat secara empirik, dilakukan eksperimen dengan berbantuan komputer mana yang lebih akurat dalam mengestimasi parameter populasi diantara ketiga pendekatan pensampelan tersebut.

sampling pada responden dan *stratified random sampling* pada butir soal.

Data diperoleh dari Pusat Penilaian Pendidikan Badan Penelitian dan Pengembangan Kementerian Pendidikan Nasional. Data tersebut berupa matriks jawaban siswa dalam format *notepad*. Oleh karena itu agar dapat dianalisis menggunakan SPSS dan Excel, data tersebut harus diverifikasi terlebih dahulu. Setelah dilakukan *sampling* dan direplikasi sebanyak 30 kali diperoleh data yang berdistribusi normal tapi tidak homogen sehingga teknik analisis data menggunakan uji kesamaan variansi menggunakan analisis Uji Kruskal Wallis dan uji Mann Whitney.

Dari rancangan *item sampling*, *examinee sampling*, dan *examinee sampling* akan dilihat rerata mana yang lebih akurat dalam mengestimasi rerata populasi. Keakuratan dilihat dari seberapa dekat rerata hasil penyampelan dengan rerata populasi. Dengan kata lain, dilihat selisih/delta antara rerata hasil penyampelan dengan rerata populasi. Sebagai ilustrasi, rancangan penelitian ini disajikan dalam tabel 4.

Tabel 4. Desain Penelitian

Replikasi	Item Sampling	Examinee Sampling	Multiple Matrix Sampling
1	$\Delta_{is\ 1}$	$\Delta_{es\ 1}$	$\Delta_{mms\ 1}$
2	$\Delta_{is\ 2}$	$\Delta_{es\ 2}$	$\Delta_{mms\ 2}$
3	$\Delta_{is\ 3}$	$\Delta_{es\ 3}$	$\Delta_{mms\ 3}$
.	.	.	.
.	.	.	.
30	$\Delta_{is\ 30}$	$\Delta_{es\ 30}$	$\Delta_{mms\ 30}$

Keterangan:

Δ_{is} : $|\mu_{is} - \mu_p|$ (selisih rerata rancangan *item sampling* dengan populasi)

Δ_{es} : $|\mu_{es} - \mu_p|$ (selisih rerata rancangan *examinee sampling* dengan populasi)

Δ_{mms} : $|\mu_{mms} - \mu_p|$ (selisih rerata rancangan *multiple matrix sampling* dengan populasi)

Prosedur yang dilakukan dalam penelitian ini adalah mengambil sampel (*sampling*) untuk rancangan *item sampling*, *examinee sampling*, dan *multiple matrix sampling*. Hal yang perlu diperhatikan dalam ketiga rancangan ini adalah jumlah observasi yang diambil harus sama. Banyaknya subtes pada *multiple matrix sampling* adalah akar kuadrat dari jumlah butir soal (Shoemaker, 1971: 12). Akar kuadrat dari 50 adalah 7,07. Faktor dari 50 adalah 1, 2, 5, 10, 25, dan 50. Karena 7,07 lebih dekat ke 5 dari pada ke 10, maka diambil subtes sebanyak 5 buah. Sehingga untuk ketiga rancangan *sampling* ini mengambil 20% dari populasi. Rancangan *item sampling*, mengambil sampel butir $20\% \times 50 = 10$ buah dengan cara *stratified random sampling* berdasarkan tingkat kesukaran yang sudah dihitung, kemudian

diberikan kepada 2000 responden. Sehingga diperoleh $10 \times 2000 = 20000$ data observasi. Rancangan *examinee sampling*, mengambil sampel secara acak $20\% \times 2000 = 400$ kemudian diberikan 50 butir soal sehingga diperoleh $400 \times 50 = 20000$ data observasi. Pada rancangan *Multiple matrix sampling*, 50 butir dibagi menjadi 5 subtes secara acak berstafikasi berdasarkan tingkat kesukaran soal sehingga setiap subtes terdiri dari 10 butir. Kemudian setiap subtes diberikan kepada responden yang juga dibagi 5 kelompok secara acak sehingga setiap subtes terdiri dari $20\% \times 2000 = 400$ responden. Rancangan *multiple matrix sampling* ini menghasilkan $5 \times 10 \times 400 = 20000$ data observasi. Dari ketiga rancangan ini dihitung rerata untuk mengestimasi parameter populasi.

HASIL PENELITIAN

Dalam penelitian ini subyeknya adalah siswa kelas XII SMA Program IPA dan IPS yang mengikuti Ujian Nasional mata pelajaran Bahasa Indonesia tahun pelajaran 2012/2013 sebanyak 2000 responden di DKI Jakarta dengan bentuk tes pilihan ganda. Banyaknya butir yang digunakan sejumlah 50 buah berbentuk pilihan ganda dengan lima pilihan dan hanya satu pilihan jawaban yang benar.

Jawaban yang benar diberi skor 1 sedangkan jawaban yang salah diberi skor 0. Setelah dilakukan penyekoran, skor terbesar yang diperoleh adalah 47, skor terkecil 13, dan rerata skor responden diperoleh 36,3315.

Untuk keperluan penarikan sampel dari rancangan *item sampling* dan *multiple*

matrix sampling, penulis kelompokkan 50 soal tersebut menjadi dua kelompok. Kelompok soal A terdiri dari 35 butir soal mudah dan kelompok B terdiri dari butir soal sedang 12 buah dan sukar tiga buah sehingga kelompok B berjumlah 15 buah. Pada saat diperlukan pengambilan sampel 10 butir, maka diambil tujuh butir dari kelompok A dan tiga butir dari kelompok B.

Adapun untuk menentukan akurasi dari estimasi rerata pada masing-masing rancangan *sampling* adalah melihat seberapa dekat rerata skor responden hasil pensampelan dengan rerata populasi. Secara matematis hal itu adalah selisih (delta) antara rerata skor responden dari ketiga rancangan *sampling* dengan rerata

aktual populasi yang disajikan dalam tabel 5.

Tabel 5. Ringkasan Delta antara Rerata Dari Ketiga Rancangan *Sampling* dengan Rerata Populasi

	<i>Item Sampling</i>	<i>Examinee Sampling</i>	<i>Multiple Matrix Sampling</i>
Maksimum	3,95850	0,57100	0,25900
Minimum	0,12150	0,00900	0,00400
Rerata	1,61853	0,20810	0,10412
Varians	0,96606	0,01748	0,00556

Data hasil penelitian memenuhi uji normalitas tetapi tidak memenuhi uji homogenitas. Oleh karena itu pengujian statistik dilakukan dengan non parametrik yaitu uji Kruskal Wallis.

Pada tabel 6 menunjukkan hasil pengujian hipotesis melalui uji perbedaan rerata dari rerata skor responden pada *item sampling (is)*, rerata dari rerata skor responden pada *examinee sampling (es)*, dan rerata dari rerata skor responden pada *multiple matrix sampling (mms)*. Hasil pengujian Kruskal Wallis diperoleh $H_{hitung} = 60,088$.

Tabel 6. Hasil Perbandingan Rerata Uji Kruskal Wallis

Rancangan	N	Rerata Rank
IS	30	74.300
ES	30	38.930
MMS	30	23.267
$\chi^2_{hitung} = H = 60,088$		

Berdasarkan uji Kruskal Wallis yang menyatakan bahwa ada perbedaan signifikan antara delta pada masing-masing rancangan *item sampling*, *examinee sampling*, dan *multiple matrix sampling*. Oleh karena itu untuk melihat antara *item sampling* dengan *examinee sampling*, *item sampling* dengan *multiple matrix sampling*, dan *examinee sampling* dan *multiple matrix sampling* akan dilakukan uji lanjut dengan menggunakan uji Mann Whitney.

Hasil perhitungan untuk hipotesis pertama, nilai $U_{hitung} = Z = -6,298$ lebih

Pada derajat kebebasan 2 dan taraf signifikansi $\alpha = 0,05$ harga khi kuadrat tabel 5,991, sehingga didapat $H_{hitung} > \chi^2_{tabel}$. Hal ini berarti tolak H_0 sehingga dapat disimpulkan ada perbedaan antara rerata skor responden pada *item sampling (is)*, rerata dari rerata skor responden pada *examinee sampling (es)*, dan rerata dari rerata skor responden pada *multiple matrix sampling (mms)*.

kecil dari $U_{tabel} (30,30) = 1,84$ dengan taraf signifikansi $\alpha = 0,05$. Karena $U_{hitung} < U_{tabel}$ maka H_0 ditolak sehingga dapat disimpulkan bahwa nilai delta dari rancangan *examinee sampling* lebih rendah dari rancangan *item sampling*. Hasil perhitungan untuk hipotesis kedua, nilai $U_{hitung} = Z = -6,476$ lebih kecil dari $U_{tabel} (30,30) = 1,84$ dengan taraf signifikansi $\alpha = 0,05$. Karena $U_{hitung} < U_{tabel}$ maka H_0 ditolak sehingga dapat disimpulkan bahwa nilai delta dari rancangan *multiple matrix sampling* lebih rendah dari rancangan *item sampling*. Hasil perhitungan untuk hipotesis pertama, nilai $U_{hitung} = Z = -3,386$ lebih kecil dari $U_{tabel} (30,30) = 1,84$ dengan taraf signifikansi $\alpha = 0,05$. Karena $U_{hitung} < U_{tabel}$ maka H_0 ditolak sehingga dapat disimpulkan bahwa nilai delta dari rancangan *multiple matrix sampling* lebih rendah dari rancangan *examinee sampling*.

PEMBAHASAN

Keakuratan rancangan pengambilan sampel adalah dilihat dari semakin kecilnya selisih (delta) antara rerata skor responden hasil sampling terhadap rerata skor responden populasi. Varians estimasi rerata secara teoretik dirumuskan oleh Shoemaker seperti pada persamaan 4. Berdasarkan rumus tersebut, untuk rancangan *item sampling* dengan $t = 1$, $k = 10$, dan $n = 2000$, untuk rancangan *examinee sampling* dengan $t = 1$, $k = 50$, dan $n = 400$, dan untuk rancangan *multiple matrix sampling* dengan $t = 5$, $k = 10$, dan $n = 400$, akan menghasilkan nilai varians berbeda. Hal ini sesuai dengan temuan penelitian, secara empiris melalui pengujian kruskal wallis dinyatakan bahwa ketiga rancangan pengambilan sampel ini menghasilkan keakuratan yang berbeda.

Adapun antara *item sampling* dan *examinee sampling* secara pengujian dengan uji Mann Whitney secara signifikan ada perbedaan delta. *Examinee sampling* memiliki delta lebih kecil dari *item sampling*. Rerata delta untuk *examinee sampling* pada 30 kali pengulangan sebesar 0,2081 dengan rerata varians dari delta sebesar 0,0175. Sedangkan Rerata delta untuk *item sampling* pada 30 kali pengulangan sebesar 1,6185 dengan varians dari delta sebesar 0,9661. Hal ini berarti *Examinee sampling* lebih akurat dalam mengestimasi rerata skor responden dibandingkan dengan *item sampling*. Temuan secara empiris ini sesuai dengan rumus pada persamaan 4 yang dikemukakan Shoemaker. Apabila disubstitusikan untuk rancangan *item sampling* dengan $t = 1$, $k = 10$, dan $n = 2000$ dan rancangan *examinee sampling* dengan $t = 1$, $k = 50$, dan $n = 400$, maka varians rerata pada rancangan *examinee sampling* akan lebih kecil dari pada varians rerata pada rancangan *item sampling*.

Perbandingan antara *item sampling* dan *multiple matrix sampling* secara pengujian dengan uji Mann Whitney secara signifikan ada perbedaan delta. *Multiple matrix sampling* memiliki delta lebih kecil dari *item sampling*. Rerata delta untuk *multiple matrix sampling* pada 30 kali pengulangan sebesar 0,1041 dengan varians dari delta sebesar 0,0056. Sedangkan Rerata delta untuk *item*

sampling pada 30 kali pengulangan sebesar 1,6185 dengan varians dari delta sebesar 0,9661. Hal ini berarti *multiple matrix sampling* lebih akurat dalam mengestimasi rerata skor responden dibandingkan dengan *item sampling*. Temuan secara empiris ini menguatkan rumus pada persamaan 4 yang dikemukakan Shoemaker. Apabila disubstitusikan untuk rancangan *item sampling* dengan $t = 1$, $k = 10$, dan $n = 2000$ dan rancangan *multiple matrix sampling* dengan $t = 5$, $k = 10$, dan $n = 400$, maka varians rerata pada rancangan *multiple matrix sampling* akan lebih kecil dari pada varians rerata pada rancangan *item sampling*.

Perbandingan antara *examinee sampling* dan *multiple matrix sampling* secara pengujian dengan uji Mann Whitney secara signifikan ada perbedaan delta. *Multiple matrix sampling* memiliki delta lebih kecil dari *item sampling*. Rerata delta untuk *multiple matrix sampling* pada 30 kali pengulangan sebesar 0,1041 dengan rerata varians dari delta sebesar 0,0056. Sedangkan Rerata delta untuk *examinee sampling* pada 30 kali pengulangan sebesar 0,2081 dengan varians dari delta sebesar 0,0175. Hal ini berarti *multiple matrix sampling* lebih akurat dalam mengestimasi rerata skor responden dibandingkan dengan *examinee sampling*. Ini sesuai dengan hasil penelitian Karopady dan Giridhar (2009: 1) yang melaporkan bahwa *multiple matrix sampling* lebih akurat dari pada *examinee sampling*. Temuan secara empiris ini menguatkan rumus pada persamaan 4 yang dikemukakan Shoemaker. Apabila disubstitusikan untuk rancangan *examinee sampling* dengan $t = 1$, $k = 10$, dan $n = 2000$ dan rancangan *multiple matrix sampling* dengan $t = 5$, $k = 10$, dan $n = 400$, maka varians estimasi rerata pada rancangan *multiple matrix sampling* akan lebih kecil dari pada varians rerata pada rancangan *examinee sampling*.

Hasil penelitian ini mendapatkan bahwa *Multiple Matrix Sampling* tanpa pengembalian memiliki akurasi yang lebih tinggi dari pada *Examinee sampling* maupun *Item sampling*. Selanjutnya

examinee sampling memiliki akurasi yang lebih tinggi dari pada *item sampling*.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil pengujian hipotesis dalam penelitian ini dapat ditarik kesimpulan bahwa dalam hal mengestimasi rerata skor responden *examinee sampling* memiliki akurasi yang lebih baik daripada *item sampling*, *multiple matrix sampling* memiliki akurasi yang lebih baik daripada *item sampling*, dan *multiple matrix sampling* memiliki akurasi yang lebih baik daripada *examinee sampling*. Hasil ini diperoleh melalui pengujian terhadap penyamplingan dengan 30 kali replikasi untuk masing-masing rancangan.

Multiple matrix sampling memiliki akurasi yang paling tinggi di antara kedua rancangan lainnya. Oleh karena itu saran yang diajukan dalam penelitian ini untuk keperluan evaluasi atau penilaian kelompok hendaknya menggunakan rancangan *multiple matrix sampling*.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, Suharsimi. *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta : PT Bumi Aksara, 2009.
- Asmin. "Penerapan Penyampelan Matriks untuk Seorang Peneliti." *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, Volume 15 (Edisi khusus), 2009: 198-222.
- Djaali dan Pudji Muljono. *Pengukuran dalam Bidang Pendidikan*. Jakarta: Grasindo, 2008.
- Garg, Rashmi. "A Comparison of the Use of *Multiple matrix sampling* and *Examinee sampling* for Test Development." *Unpublished Dissertation*, University of Ottawa, 1983.
- Gonzalez, Eugenio dan Leslie Rutkowski. "Principles of Multiple Matrix Booklet designs and Parameter Recovery in Large-Scale Assessments." *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large Scale Assessments*, Volume 3 (6), 2010: 125-156.
- Karopady, D.D., dan S. Giridhar. "School Quality Assesment: Multiple Matrix as a Viable Alternative For Large Scale Assesment of Learning Achiefment." *Makalah*, Bangalore: Azim Premji Foundation, 2009, <http://www.azimpremjifoundation.org/pdf/School-Quality-asesment.pdf>. Diakses pada 9 Jan 2012.
- Naga, Dali S. *Teori Sekor pada Pengukuran Mental*. Jakarta: PT. Nagrani Citrayasa, 2012.
- Nitko, Anthony J. *Educational Assessment of Students*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2001.
- Popham, W. James. *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall, 1975.
- Prakoso, Bagus Hary. "Bagaimana Opini Siswa tentang UN." *Buletin Puspendik*, Volume 7 (2), 2010: 29-38.
- Purwanto, M. Ngalm. *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2012.
- Shoemaker, David M. *Principles and Procedures of Multiple matrix sampling*. California: Southwest Regional Educational, 1971.
- Shoemaker, David M., dan Judith Sauls Shoemaker. "Applicability of *Multiple matrix sampling* to Estimating Effectiveness of Educational Programs." *Evaluation and Program Planning*, Volume 4, 1981: 151-161.
- Sudjana. *Metode Statistik*. Bandung: Tarsito, 1996.
- Sudjana, Nana. *Supervisi Pendidikan*. Bekasi: Binamitra Publishing, 2011.
- Widoyoko, S. Eko Putro. *Evaluasi Program Pembelajaran*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2013.
- Wolf, Andreas. "Shorter Tests Through the Adaptive Use of Planned Missing Data in Sampling Designs." *Unpublished Dissertation*, Universitat Jena, 2006.

Wulan, Ana Ratna dan Asmawi Zainul.
"Peran Ujian Nasional sebagai
Large Scale Assessment dalam
Membentuk Karakter Bangsa."
Buletin Assessment. Volume 8,
Nomor 2, 2011: 16-23.

EVALUASI PROGRAM PENYELENGGARAAN SMAN CMBBS SEBAGAI SEKOLAH UNGGULAN PROVINSI BANTEN

Komaruddin Sahid, Ginanjar Hambali
Universitas Negeri Jakarta
komarudinsahid@yahoo.com
ginanjar97@yahoo.co.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mengevaluasi program penyelenggaraan Sekolah Menengah Atas Negeri Cahaya Madani Boarding School (SMAN CMBBS) sebagai sekolah unggulan Banten, dengan menggunakan Model *Context-Input-Process-Product-Outcome* (CIPPO). Salah satu metode evaluatif. Koleksi data dengan menggunakan: penyebaran angket, wawancara, observasi, dan dokumentasi. Hasil penelitian ditemukan: Legalitas sekolah jelas, visi dan misi terukur, program menjadi kebutuhan; dari segi konteks: pembiayaan pendidikan, kurikulum, sarana dan prasana, dan manajemen sekolah sesuai kriteria, rekrutmen peserta didik, pengangkatan tenaga pendidik, partisipasi orangtua terhadap pengembangan sekolah belum sesuai kriteria dari aspek input: perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, penilaian, pembinaan asrama sesuai kriteria, dari supervisi guru terutama dari pengawas sekolah belum maksimal dari evaluasi proses: kenaikan, kelulusan siswa, nilai tes TOEFL pelaksanaan ibadah, belajar Al-quran, Hadist, ulumul quran, fiqh dan hadist dan kedisiplinan siswa, perilaku ahlak mulia, bahasa asing sesuai kriteria, sementara prestasi akademis dan ekstrakurikuler harus ditingkatkan kembali dari evaluasi produk: dan seluruh alumni melanjutkan studi, penguasaan bahasa Inggris sebagai nilai lebih, Indek Prestasi Kumulatif tinggi. Sejumlah alumni menjadi duta kampus dari evaluasi *outcome*. Atas dasar hal tersebut, peneliti merekomendasikan: proses rekrutmen lebih memperhatikan peserta didik dari keluarga tidak mampu. Perlu meningkatkan citra positif dan menyebarluaskan keunggulan sekolah. Meningkatkan koordinasi dengan Dinas Kabupaten/Kota. Meningkatkan kerjasama dengan sejumlah pihak untuk meningkatkan keunggulan sekolah.

Kata kunci: evaluasi model CIPPO, evaluasi program

Abstract

This study aim is to evaluate the program implementation of Sekolah Menengah Atas Negeri Cahaya Madani Boarding School (SMAN CMBBS) as the leading school of Banten, using Context-Input-Process-Product-Outcome (CIPPO) model. Methods used evaluative one. Data collection used: questionnaire, interview, observation, and documentation. The research found: the legality of school was clear, measurable vision and mission, programs become a necessity; in terms of the context: financing of education, curriculum, facilities and infrastructures, and management of schools according to criteria, recruitment of students, appointment of teachers, parent participation on school development does not meet the criteria of the input aspect: instructional planning, implementation of learning, assessment, coaching hostel appropriate criteria, especially teachers of supervision of superintendent of schools is not maximized from evaluation process: rise, graduation students, TOEFL test scores execution of worship, study the Quran, Hadith, Ulumul Quran, hadith and fiqh and student discipline, good values behavior, foreign language appropriate criteria, while academic achievement and sport activity should be increased again from product evaluation: and all alumni to continue their studies, mastering English as a value, high grade point index. A number of alumni become ambassadors campus of evaluation outcomes. On the basic of this, the researchers recommend: pay more attention to the process of recruitment of students from poor families. Need to enhance the positive image of the school and disseminate excellence. Improve coordination with the regency/city. Increasing cooperation with a number of parties to improve school excellence.

Keywords: CIPPO model evaluation, evaluation program

PENDAHULUAN

Penyelenggaraan SMAN Cahaya Madani Boarding Banten School (SMAN CMBBS) merupakan bagian dari strategi untuk pengembangan Sumber Daya Manusia (SDM) demi menciptakan putra-putri Banten yang memiliki kemampuan religik, ekonomik, dan sosial pribadi dengan kaidah eksekusi dan Islami. SMAN CMBBS sering disebut juga sebagai sekolah unggulan Banten.

SMAN CMBBS mempunyai visi, menjadi sekolah menengah nasional bertaraf internasional yang berdaya saing tinggi dalam memasuki jenjang perguruan tinggi nasional maupun internasional, berwawasan lingkungan, dan kewirausahaan. Sementara misi yang diusung yaitu (1) Menyelenggarakan kegiatan pendidikan, pengajaran dan pembentukan karakter agamis ditingkat menengah yang berperilaku sesuai dengan kaidah-kaidah agama dan berbudaya Indonesia yang berwawasan internasional; (2) Menyiapkan lulusan ditingkat menengah untuk memasuki perguruan tinggi favorit nasional maupun internasional; (3) Mewujudkan peserta didik dan lulusan yang berperilaku sadar lingkungan; dan (4) Menyiapkan peserta didik dan lulusan yang berjiwa kewirausahaan.

Sebagai suatu program, pelaksanaan penyelenggaraan SMAN CMBBS perlu mendapat perhatian agar proses pendidikan yang berlangsung terselenggara dengan baik dan sesuai harapan. Menurut Farida Yusup Tayibnapi (2008: 1) Evaluasi dapat memberikan pendekatan yang lebih banyak lagi dalam memberikan informasi kepada pendidikan untuk membantu perbaikan dan pengembangan sistem pendidikan. Oleh sebab itu, orang-orang yang berperangaruf dalam bidang pendidikan, pakar-pakar pendidikan, dan para pemimpin menyokong dan menyetujui bahwa program pendidikan harus dievaluasi.

Djaali dan Pudji Muljono (2008: 1), berpendapat bahwa evaluasi dapat diartikan sebagai proses menilai sesuatu berdasarkan kriteria atau tujuan yang telah ditetapkan, yang selanjutnya diikuti dengan

pengambilan keputusan atas objek yang dievaluasi. Daniel L. Stufflebeam dan Anthony J. Shinkfield (2007: 434) evaluasi program dapat digunakan untuk memeriksa tingkat keberhasilan program berkaitan dengan lingkungan program dengan suatu "judgment" dengan tujuan agar *stakeholders* dapat mengambil keputusan tentang program tersebut. Keputusan yang diambil berupa program diteruskan, ditunda, ditinggalkan, dikembangkan, diterima atau ditolak.

Menurut Wirawan (2012: 7) Evaluasi program pendidikan untuk mengevaluasi berbagai aspek pendidikan, misalnya kurikulum, proses dan metode pembelajaran, layanan pendidikan, tenaga pendidik, dan sebagainya. Farida Yusup Tayibnapi (2008:1), menyatakan dalam pelaksanaan evaluasi ada banyak sekali model, dan pendekatan yang dapat digunakan bergantung kepada misi, kepentingan, penekanan, maupun orientasinya. Selain itu ada pula yang disebut konsep evaluasi, yang membedakan berdasarkan waktu pelaksanaannya, kapan evaluasi dilakukan, untuk apa evaluasi dilakukan, dan acuan serta paham apa yang dianut oleh evaluator.

Model evaluasi yang digunakan dalam penelitian ini adalah model CIPPO yang merupakan penyempurnaan oleh seorang ahli evaluasi dari *University of Washington* yang bernama Sax pada tahun 1980 dari model evaluasi CIPP yang dikembangkan pertama kali oleh Stufflebeam pada tahun 1967 di *Ohio State University*. Model CIPPO adalah model evaluasi yang memandang program yang dievaluasi sebagai suatu sistem. Model CIPP hanya berhenti pada mengukur *output* (*product*), sedangkan CIPPO sampai pada implementasi dari *product*. Sebagai contoh, jika produk berhenti pada lulusan, sedangkan *outcome* (s) sampai pada bagaimana kiprah lulusan tersebut di masyarakat atau di pendidikan lanjutannya, atau untuk produk pabrik, bukan hanya mengandalkan kualitas barang, tetapi pada kepuasan pemakai atau konsumen. (Arikunto, 2004: 39).

Stufflebeam dan Shinkfield (2007: 326) membuat pedoman kerja untuk melayani para manajer dan administrator menghadapi empat macam keputusan pendidikan, sehingga membagi evaluasi menjadi empat macam, yaitu: *pertama*, evaluasi konteks, membantu merencanakan keputusan, menentukan kebutuhan yang akan dicapai oleh program, dan merumuskan tujuan program. *Kedua*, evaluasi input, membantu mengatur keputusan, menentukan sumber-sumber yang ada, alternatif apa yang akan diambil, apa rencana dan strategi untuk mencapai kebutuhan, dan bagaimana prosedur kerja untuk mencapainya. *Ketiga*, evaluasi proses dilakukan untuk membantu mengimplementasikan keputusan. Sampai sejauh mana rencana telah diterapkan? Apa yang harus direvisi? *Keempat*, evaluasi produk, untuk membantu keputusan selanjutnya. Apa hasil yang telah

dicapai? Apa yang dilakukan setelah program berjalan.

Schalock (2002: 22) mengatakan perubahan yang terjadi atas individu atau organisasi, setelah mengikuti sejumlah aktivitas, intervensi, atau layanan. *Outcome* ini berhubungan dengan organisasi atau individu. Pengertian *outcome* menurut John M Owen (2006: 253) adalah pengaruh dari kegiatan program yang dilakukan, seperti perubahan dalam pengetahuan, sikap, keyakinan, keterampilan, akses ke layanan, kebijakan, dan kondisi lingkungan. Widoyoko (2009 : 9) mengatakan bahwa *outcome* program tidak kalah pentingnya dengan *output*, karena dalam outcome ini akan dinilai seberapa jauh peserta didik mampu mengimplementasikan kompetensi yang dipelajari di sekolah ke dalam dunia nyata (*real world*) dalam memecahkan persoalan hidup dan kehidupan di masyarakat.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilakukan untuk melihat penyelenggaraan SMAN CMBBS dengan menggunakan model evaluasi CIPPO, yang dilaksanakan selama tiga bulan yakni pada bulan Februari sampai

dengan April 2014. Metode evaluasi yang digunakan adalah metode penelitian survei. Teknik pengumpulan data dilakukan metode: *interview*, kuesioner, dokumentasi, dan observasi.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Evaluasi Konteks

SMAN CMBBS berdiri sejak juli 2005, berdasarkan Surat Keputusan Gubernur Banten Nomor : 421/Kep. 200-Huk/2005 tentang izin Operasional SMA Negeri Cahaya Madani Banten. Seiring dengan perkembangan waktu SMA CMBBS yang sebelumnya berdiri dibawah naungan yayasan, berubah menjadi sekolah negeri, dengan Surat Keputusan Gubernur Provinsi Banten Nomor. 421.3/Kep.SOS-Huk/2007. Inilah yang menjadi dasar formal pendirian SMAN CMBBS.

Visi dan misi SMAN CMBBS terus diperbaharui tiap tahun, dengan melihat tantangan dan harapan yang ada. Sosialisasi dilakukan melalui media cetak seperti brosur, Koran lokal Banten. Media *online* terutama melalui situs SMAN CMBBS. Serta berbagai upaya lain yang dilakukan oleh sekolah.

Sementara itu, relevansi keberadaan sekolah dengan kebutuhan masyarakat memiliki kategori tinggi. Seperti terlihat pada tabel dibawah ini.

Tabel 2. Relevansi Keberadaan SMAN CMBBS dan Kebutuhan Masyarakat

Aspek yang dinilai	Skor rata-rata	% Maksimum	Kategori
SMAN CMBBS dibutuhkan keberadaannya	4.72	94.40	Sangat Baik

Aspek yang dinilai	Skor rata-rata	% Maksimum	Kategori
masyarakat			
SMAN CMBBS membantu masyarakat untuk mendapatkan pendidikan yang unggul	4.83	96.60	Sangat Baik
Masyarakat senang dengan keberadaan SMAN CMBBS	4.74	94.80	Sangat Baik
SMAN CMBBS sesuai dengan tujuan pendidikan	4.77	95.40	Sangat baik
SMAN CMBBS kualitasnya sama dengan sekolah kebanyakan yang ada di Kabupaten/kota saya	4.51	90.20	Sangat baik
Merasa rugi, kalau SMAN CMBBS dihapuskan	4.87	97.40	Sangat baik
Perlu keterlibatan lebih dari masyarakat untuk mengembangkan SMAN CMBBS	4.49	89.80	Baik
Orangtua harus lebih aktif lagi untuk mengembangkan SMAN CMBBS	4.47	89.40	Baik
SMAN CMBBS harus dikembangkan lebih lanjut	4.51	90.20	Sangat Baik
Perlu keterlibatan lebih lagi dari pemerintah untuk mengembangkan SMAN CMBBS	4.60	92.00	Sangat baik

Evaluasi Masukan

Penerimaan peserta didik dilakukan melalui seleksi penerimaan siswa baru yang dilakukan oleh pihak sekolah bekerjasama dengan tim independen. Berdasarkan hasil

penelitian, ditemukan bahwa proses penerimaan siswa baru dari sisi akademik sudah sesuai kriteria.

Tabel 3. Data Jumlah Siswa dan Penerimaan Siswa Baru

Tahun Ajaran	Jumlah Pendaftar	Tes Akademik	Jumlah Diterima
2014/2015	1287	1262	100
2013/2014	1262	1066	100
2012/2013	1252	852	77

Pendaftar dan nilai akademik calon peserta didik tiap tahun terus meningkat. Sebaran asal peserta didik, masih timpang. Siswa yang berasal dari Kota Tangerang, Kabupaten Tangerang dan Kota Tangerang Selatan, Kota Serang, dan Kota Cilegon masih mendominasi. Sementara dua daerah yaitu Kabupaten Pandeglang dan Kabupaten Lebak secara presentasi masih sangat kecil. Selain itu, siswa tidak mampu masih dibawah kriteria, tidak mencapai 15 %

pertahun, padahal SMAN CMBBS diprioritaskan untuk siswa tidak mampu.

Untuk bentuk dukungan orang tua dan masyarakat terhadap sekolah adalah: Ikut serta dalam rapat-rapat/pertemuan yang membahas kebijakan sekolah (orangtua siswa/komite sekolah).

Berpartisipasi dalam pengembangan sekolah. Masyarakat dunia usaha, bermitra dengan sekolah dalam mendukung program sekolah.

Tabel 4 Partisipasi Orangtua Siswa

Aspek yang dinilai	Skor rata-rata	% Maksimum	Kategori
Menentukan besarnya iuran komite	2.06	41.20	Sangat Kurang
Memberi masukan dan saran untuk kemajuan sekolah	1.70	34.00	Sangat Kurang
Membantu menyediakan sarana pendidikan di sekolah	3.17	63.40	Cukup
Meminta anak untuk bercerita tentang apa yang ada dan terjadi di sekolah	4.21	84.20	Baik
Siap membantu kebutuhan sekolah, sesuai dengan kemampuan saya	3.97	79.40	Cukup
Jumlah rata-rata	2.61	5.20	Kurang

Dari data diatas dapat disimpulkan bahwa keterlibatan atau partisipasi orangtua siswa dalam pengembangan sekolah masih rendah. Ini berarti belum optimalnya pihak sekolah/komite sekolah dalam meningkatkan peran serta atau partisipasi orangtua siswa yang tergabung dalam komite sekolah terhadap program pendidikan di sekolah. Padahal berdasarkan hasil kuisioner, terungkap banyak orangtua yang siap membantu kebutuhan sekolah, sesuai kemampuan mereka.

Sampai saat ini, pembiayaan terbesar masih berasal dari pemerintah Provinsi Banten, tahun 2014 SMAN CMBBS mendapatkan dana Rp 6,5 miliar. Sementara itu, biaya yang ditanggung siswa, meliputi biaya personal dan biaya investasi. Biaya investasi yang dimaksud meliputi biaya penyediaan sarana dan prasarana, pengembangan sumberdaya manusia, dan modal kerja. Biaya itu, dirumuskan bersama dengan orangtua, dengan catatan siswa dari keluarga tidak mampu dibebaskan. Uang dari orangtua dikelola oleh komite sekolah, dan berdasarkan wawancara dengan komite sekolah, tiap tahun kontribusi orangtua sekitar Rp 1 miliar. SMAN CMBBS sampai sekarang 'kadung' dikenal sebagai sekolah gratis, sehingga sering muncul 'ketakutan' dari pihak sekolah untuk memungut biaya dari siswa, termasuk untuk kegiatan siswa sekalipun.

Untuk kurikulum, SMAN CMBBS mengimplementasikan kurikulum nasional, kurikulum bermuatan internasional,

kurikulum bermuatan lokal secara proporsional melalui program: intrakurikuler, kokurikuler dan ekstrakurikuler dengan orientasi *fleksibilitas, basic science, competency base*, serta pengembangan kecakapan hidup (*life skill*) dengan kaidah ekselensi.

Aspek yang berbeda dalam kurikulum SMAN CMBBS adalah adanya pendalaman, perluasan dan pengayaan mata pelajaran atau bahan kajian yang dianggap akan memperkuat atau meningkatkan kemampuan siswa yang diharapkan menjadi siswa (lulusan) yang unggul. Untuk itu kurikulum CMBBS menganut "*Integrated Curriculum*" yang tidak dapat dipisahkan satu dengan yang lainnya.

Pada mulanya guru-guru yang direkrut oleh CMBBS adalah guru-guru baik PNS maupun non PNS yang diseleksi oleh SMAN CMBBS melalui tim seleksi khusus, beberapa tahun belakangan SMAN CMBBS mengangkat guru baru, yang berasal dari perekrutan CPNS yang dilakukan melalui pemerintah Provinsi Banten. Kebanyakan guru-guru CPNS itu adalah guru-guru muda, paling tidak terlihat dari sebaran guru golongan tiga.

Tabel 5. Guru Berdasarkan Pangkat/ Golongan

Golongan	Jumlah
IV	9
III	27
-	10
Jumlah	46

Banyaknya guru-guru muda yang mengajar di SMAN CMBBS membutuhkan supervisi dan pendampingan khusus, agar guru itu lebih siap untuk mengajar peserta didik yang memiliki potensi kecerdasan diatas rata-rata.

Waliasuh, berjumlah sembilan orang. Bertugas melakukan proses pengajaran dan pendidikan sesuai kurikulum keasramaan. Delapan bergelar sarjana, dengan bidang studi yang sesuai, yaitu Sarjana Bahasa Inggris, Bahasa Arab, Aqidah, dan Fiqih, hanya satu orang yang lulusan diploma tiga. Status kepegawaian mereka, semuanya non-PNS.

Sementara itu, tenaga kependidikan, terdiri terdiri dari Kepala Sekolah, Kepala Tata Usaha, Staf Tata Usaha, Dokter, Pegawai Laboran, Perawat, Staf Perpustakaan, Keamanan/Satpam, Tenaga Kebersihan, Bagian Listrik air dan alat, dan juru masak. Keseluruhannya berjumlah 55 orang, dengan PNS berjumlah 3 orang, yaitu Kepala Tata Usaha, Staf Tata Usaha Bidang Kepegawaian, dan Staf Tata Usaha Bidang Perpustakaan. Banyaknya pegawai yang belum PNS, tentu saja menyedot anggaran sekolah, untuk mengeluarkan uang honor.

Evaluasi Proses

Penilaian terhadap perencanaan proses pembelajaran dilakukan dengan melakukan observasi dan penelaahan terhadap rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) yang dibuat oleh guru. Penilaian dilakukan guru senior. Skor terhadap hasil observasi menggunakan rentang 1 sampai 5. Adapun hasil penilaian terhadap rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang dibuat guru sudah dalam kategori baik (92 %).

Penilaian pelaksanaan pembelajaran di kelas dilakukan terhadap aktivitas guru, dan siswa. Untuk penilaian pelaksanaan pembelajaran terhadap guru, digunakan pedoman observasi untuk mengukur pelaksanaan pembelajaran yang meliputi (1) kegiatan pendahuluan, (2) kegiatan inti, dan (3) kegiatan penutup.

Berdasarkan hasil evaluasi terhadap fasilitas yang ada, SMAN CMBBS telah memiliki fasilitas yang sangat memadai untuk melaksanakan proses pembelajaran, baik dari kondisi lingkungan sekolah, ketersediaan ruangan, dan kelengkapan fasilitas.

SMAN CMBBS menjadikan ISO 9002:2008 sebagai landasan untuk mengembangkan manajemen sekolah yang baik dan efisien. Penerapan manajemen yang baik juga tergambar pada kinerja seluruh ketenagaan dan warga sekolah, mulai dari Kepala Sekolah, Guru, Kepala Tata Usaha, Staf Tata Usaha, pegawai, hingga siswa. Salah satunya adalah tingkat kehadiran seluruh warga sekolah. Tingkat kehadiran guru dan tenaga kependidikan telah mencapai 95 % sementara tingkat kehadiran siswa mencapai 98 % lebih tinggi dari kriteria ditetapkan minimal 90 %. Kerjasama atau kemitraan SMAN CMBBS dengan pihak tertentu, terkait dengan *input*, proses dan output sekolah, sudah dilakukan secara tertulis. Hasil angket yang diberikan kepada orangtua siswa partisipasi orangtua dalam pendidikan masih rendah. Hal ini diperoleh nilai rata-rata 5.20 atau hanya 2.61.

Dari data diatas dapat ditarik kesimpulan bahwa pada pelaksanaan proses pembelajaran untuk kegiatan pendahuluan yang dibuat oleh guru, sudah dalam kategori baik. Sementara untuk kegiatan inti, Kegiatan inti yang dimaksud merupakan proses pembelajaran untuk mencapai KD yang dilakukan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik. Secara keseluruhan pelaksanaan pembelajaran yang dilakukan guru dengan skor rata-rata 89 persen, dikategorikan baik. Ini berarti guru sudah menjalankan tugas pembelajaran sesuai

dengan kemampuannya secara profesional dan terlaksana dengan baik.

dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas diperoleh melalui angket:

Di samping melalui observasi, menurut penilaian siswa terhadap kemampuan guru

Tabel 7. Penilaian Siswa terhadap kualitas pembelajaran guru

Aspek	Skor rata-rata (Skala lima)	% dari skor maksimum
Guru masuk kelas tepat waktu	3.81	76.20
Guru tepat waktu mengakhiri pelajaran	3.92	78.40
Guru keluar kelas ketika mengajar	3.88	77.60
Guru tidak memberikan alasan ketika tidak masuk kelas	3.88	77.60
Guru di Kelas Guru berpakaian sopan, rapi dan menarik	4.03	80.60
Penampilan guru di kelas mengundang ketakutan siswa	4.13	82.60
Guru membuat metode diskusi dalam pembelajaran di kelas	3.78	75.60
Guru menggunakan alat peraga dalam menjelaskan pelajaran	3.55	71.00
Guru menggunakan metode pembelajaran yang menyenangkan	3.64	72.80
Guru bertindak tegas pada siswa pada saat dan kondisi tertentu	3.43	68.60
Guru memberi hukuman kepada siswa yang bermasalah	3.22	64.40
Guru menegur bila ada siswa yang kelihatan tidak memperhatikan atau mengganggu jalannya pembelajaran	3.84	76.84
Materi yang diajarkan oleh guru menarik	3.22	64.40
Materi yang diajarkan oleh guru menyenangkan	3.21	64.20
Guru tidak siap dalam kegiatan belajar mengajar	3.80	76.00
Guru tidak bersemangat dalam kegiatan belajar mengajar	3.84	76.80
Guru terkesan tidak menguasai materi pelajaran yang diajarkan	3.78	75.60
Guru menyajikan materi pelajaran disertai dengan contoh yang jelas	3.60	72.00
Guru menjelaskan pelajaran sampai dimengerti oleh siswa	3.22	64.40
Guru memanfaatkan teknologi informasi dalam mengajar	3.54	70.80
Guru memberi kesempatan kepada siswa untuk menanggapi pertanyaan	4.20	84.00
Guru bertanya dulu ke seluruh siswa terlebih dahulu, lalu menunjuk salah satu siswa ketika melemparkan pertanyaan	4.20	84.00
Guru tidak senang siswa membantah pendapatnya	4.13	82.60
Guru menghargai perbedaan pendapat dengan siswa	4.09	81.80
Guru memberi salam saat mulai pelajaran	4.70	94.00
Guru mengakhiri pelajaran dengan doa dan salam	4.03	80.60
Guru memberi pujian pada siswa yang menjawab benar	3.64	72.80
Guru memberikan semangat untuk memacu belajar siswa	3.65	73.00
Jumlah	4,01	80,02

Penilaian yang dilakukan oleh guru umumnya digunakan untuk menentukan nilai raport, remedial, membantu belajar anak, dan memonitoring perkembangan anak. Teknik penilaian dilakukan secara tertulis, penilaian observasi, Penilaian diri, Penilaian antar peserta didik, tes praktik, tes proyek, pada umumnya jenis penilaian yang dilakukan oleh guru disesuaikan dengan tujuan pembelajaran.

Ketuntasan belajar peserta didik menggunakan parameter Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) sesuai dengan prinsip penilaian acuan patokan dan *mastery learning*. Setiap mata pelajaran dapat menetapkan KKM yang berbeda-beda sesuai dengan hasil analisis kompleksitas SK/KD/Indikator, ketersediaan sumber belajar, dan intake peserta didik pada masing-masing mata pelajaran.

Sebagai sekolah dengan sistem *boarding school*, asrama mempunyai peran dan fungsi yang penting dalam proses pendidikan di SMAN Cahaya Madani Banten. Asrama dalam kurikulum sekolah memainkan peran pengasuhan dan pembinaan mental kepribadian dan keagamaan. Pembinaan yang dilaksanakan di asrama diharapkan dapat membentuk

Evaluasi Produk

Dari hasil analisis dokumen didapatkan data pada tahun pelajaran 2009/2010, siswa yang naik kelas mencapai 100%. Artinya seluruh siswa dari kelas X hingga kelas XI naik kelas dan telah memenuhi kriteria ketuntasan minimal (KKM) mata pelajaran yang telah ditentukan.

Nilai TOEFL maksimum yang diperoleh siswa SMAN CMBBS adalah 533 dan nilai terendah 367. Tiap tahun SMAN CMBBS lulus UN 100 %. Beberapa siswa juga berhasil meraih nilai maksimal yaitu 10,0 pada mata pelajaran Matematika, Kimia, Fisika, dan Bahasa Inggris. Sementara itu, sejumlah lomba mata pelajaran berhasil direbut oleh siswa SMAN CMBBS. Diantaranya sejak berdiri tahun 2005 sampai dengan sekarang, SMAN CMBBS selalu menjadi juara umum Olimpiade Sains

karakter dan kepribadian peserta didik yang mandiri, berbudi pekerti luhur, berdisiplin tinggi dan mempunyai integritas tinggi dalam mengamalkan ajaran agama.

Pengawasan dan supervisi terhadap guru di kelas telah dilakukan secara terencana dan terjadwal. Hal ini dibuktikan dengan adanya jadwal dan laporan hasil supervisi guru. Namun demikian meskipun terjadwal, pelaksanaan supervisi masih bersifat fluaktif disesuaikan dengan jadwal kesiapan guru.

Berkaitan dengan pengawasan dari pengawas satuan pendidikan, Guru, hanya satu atau dua kali saja mendapat supervisi dari pengawas. Kehadiran mereka, biasanya datang ketika diundang oleh pihak sekolah untuk memberi materi atau pelatihan. Sehingga bisa dikatakan bahwa fungsi kepengawasan dan supervisi yang dilakukan pengawas belum terlaksana dengan baik. Perlu ada bimbingan dan ketegasan dari Kepala Dinas Pendidikan Banten juga Dinas Pendidikan Pandeglang, untuk melakukan pengawasan dalam rangka meningkatkan mutu guru SMAN CMBBS.

Nasional TK Kabupaten Pandeglang. Namun, untuk prestasi tingkat nasional masih harus ditingkatkan kembali.

Prestasi ekstrakurikuler yang diraih oleh SMAN CMBBS diantaranya adalah pada ajang Olimpiade Olahraga Nasional atau O2SN TK Kabupaten Pandeglang, SMAN CMBBS meraih prestasi juara pertama untuk Pencak Silat Baku Tunggal Putri, sedang perak, perunggu berjumlah masing-masing lima. Juara umum Jumpa Bakti dan Gembira Palang Merah Remaja Tingkat Kabupaten Pandeglang.

Sementara itu, untuk prestasi non akademis yaitu dengan menilai pelaksanaan ibadah sehari-hari, belajar dan hapal Al-quran dan hadist, ulumulquran, ulumul hadist, dan fiqih, sikap kedisiplinan siswa, ahlak siswa, berbudi pekerti luhur,

keterampilan berbahasa asing, sementara metode yang dilakukan dengan wawancara dan penyebaran angket pada siswa.

Berdasarkan hasil penyebaran angket tergambar prestasi non akademis siswa SMAN CMBBS.

Tabel 4.44 Prestasi Non-Akademis

Aspek yang Dinilai	Skor rata-rata Skala 3	% Skor maksimum	Kategori
Pelaksanaan Ibadah Sehari-hari	4.03	80.67	Baik
Belajar Al-quran, Hadist, ulumul quran, fiqh dan hadist	3.97	79.38	Cukup
Kedisiplinan Siswa	4.10	82.04	Baik
Perilaku Ahlak Mulia	4.41	88.20	Baik
Belajar dan Penguasaan Bahasa Asing	4.01	80.20	Baik
Jumlah	4.10	82.08	Baik

Dari penyebaran angket terlihat bahwa, pelaksanaan ibadah sehari-hari siswa berlangsung baik, sementara itu belajar Al-quran, Hadist, ulumul quran, fiqh dan hadist berdasarkan angket

tergolong cukup, dan kedisiplinan siswa baik, perilaku ahlak mulia juga kategori baik, serta belajar dan penguasaan bahasa asing tergolong baik.

Evaluasi Dampak/Outcome

Mayoritas alumni melanjutkan ke Perguruan Tinggi Negeri (PTN), dan hanya sebagian kecil saja yang melanjutkan ke PTS, itu pun dengan catatan kebanyakan karena program beasiswa. Selain itu, sebaran alumni ke PTN favorit seperti UGM, UI, ITB, UNDIP, UNPAD, IPB, UNJ/UPI sudah sesuai dengan kriteria atau diatas 70 %.

Berdasarkan dokumen tercatat bahwa alumni SMAN CMBBS mempunyai kelebihan terutama dalam penguasaan bahasa Inggris, Indeks Prestasi Kumulatif (IPK) yang cukup baik. Beberapa prestasi alumni itu diantaranya, Yusup Hafidz

mahasiswa ITB yang berhasil mencapai IPK 3,7 hanya terpaut 0,1 point dari pemenang olimpiade internasional yaitu 3,8. Angga Hermawan yang menjadi duta kampusnya (ITB) dalam kegiatan *Temasek Foundation Leadership Enrichment & Regional Networking* (TF LEARN) di NTU Singapura, selama satu semester. Angga terpilih menjadi salah satu dari 9 utusan Indonesia bersama 50 orang lainnya se-Asia. Sementara Hibran Sabila Maksum, mahasiswa jurusan Teknik Mesin UGM 2012, meraih juara 1 pada lomba Rancang Bangun Tingkat Nasional 2013

SIMPULAN

Berdasarkan uraian hasil evaluasi dan kesimpulan pada penelitian di atas, Program SMAN CMBBS menjadi tempat siswa-siswa yang mempunyai potensi unggul, untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas. SMAN CMBBS mencerminkan kebutuhan masyarakat.

Namun beberapa hal harus diperhatikan, diantaranya Kepada penyelenggara SMAN CMBBS, dalam rekrutmen peserta didik perlu menambah jumlah siswa yang berasal dari keluarga tidak mampu dan pemerataan antar kabupaten/kota di Banten, salah satu upaya yang bisa ditempuh yaitu

bekerjasama dengan dinas Pendidikan Kabupaten/Kota untuk mengadakan seleksi bersama.

Berkaitan dengan rendahnya partisipasi orangtua siswa, kepada kepala sekolah dan ketua komite sekolah, perlu segera mencari langkah-langkah yang tepat seperti dengan meningkatkan sosialisasi program-program pendidikan yang akan dikerjakan SMAN CMBBS kepada orangtua siswa dan masyarakat dan melibatkan mereka pada pembahasan program pendidikan. Mengingat peran serta orangtua dalam pendidikan turut menentukan keberhasilan program SMAN CMBBS. Selain itu, potensi orangtua siswa SMAN CMBBS sangat tinggi, karena mereka rata-rata berpendidikan tinggi, termasuk penghasilan.

Pihak penyelenggara sekolah, perlu meningkatkan kerjasama dengan pihak-pihak lain, untuk meningkatkan kualitas pendidikan, terutama dengan pihak swasta.

Salah satu upaya yang harus segera dilakukan adalah mencari beasiswa tambahan untuk alumni yang diterima di kampus favorit di luar negeri. Disamping itu, perlu untuk terus meningkatkan citra positif SMAN CMBBS di masyarakat dengan menyebarkan keunggulan sekolah sehingga keberadaan SMAN CMBBS semakin mendapat dukungan dari masyarakat.

Bagi kepala bidang sekolah dan Dinas Pendidikan Provinsi Banten, untuk: (1) terus melakukan koordinasi dengan Dinas Kabupaten/Kota untuk meningkatkan pemahaman tentang tujuan dan harapan berdirinya SMAN CMBBS, (2) Rekrutmen guru sebaiknya diperbaiki, dengan mengambil atau menawarkan pada guru-guru terbaik yang ada di Banten, (3) Menjadikan SMAN CMBBS sebagai sekolah percontohan, bagi sekolah-sekolah di Banten.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, Suharsimi dan Cepi Safrudin Abdul Jabar. (2010). *Evaluasi Program Pendidikan Pedoman Teoretis Praktis bagi Mahasiswa dan Praktisi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara,
- Djaali dan Pudji Muljono. (2008). *Pengukuran dalam Bidang Pendidikan*, Jakarta: PT Grasindo.
- Rivai, Veithzal dan Sylviani Murni. *Education Management Analisis Teori dan Praktek*. Jakarta: RajaGrafindo, 2010.
- SMAN CMBBS. (2013). *The Profil SMAN CMBBS*. Pandeglang: SMAN CMBBS.
- Stufflebeam, Daniel L., dan Antony J. Shinkfield. (2007). *Evaluation: Theory, Models, & Application*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Tayibnapis, Farida Yusup. (2008). *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi untuk Program Pendidikan dan Penelitian*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Widoyoko, S. Eko Putro. (2009). *Evaluasi Program Pembelajaran Panduan Praktis Bagi Pendidik dan Calon Pendidik*. Jogjakarta: Pustaka Pelajar.
- Wirawan. (2012). *Evaluasi Teori, Model, Standar, Aplikasi, dan Profesi*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Schalock, Robert L. S. (2002). *Outcome Based-Evaluation*. New York: Kluwer Academic Publiser.
- Owen, John M. (2006). *Program Evaluation: Forms and Approaches*. Sydney: Allen and Unwin.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 19 Tahun 2007 tentang Standar Pengelolaan.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 41 Tahun 2007 tentang Standar Proses untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 24 Tahun 2007 tentang Standar Sarana dan Prasana untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah.

Peraturan Pemerintah Republik Indonesia
Nomor 19 Tahun 2005 tentang
Kompetensi Guru dan Dosen.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor
20 Tahun 2003 tentang Sistem
Pendidikan Nasional.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor
14 tahun 2005 tentang Guru dan
Dosen.

Pengukuran Pelayanan Akademik, Motivasi Belajar dan Hubungannya dengan Hasil Belajar Fisika Terapan Taruna Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar

Kaharuddin Arafah¹, Agustina Setyaningsih²

*Jurusan Fisika FMIPA, Universitas Negeri Makassar, Makassar¹
Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar, Makassar²
email: eltiqakahar@yahoo.com*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui hubungan (1) pelayanan akademik dengan hasil belajar Fisika Terapan; (2) motivasi belajar dengan hasil belajar Fisika Terapan; (3) pelayanan akademik dan motivasi belajar secara bersama-sama dengan hasil belajar Fisika Terapan. Untuk mencapai tujuan tersebut dilakukan survei terhadap 167 Taruna tingkat I jurusan Nautika dan Teknika Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar. Data dianalisis menggunakan metode Structural Equation Modelling (SEM) dengan teknik Analysis of Moment Structures (AMOS). Prosedur analisis yang dilakukan adalah analisis deskriptif, analisis inferensial, analisis faktor, dan verifikasi model persamaan struktural. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model persamaan struktural yang menggambarkan hubungan antara pelayanan akademik dan motivasi belajar dengan hasil belajar Fisika Terapan dapat diterima. Sehingga kesimpulan dari penelitian adalah (1) pelayanan akademik memiliki hubungan yang signifikan dengan hasil belajar Fisika Terapan; (2) motivasi belajar memiliki hubungan yang signifikan dengan hasil belajar Fisika Terapan; (3) pelayanan akademik dan motivasi belajar secara bersama-sama memiliki hubungan yang signifikan dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar.

Kata kunci: pelayanan akademik, motivasi, hasil belajar.

Abstract

This study aims to determine the correlation of (1) academic services with the learning outcomes of Applied Physics, (2) learning motivation with the learning outcomes of Applied Physics, (3) academic service and learning motivation simultaneously with learning outcomes of Applied Physics. In order to achieve the objectives, survey was conducted to 167 Cadets in Deck Department and Engine Department at Merchant Marine Polytechnic of Makassar. The data were analyzed by using Structural Equation Modelling (SEM) method and Analysis of Moment Structures (AMOS) technique. The analysis procedures were performed through descriptive and inferential analysis, factor analysis and verification of structural equation models. The result indicate that the structural equation model which describes the correlation of academic services, learning motivation, and learning outcomes of Applied Physics is acceptable. We conclude that: 1) academic services have a significant correlation with learning outcomes of Applied Physics; 2) learning motivation has a significant correlation with learning outcomes of Applied Physics; 3) academic services and learning motivation simultaneously have a significant correlation with learning outcomes of Applied Physics Cadet at Merchant Marine Polytechnic of Makassar.

Keywords: academic services, motivation, learning outcomes.

1. PENDAHULUAN

Kualitas sumber daya manusia suatu bangsa dapat dinilai dari tinggi rendahnya tingkat pendidikan para

penduduknya. Salah satu cara yang ditempuh untuk meningkatkan sumber daya manusia adalah melalui pendidikan formal. Salah satu lembaga pendidikan

formal yang diselenggarakan di Indonesia adalah Politeknik. Politeknik banyak diminati oleh masyarakat karena merupakan perguruan tinggi yang membekali peserta didik dengan dasar-dasar akademik yang diikuti dengan pengembangan kemampuan profesional di berbagai bidang profesi.

Politeknik Ilmu Pelayaran (PIP) Makassar merupakan salah satu Politeknik di bawah Kementerian Perhubungan Republik Indonesia yang menyelenggarakan pendidikan tinggi dalam bidang pelayaran dan kepelabuhanan. Usaha yang dilakukan PIP Makassar sebagai lembaga pendidikan formal untuk menciptakan dan menyiapkan lulusan yang mampu bersaing dalam dunia kerja adalah dengan meningkatkan hasil belajar peserta didik (Taruna).

Fisika Terapan merupakan salah satu mata kuliah wajib bagi Taruna jurusan Nautika dan Teknika. Berdasarkan studi awal diketahui bahwa 10-22% skor hasil belajar Fisika Terapan Taruna berada di bawah angka 70 dari interval skor 0 - 100. Hal ini menunjukkan bahwa hasil belajar Fisika Terapan yang diperoleh para Taruna masih belum optimal. Terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi hasil belajar Fisika Terapan baik faktor eksternal maupun faktor internal.

Salah satu faktor eksternal yang diduga mempengaruhi hasil belajar Fisika Terapan para Taruna adalah pelayanan akademik. Berkaitan dengan pelayanan ini, beberapa ahli berpendapat antara lain Kotler dalam Laksana (2008) menyatakan bahwa pelayanan adalah setiap tindakan atau kegiatan yang dapat ditawarkan oleh suatu pihak kepada pihak lain, yang pada dasarnya tidak berwujud dan tidak mengakibatkan kepemilikan apapun. Sedangkan Moenir (1995) menyebutnya bahwa pelayanan publik adalah kegiatan yang dilakukan seseorang atau sekelompok orang dengan landasan faktor material melalui sistem, prosedur dan metode tertentu dalam rangka usaha

memenuhi kepentingan orang lain sesuai dengan haknya.

Berdasarkan pengertian pelayanan di atas, dapat disimpulkan bahwa pelayanan adalah kegiatan yang dilakukan seseorang atau sekelompok orang yang bertujuan untuk memberi kemudahan kepada masyarakat dalam rangka memenuhi kebutuhannya. Jika pelayanan dikaitkan dengan akademik, maka dapat diartikan sebagai suatu kegiatan yang dilakukan oleh perguruan tinggi yang bertujuan untuk memberikan kemudahan kepada peserta didik dalam memenuhi kebutuhan kegiatan akademiknya.

Tampubolon (2001) menyebutkan bahwa ada lima jenis pelayanan yang dapat diberikan kepada peserta didik, yaitu: (1) Jasa kurikuler, meliputi peraturan akademik, perkuliahan atau pembelajaran, kurikulum, bimbingan/konsultasi akademik, praktikum, tugas akhir, evaluasi, termasuk alat bantu perkuliahan seperti perpustakaan, LCD, laboratorium, dan lain-lain, (2) Jasa penelitian, (3) Jasa pengabdian masyarakat, (4) Jasa administrasi kegiatan akademik, registrasi, transkrip, ijazah dan sistem informasi, dan (5) Jasa ekstra kurikuler, pengelolaan program dan kegiatan kemahasiswaan, pengembangan minat, kesejahteraan, olah raga, kesehatan, serta alat dan sarana pendukungnya.

Lebih lanjut dikatakan oleh Zeithaml-Parasurman-Berry dalam Pasolong (2007) bahwa untuk mengetahui kualitas pelayanan yang dirasakan secara nyata oleh pelanggan, terdapat indikator ukuran kepuasan pelanggan yaitu:

- a. *Tangibles*, kualitas pelayanan berupa sarana fisik perkantoran, komputerisasi administrasi, ruang tunggu, tempat informasi.
- b. *Reliability*, kemampuan dan kehandalan untuk menyediakan pelayanan yang terpercaya, tanpa membuat kesalahan apapun dan menyampaikan jasanya sesuai dengan waktu yang disepakati.

- c. *Responsiveness*, kesanggupan untuk membantu dan menyediakan pelayanan secara tepat dan cepat, serta tanggap terhadap keinginan pelanggan.
- d. *Assurance*, kemampuan dan keramahan serta sopan santun pegawai dalam meyakinkan kepercayaan pelanggan serta bisa menciptakan rasa aman bagi pelanggannya.
- e. *Emphaty*, sikap tegas tetapi penuh perhatian dari pegawai terhadap pelanggan.

Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa pelayanan akademik adalah usaha perguruan tinggi untuk melayani kebutuhan peserta didik (Taruna) agar kegiatan pembelajaran berjalan dengan baik, yang dapat dilihat dari lima indikator yaitu, (1) kualitas pelayanan berupa sarana fisik (*tangibles*), (2) kemampuan dan keandalan untuk menyediakan pelayanan (*reliability*), (3) kesanggupan untuk membantu dan menyediakan pelayanan secara tepat, cepat serta tanggap (*responsiveness*), (4) kemampuan dan keramahan serta sopan santun dalam meyakinkan kepercayaan Taruna (*assurance*), dan (5) Sikap tegas tetapi penuh perhatian kepada Taruna (*emphaty*).

Selanjutnya salah satu faktor internal yang mempengaruhi hasil belajar Fisika Terapan Taruna di PIP Makassar adalah motivasi belajar. Terkait dengan motivasi belajar, Clayton Alderfer dalam Nashar (2004) menyatakan bahwa motivasi belajar adalah kecenderungan peserta didik dalam melakukan kegiatan belajar yang didorong oleh hasrat untuk mencapai prestasi atau hasil belajar sebaik mungkin. Sedangkan Namacheck dalam Prayitno (1989) mengemukakan bahwa motivasi belajar sebagai proses kegairahan dan keaktifan pada peserta didik sehingga ia benar-benar siap untuk belajar.

Berdasarkan pendapat di atas maka dapat disimpulkan bahwa motivasi belajar adalah semua dorongan yang

menggerakkan peserta didik sebagai usaha untuk mencapai kualitas belajar yang tinggi sehingga diperoleh hasil belajar yang baik.

Menurut Sumadi Suryabrata (2001), hasil belajar dapat dikatakan sebagai hasil kecakapan yang baru dari proses belajar seseorang yang mempunyai hasil yang baik dalam belajarnya, berarti ia mendapatkan hasil kecakapan yang baru dari apa yang dipelajarinya. Nana Sudjana (1989) menyatakan bahwa hasil belajar peserta didik pada hakikatnya adalah perubahan tingkah laku yang mencakup bidang kognitif, afektif dan psikomotorik.

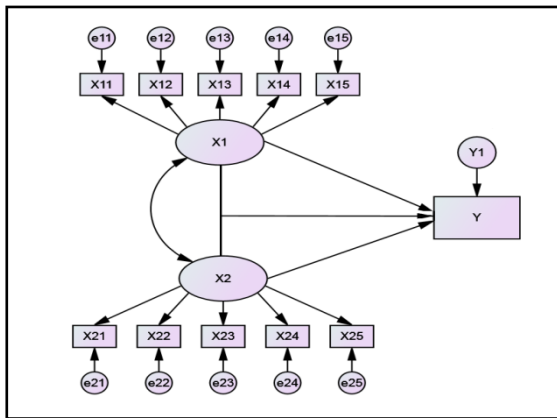
Dari beberapa pendapat di atas maka dapat disimpulkan bahwa hasil belajar merupakan kemampuan atau kecakapan berupa perubahan tingkah laku pada peserta didik yang mencakup aspek kognitif, afektif dan psikomotor setelah mengalami proses belajar. Sehingga hasil belajar Fisika Terapan Taruna adalah kemampuan atau kecakapan berupa perubahan tingkah laku pada Taruna yang mencakup aspek kognitif, afektif dan psikomotor setelah mengalami proses belajar Fisika Terapan.

Bersarakan uraian-uraian di atas, maka penelitian ini ditujukan untuk mengetahui sejauhmanakah pelayanan akademik yang diberikan oleh PIP Makassar kepada para tarunanya. Demikian juga bagaimanakah gambaran motivasi belajar Fisika Terapan para Taruna, serta untuk mengetahui: (1) hubungan antara pelayanan akademik dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna PIP Makassar; (2) hubungan antara motivasi belajar dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna PIP Makassar; dan (3) hubungan antara pelayanan akademik dan motivasi belajar secara bersama-sama dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna PIP Makassar.

2. METODE PENELITIAN

Variabel Penelitian

Penelitian ini terdiri dari dua variabel bebas yaitu pelayanan akademik (X_1) dan motivasi belajar (X_2) serta variabel terikat yaitu hasil belajar Fisika Terapan (Y). Paradigma hubungan antarvariabel penelitian dapat dilihat pada gambar 1.



Gambar 1. Paradigma hubungan antarvariabel

- X_1 = Pelayanan akademik
- X_2 = Motivasi belajar
- Y = Hasil belajar Fisika Terapan
- ρ_{x_1y} = Koefisien jalur yang menggambarkan besarnya hubungan X_1 terhadap Y
- ρ_{x_2y} = Koefisien jalur yang menggambarkan besarnya hubungan X_2 terhadap Y
- $R_{x_1x_2}$ = Koefisien jalur yang menggambarkan besarnya hubungan X_1 dan X_2
- $R_{x_1x_2y}$ = Koefisien jalur yang menggambarkan besarnya hubungan X_1 dan X_2 secara bersama-sama terhadap Y
- Y_1 = Variabel lain yang tidak diukur tetapi mempengaruhi Y

Definisi Operasional

a. Pelayanan akademik (X_1) adalah kegiatan yang dilakukan oleh perguruan tinggi (PIP Makassar) yang bertujuan untuk memberikan kemudahan Taruna dalam memenuhi

kebutuhan kegiatan akademiknya yang dapat dilihat dari indikator: 1) *Tangibles*, kualitas pelayanan berupa sarana fisik (X_{11}), 2) *Reliability*, kemampuan dan keandalan untuk menyediakan pelayanan (X_{12}), 3) *Responsiveness*, kesanggupan untuk membantu dan menyediakan pelayanan secara tepat, cepat serta tanggap (X_{13}), 4) *Assurance*, kemampuan dan keramahan serta sopan santun dalam meyakinkan kepercayaan Taruna (X_{14}), dan 5) *Empathy*, sikap tegas tetapi penuh perhatian kepada Taruna (X_{15}). Indikator pelayanan akademik diukur menggunakan instrumen berupa kuesioner yang diberikan kepada Taruna dengan rentang skor 1 – 5.

- b. Motivasi belajar (X_2) adalah semua dorongan baik dari dalam maupun dari luar diri Taruna sebagai usaha untuk mencapai tujuan belajar berupa hasil belajar yang baik. Indikator motivasi belajar Taruna berupa: 1) adanya dorongan dan kebutuhan belajar Taruna (X_{21}), 2) sikap bergairah dan aktif dalam belajar (X_{22}), 3) kemampuan Taruna dalam mengatasi rintangan belajar (X_{23}), 4) dorongan untuk bersaing dalam belajar dengan teman (X_{24}), 5) keinginan untuk berprestasi (X_{25}). Indikator motivasi belajar diukur menggunakan instrumen berupa kuesioner yang diberikan kepada Taruna dengan rentang skor 1 – 5.
- c. Hasil belajar Fisika Terapan (Y) adalah kemampuan atau kecakapan berupa perubahan tingkah laku pada Taruna yang mencakup aspek kognitif, afektif dan psikomotor setelah mengalami proses belajar Fisika Terapan yang dituangkan dalam bentuk skor. Hasil belajar Fisika Terapan Taruna diperoleh dari skor Ujian Akhir Semester (UAS) melalui dokumentasi Jurusan Nautika dan Teknik Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar.

Populasi dan Sampel

Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh Taruna Tingkat I Jurusan Nautika dan Teknika PIP Makassar yang berjumlah 305 Taruna. Pengambilan sampel dalam penelitian ini dilakukan dengan menggunakan *simple random sampling* dengan total responden 167 Taruna.

Instrumen Penelitian

Instrumen yang digunakan adalah kuesioner pelayanan akademik dan kuesioner motivasi belajar menggunakan skala model *Likert*. Sebelum digunakan, kuesioner divalidasi oleh dua orang pakar untuk menentukan koefisien konsistensi antar pakar menggunakan uji *Gregory*. Jika nilai koefisien konsistensi antar pakar ≥ 0.7 artinya kuesioner dapat dilanjutkan untuk diujicobakan (Ruslan, 2009).

Ujicoba dilakukan kepada 57 Taruna Nautika dan Teknika untuk menentukan validitas butir menggunakan persamaan *Product Moment* dari Pearson dan reliabilitas menggunakan persamaan *Alpha Cronbach* (Sugiyono, 2013).

Sedangkan skor hasil belajar Fisika Terapan diperoleh dari skor Ujian Akhir Semester Genap Taruna Tahun Akademik 2013/2014.

Teknik Analisis Data

Data yang diperoleh dianalisis menggunakan metode *Structural Equation Modelling* (SEM) menggunakan *Analysis Moment of Structures* (AMOS). SEM adalah teknik analisis multivariat yang merupakan gabungan analisis regresi, analisis jalur, analisis faktor dan model struktur.

Analisis inferensial digunakan untuk menguji hipotesis penelitian dengan terlebih dahulu melakukan uji normalitas, linieritas dan multikolinieritas sebagai prasyarat uji regresi dan korelasi. Analisis faktor dilakukan menggunakan AMOS 21.0 untuk menguji hubungan antara indikator dengan variabel laten dengan menggunakan indeks *Goodness of Fit*. *Goodness of Fit* yaitu indeks yang

digunakan sebagai acuan model dikatakan sesuai (*acceptable fit*). Indeks yang digunakan dapat dilihat pada tabel 1 berikut ini.

Tabel 1: Kriteria *Goodness of Fit*

Indeks	Cut off Value
<i>Chi-square</i>	Mendekati 0
CMIN/df	≤ 2
Probabilitas	> 0.05
GFI	≥ 0.09
AGFI	≥ 0.09
RMSEA	≤ 0.08

Sumber: Ghozali dkk, 2008

3. HASIL PENELITIAN

Data hasil penelitian dideskripsikan untuk memperoleh gambaran secara umum dari masing-masing variabel. Hasil analisis deskriptif dapat dilihat pada tabel 2 di bawah ini.

Tabel 2: Analisis Deskriptif Variabel Pelayanan Akademik (X₁), Motivasi Belajar (X₂), dan Hasil Belajar Fisika Terapan (Y)

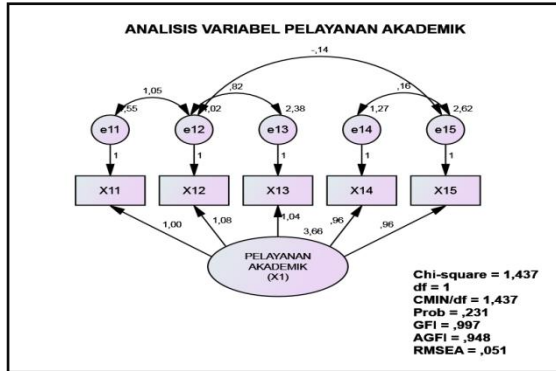
Statistik	X ₁	X ₂	Y
Mean	125.24	132.78	74.940
Median	125	132	78
Modus	123	131	78
Standar Deviasi	10.601	11.393	11.294
Variansi	112.38	129.79	127.55
Skewness	-0.236	-0.063	-0.220
Kurtosis	0.047	-0.031	0.175
Range	55	57	55
Minimum	98	103	43
Maksimum	153	160	98
Skor Ideal	165	180	100

Uji prasyarat berupa uji normalitas, uji linieritas dan uji multikolinieritas menunjukkan bahwa data dapat dianalisis lebih lanjut.

Analisis faktor digunakan untuk mengidentifikasi model yang tepat guna

menjelaskan hubungan antara indikator-indikator dengan variabel yang diukur oleh indikator tersebut. Berikut hasil analisis faktor sebagai berikut:

a. Analisis Faktor Variabel Pelayanan Akademik



Gambar 2. Model Faktor Pelayanan Akademik

Hasil analisis faktor pada Gambar 2 menunjukkan bahwa semua indeks telah memenuhi kriteria *Goodness of Fit*. Nilai bobot regresi pada tabel 3 menunjukkan bahwa semua indikator memiliki kontribusi terhadap pembentukan variabel pelayanan akademik.

Tabel 3: Bobot Regresi Pelayanan Akademik

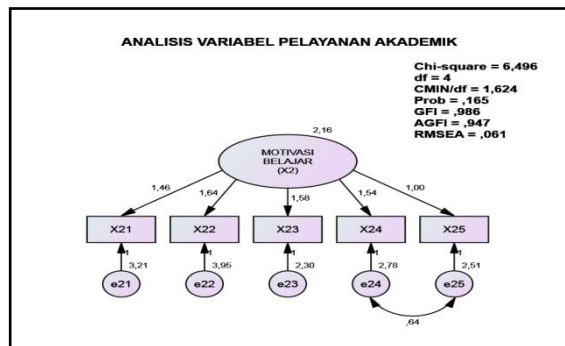
	Estimate	S.E	C.R	P
$X_{11} \leftarrow X_1$	1.000			
$X_{12} \leftarrow X_1$	1.081	0.12	8.70	***
$X_{13} \leftarrow X_1$	1.035	0.12	8.40	***
$X_{14} \leftarrow X_1$	0.964	0.12	8.03	***
$X_{15} \leftarrow X_1$	0.962	0.13	7.27	***

Keeratan hubungan antara indikator dengan variabel pelayanan akademik dapat dilihat dari nilai bobot regresi standar pada tabel 4.

Tabel 4: Bobot Regresi Standar Pelayanan Akademik

	Estimate
$X_{11} \leftarrow X_1$	0.668
$X_{12} \leftarrow X_1$	0.718
$X_{13} \leftarrow X_1$	0.789
$X_{14} \leftarrow X_1$	0.854
$X_{15} \leftarrow X_1$	0.751

b. Analisis Faktor Variabel Motivasi Belajar



Gambar 3. Model Faktor Motivasi Belajar

Hasil analisis faktor pada gambar 3 menunjukkan bahwa semua indeks telah memenuhi kriteria *Goodness of Fit*. Nilai bobot regresi pada tabel 5 menunjukkan bahwa semua indikator memiliki kontribusi terhadap pembentukan variabel motivasi belajar.

Tabel 5: Bobot Regresi Motivasi Belajar

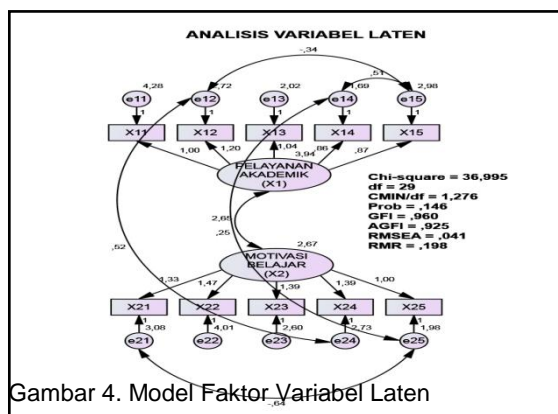
	Estimate	S.E	C.R	P
$X_{25} \leftarrow X_2$	1.000			
$X_{24} \leftarrow X_2$	1.542	0.150	10.297	***
$X_{23} \leftarrow X_2$	1.584	0.175	9.065	***
$X_{22} \leftarrow X_2$	1.637	0.191	8.550	***
$X_{21} \leftarrow X_2$	1.462	0.172	8.523	***

Keeratan hubungan antara indikator dengan variabel motivasi belajar dapat dilihat dari nilai bobot regresi standar pada tabel 6.

Tabel 6: Bobot Regresi Standar Motivasi Belajar

	Estimate
$X_{25} \leftarrow X_2$	0.680
$X_{24} \leftarrow X_2$	0.806
$X_{23} \leftarrow X_2$	0.838
$X_{22} \leftarrow X_2$	0.771
$X_{21} \leftarrow X_2$	0.768

c. Analisis Faktor Variabel Laten



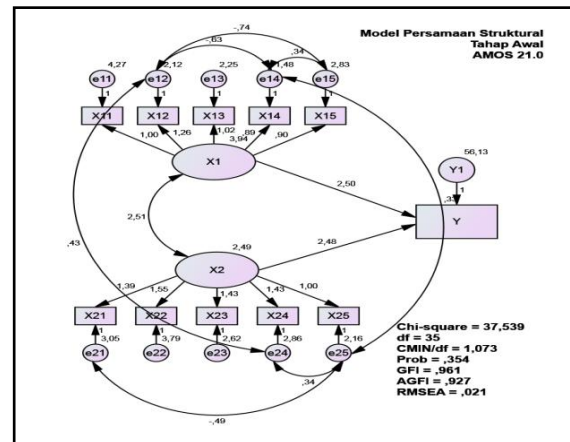
Gambar 4. Model Faktor Variabel Laten

Hasil analisis faktor pada Gambar 4 menunjukkan bahwa semua indeks telah memenuhi kriteria *Goodness of Fit*. Hubungan variabel pelayanan akademik dengan motivasi belajar dapat dilihat dari nilai *estimate* pada tabel 7 berikut ini.

Tabel 7: Korelasi antar Variabel Laten

	Estimate
$X_1 \leftarrow X_2$	0.819

d. Verifikasi Model dan Pengembangan Model Final



Gambar 5. Model Persamaan Struktural Final

Hasil analisis faktor pada gambar 5 menunjukkan bahwa semua indeks telah memenuhi kriteria *Goodness of Fit*. Nilai bobot regresi pada tabel 8 menunjukkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara pelayanan akademik dengan hasil belajar Fisika Terapan dan motivasi belajar dengan hasil belajar Fisika Terapan.

Tabel 8: Bobot Regresi Model Final

	Estimate	S.E	C.R	P
$Y \leftarrow X_1$	2.497	0.64	3.89	***
$Y \leftarrow X_2$	2.477	0.80	3.06	0.002

Keeratan hubungan variabel bebas dengan variabel terikat dapat dilihat dari nilai bobot regresi standar pada tabel 9.

Tabel 9: Bobot Regresi Standar Model Final

	Estimate
$Y \leftarrow X_1$	0.440
$Y \leftarrow X_2$	0.347

4. PEMBAHASAN HASIL

Berdasarkan analisis deskriptif data diperoleh hasil penelitian sebagai berikut: (1) pelayanan akademik memiliki skor rata-rata 125.240 dengan distribusi frekuensi pada kategori tinggi lebih besar dibanding kategori lainnya. Hal ini berarti bahwa pada umumnya Taruna merasakan pelayanan akademik yang memuaskan; (2) motivasi belajar memiliki skor rata-rata 132.780 dengan distribusi frekuensi pada kategori tinggi lebih besar dibanding kategori lainnya. Hal ini menunjukkan kecenderungan bahwa Taruna di PIP Makassar memiliki motivasi belajar yang tinggi; (3) hasil belajar Fisika Terapan memiliki skor rata-rata 74.940 dengan distribusi frekuensi pada kategori tinggi lebih besar dibanding kategori lain. Hal ini menunjukkan bahwa Taruna PIP Makassar rata-rata memiliki skor hasil belajar Fisika Terapan yang baik.

Hasil analisis faktor adalah sebagai berikut: (1) analisis faktor variabel pelayanan akademik menunjukkan bahwa semua indikator memiliki kontribusi terhadap penyusunan variabel pelayanan akademik. Hal ini dapat dilihat dari nilai probabilitas (P) yang jauh di bawah 0.05. Indikator yang memiliki kontribusi paling besar dalam menyusun variabel pelayanan akademik adalah indikator kemampuan dan keramahan serta sopan santun dalam meyakinkan kepercayaan pelanggan (X_{14}) dengan nilai bobot regresi standar 0.854; (2) analisis faktor variabel motivasi belajar menunjukkan bahwa semua indikator memiliki kontribusi dalam penyusunan variabel motivasi belajar. Semua indikator memiliki nilai probabilitas (P) yang jauh di bawah 0.05. Sedangkan indikator yang memiliki kontribusi

paling besar dalam pembentukan variabel motivasi belajar adalah indikator kemampuan Taruna dalam mengatasi rintangan belajar (X_{23}) dengan nilai bobot regresi standar 0.838.

Untuk analisis faktor variabel laten diketahui bahwa terdapat hubungan antara variabel pelayanan akademik dan motivasi belajar dengan nilai *estimate* sebesar 0.819. hal ini menjelaskan bahwa hubungan konstruk pelayanan akademik dengan motivasi belajar sangat erat karena berada di atas 0.50. Sedangkan arah hubungan adalah positif, menunjukkan hubungan keduanya searah. Semakin baik pelayanan akademik yang diterima Taruna, makin tinggi motivasi belajar Taruna tersebut.

Verifikasi model struktural dilakukan untuk menentukan kesesuaian model dengan data yang diperoleh di lapangan. Hasil analisis pada Gambar 5 menunjukkan bahwa model telah sesuai (*acceptable fit*) dan dapat dilanjutkan untuk analisis regresi dan korelasi. Berdasarkan bobot regresi yang diperoleh, diketahui bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara variabel bebas yaitu pelayanan akademik dan motivasi belajar dengan variabel terikat yaitu hasil belajar Fisika Terapan. Hal ini ditunjukkan dengan nilai probabilitas yang jauh di bawah 0.05. Sedangkan bobot regresi standar menunjukkan keeratan hubungan antara variabel bebas dengan variabel terikat. Hasil bobot regresi standar sebagai berikut: (1) Pelayanan akademik memiliki hubungan dengan hasil belajar Fisika Terapan dengan nilai *estimate* 0.440; (2) Motivasi belajar memiliki hubungan dengan hasil belajar Fisika Terapan dengan nilai *estimate* 0.347. Hasil tersebut menunjukkan bahwa hubungan pelayanan akademik dengan hasil belajar Fisika Terapan lebih erat dibandingkan dengan hubungan motivasi belajar dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna PIP Makassar.

Pada model struktural tahap akhir (final) berdasarkan nilai bobot regresi, *intercepts*, dan *squared multiple*

correlation diperoleh persamaan regresi dan besarnya kontribusi variabel pelayanan akademik dan motivasi belajar terhadap hasil belajar Fisika Terapan sebesar $R^2_{x_1x_2y} = 55.8\%$. Hal tersebut berarti masih ada hubungan antara variabel-variabel lain dengan hasil belajar Fisika Terapan yang tidak disebutkan dalam penelitian ini sebesar 44.2%

5. SIMPULAN

Kesimpulan yang dapat diambil dari penelitian ini adalah sebagai berikut: (1) Pelayanan akademik memiliki hubungan yang signifikan dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar; (2) Motivasi belajar memiliki hubungan yang signifikan dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar; (3) Pelayanan akademik dan motivasi belajar secara bersama-sama memiliki hubungan yang signifikan dengan hasil belajar Fisika Terapan Taruna Politeknik Ilmu Pelayaran Makassar. Hal ini berarti bahwa jika hasil belajar Fisika Terapan Taruna PIP Makassar ingin ditingkatkan maka Pelayanan akademik harus terlebih dahulu ditingkatkan. Demikian juga motivasi belajar para taruna harus dibangkitkan baik secara sendiri-sendiri maupun secara bersama-sama dengan peningkatannya pelayanan akademik.

6. REFERENSI

- Ghozali dan Fuad. 2008. *SEM Teori dan Konsep dengan Program LISREL 8.80*. Semarang: BP-Undip.
- Laksana, Fajar. 2008. *Manajemen Pemasaran*. Yogyakarta: PT Graha Ilmu.
- Moenir. A. S. 1995. *Manajemen Pelayanan Umum di Indonesia*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Nashar. 2004. *Peranan Motivasi dan Kemampuan Awal dalam Kegiatan Pembelajaran*. Jakarta: Delia Press.
- Pasolong, Harbani. 2007. *Teori Administrasi Publik*. Bandung: Alfabeta.
- Prayitno, E. 1989. *Motivasi dalam Belajar*. Jakarta: P2LPTK (Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan) Direktorat Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan Nasional.
- Ruslan. 2009. *Validitas Isi*. Buletin LPMP Sulawesi Selatan Pa'biritta Media Informasi & Komunikasi Pendidikan.
- Sudjana, Nana. 1989. *Penilaian Hasil Belajar Matematika*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Sugiyono. 2013. *Metode Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Suryabrata, Sumadi. 1995. *Psikologi Kepribadian*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Tampubolon. 2001. *Perguruan Tinggi Bermutu Paradigma Baru dan Manajemen Pendidikan Tinggi Menghadapi Tantangan Abad ke 21*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.

Yetti Supriyati
Universitas Negeri Jakarta
y_supriyati@yahoo.com
Rustam
Universitas Terbuka
rustamsehar@ut.ac.id

ABSTRAK

Tujuan utama penelitian ini adalah mengembangkan Instrumen Penilaian Praktik Mengajar (IPPM) mahasiswa program Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) Universitas Terbuka (UT). Metode penelitian yang digunakan adalah penelitian dan pengembangan. Tahap awal IPPM ditelaah oleh 29 pakar dan panelis. Selanjutnya IPPM digunakan untuk menilai 340 mahasiswa PGSD UT yang mengajar di kelas nyata di sekolah dasar. Data dianalisis menggunakan pendekatan *Structural Equation Modeling (SEM)*. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa Instrumen IPPM mahasiswa program PGSD UT secara empirik adalah konstruk keterampilan mengajar diukur oleh 56 butir, 12 indikator, dan dua dimensi yang memiliki validitas dan reliabilitas konstruk dengan kategori baik. IPPM ini secara umum dapat digunakan untuk menilai praktik mengajar guru sekolah dasar oleh Lembaga Penjamin Mutu Pendidikan (LPMP) atau secara khusus untuk menilai praktik mengajar bagi mahasiswa pada program PGSD yang diselenggarakan oleh fakultas pendidikan.

Kata kunci: IPPM PGSD UT, validitas dan reliabilitas konstruk

ABSTRACT

The main purpose of this research is to develop a Teaching Practice Assessment Instrument (TPAI) for students of Primary School Teacher Education Program (PSTEP) of Universitas Terbuka (UT). The method of the research is research and development. In the first phase, the TPAI was reviewed by 29 experts and panelists. In the next phase, the TPAI was applied to assess 340 students of PSTEP UT, while teaching in the real classrooms at elementary schools. The data were analyzed using the Structural Equation Modeling (SEM) approach. The results of this research show that the TPAI, empirically constructs the students' teaching skills were measured by 56 items, 12 indicators, and two dimensions, having the high quality categories of construct validity and reliability. In general, the TPAI can be used to assess the practical teaching of the elementary school teachers by the Education Quality Assurance Institution (EQAI) or specifically to assess teaching practice for students at PSTEP organized by the faculty of education.

Keywords: TPAI PSTEP UT, construct validity and reliability

PENDAHULUAN

Pemerintah berupaya dengan berbagai cara untuk menjadikan guru sebagai pendidik profesional, diantaranya menyelenggarakan Program Sertifikasi Guru dan program peningkatan kualifikasi para guru. Hingga 2011, Program Sertifikasi yang diikuti guru yang telah memiliki kualifikasi Sarjana berjumlah 783.737 guru (Gultom, 2011: 33). Sejatinya guru yang telah mendapatkan Sertifikat Pendidik tersebut kualitas proses dan hasil pembelajarannya diselenggarakannya menjadi lebih baik. Namun demikian, realitanya secara nasional kualitas guru yang lulus program sertifikasi tidak banyak mengalami peningkatan (Payong, 2011: 88). Hal ini sejalan dengan pendapat Baedhowi bahwa kompetensi guru yang lulus Program Sertifikasi Guru melalui Portofolio tidak banyak mengalami peningkatan, malah ada kecenderungan mengalami penurunan (Payong, 2011: 88). Program Sertifikasi Guru baru pada tahap menambah kesejahteraan para guru (Payong, 2011: 89). Realitas ini merupakan kekhawatiran banyak kalangan bahwa guru yang telah lulus Program Sertifikasi Guru belum tentu menjamin kualitas pembelajaran di dalam kelas meningkat (Alam, 2009: 119).

Laporan Bank Dunia Tahun 2013 bahwa Program Sertifikasi Guru belum membuahkan capaian yang diharapkan, program tersebut belum menjadikan guru berkinerja tinggi (Koeberle, 2013). Temuan ini dipertegas oleh Abbas (2013) bahwa prestasi guru tidak berbeda nyata antara yang telah dan belum memperoleh Sertifikat Pendidik. Dalam konteks yang sama Rosyied (2013) menyatakan bahwa kualitas guru baik yang belum disertifikasi maupun yang telah lulus Program Sertifikasi Guru masih menjadi masalah utama pendidikan di Indonesia.

Sementara, upaya Pemerintah meningkatkan kualitas guru melalui peningkatan kualifikasi guru dalam jabatan, sampai tahun 2012 guru yang memiliki kualifikasi sarjana baru 51,31% dari 2.925.676 guru (Gultom, 2011: 12-37). Dari sejumlah tersebut masih banyak yang memiliki kompetensi rendah (Von Amsberg, 2011: 20). Di antara guru yang telah memiliki kualifikasi sarjana tersebut

adalah lulusan Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD).

Ratnaningsih, dkk. (2009: 59) melakukan studi penelusuran terhadap guru lulusan Program PGSD Universitas Terbuka (UT), bahwa atasan guru tersebut menyatakan: sebanyak 63,66% guru perlu meningkatkan kompetensi keterampilan mengajar, 61,22% guru perlu meningkatkan pemahaman terhadap materi yang diajarkan, dan 60,00% guru perlu meningkatkan kompetensi keterampilan mengelola kelas. Secara umum ketiga hal tersebut merupakan indikator dari pelaksanaan mengajar, tentu ketika ujian praktik mengajar dalam Program PGSD UT mereka mendapatkan nilai baik atau lulus. Tetapi menjadi pertanyaan, mengapa para guru tersebut setelah dinyatakan mendapatkan Sertifikat Pendidik atau telah lulus dari program PGSD, prestasi dan kinerja dalam proses pembelajaran di dalam kelas mereka secara umum masih perlu ditingkatkan? Dengan perkataan lain bahwa konstruk keterampilan mengajar para guru tersebut tidak menggunakan alat ukur yang dapat mengukur apa yang seharusnya diukur atau alat ukur tersebut tidak dapat dipercaya. Sehingga keputusan yang diambil dari penilaian tersebut tidak sesuai harapan.

Konstruk keterampilan mengajar dibangun oleh dua dimensi utama, yaitu rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) dan pelaksanaan pembelajaran (PP) (Rooijackers, 2010: 1; Wahab, 2012: 7). Rencana pelaksanaan pembelajaran merupakan gambaran rencana kegiatan mengajar yang hendak dilakukan, yaitu yang berkenaan dengan tujuan atau kompetensi yang hendak dicapai (A1) (Kyriacou, 2007: 1-4), substansi ajar yang hendak disampaikan (B1), media dan sumber belajar yang akan digunakan (C1) (Rooijackers, 2010: 36-57), pendekatan pembelajaran yang akan diterapkan (D1), langkah-langkah pembelajaran (E1), pengelolaan kelas (E1), dan rencana asesmen (G1) yang hendak diterapkan (Setiawan, dkk., 2007: 1.13). Sementara aktivitas melaksanakan pembelajaran merupakan aktivitas yang memerlukan keterampilan mengelola kegiatan pembelajaran (A2), mengelola iklim kelas

(B2) (Kyriacou, 2007: 11-13), mendemonstrasikan penguasaan materi pembelajaran (C2) (Rooijackers, 2010: 36-57), melakukan assesmen (D2), dan melakukan refleksi (E2) (Cooper, 2013: 13; Setiawan, 2017: 1.3; Johnson, dkk., 2007: 176-228).

Untuk mengukur keterampilan mengajar yang sesuai dengan kaidah pengembangan instrumen baku diawali dengan membangun konstruk (Cohen dan Swerdlik, 2009: 245; Azwar, 2013: 14-20) mengembangkan spesifikasi (Djaali dan Muljono, 2008: 60-62), mengembangkan butir, melakukan validasi terhadap konstruk, melakukan uji coba (Colton dan Covert, 2007: 17-20), melakukan uji empiris, dan merakit butir menjadi perangkat instrumen untuk mengukur keterampilan mengajar melalui praktik mengajar (Abell, dkk., 2009: 45; Purwanto, 2010: 100-122; Soeprijanto, 2010: 53-66; Kusaeri dan Suprananto, 2012: 52-184).

Setelah Instrumen Penilaian Praktik Mengajar (IPPM) mahasiswa program

Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) secara konseptual benar-benar mengukur konstruk keterampilan mengajar yang didapatkan melalui penelaahan para pakar (Djaali dan Muljono, 2008: 49), validitas konstruk instrumen tersebut perlu diverifikasi melalui uji coba secara empiris melalui analisis faktor (Azwar, 2013: 136). Hal ini dilakukan untuk mengetahui apakah butir-butir instrumen mengukur indikator-indikator yang bersesuaian dan apakah indikator-indikator mengukur dimensi-dimensi yang ada (Wijanto, 2007: 195).

Berdasarkan uraian tersebut menunjukkan betapa pentingnya kajian atau penelitian yang berkenaan dengan alat ukur keterampilan mengajar di dalam kelas sekolah dasar, khususnya yang berkenaan dengan penelitian pengembangan alat ukur keterampilan mengajar yang sesuai dengan kaidah pengembangan instrumen baku. Di dalam penelitian ini kajian dikhususkan untuk mengetahui validitas dan reliabilitas konstruk IPPM mahasiswa program PGSD.

METODE

Setelah tahap penelaahan butir, diperoleh seperangkat instrumen secara konseptual mengukur keterampilan mengajar mahasiswa program PGSD yang berjumlah 60 butir. Dimensi RPP diukur oleh tujuh indikator (A1, B1, C1, D1, E1, F1, dan G1), dan ketujuh indikator tersebut diukur oleh 20 butir instrumen. Dimensi PP diukur oleh lima indikator (A2, B2, C2, D2, dan E2), dan kelima indikator tersebut diukur oleh 40 butir instrumen. Seperangkat instrumen yang bernama IPPM mahasiswa program PGSD tersebut diujicobakan kepada 340 mahasiswa PGSD UT di Unit Program Belajar Jarak Jauh (UPBJJ) UT di

kelas nyata dimana mahasiswa tersebut mengajar. Substansi yang diajarkan sesuai dengan tema yang dijadwalkan oleh sekolah. Sampel wilayah (UPBJJ UT) di mana tempat mahasiswa belajar, ditentukan melalui teknik *stratified sampling*, yaitu tujuh dari 37 UPBJJ UT di seluruh Indonesia. Selanjutnya data hasil uji coba tersebut diuji melalui *Structural Equation Modeling (SEM)*, dengan tahapan: uji kecocokan keseluruhan (*Goodness of Fit*), uji persamaan struktural (*Structural Equation*), dan uji persamaan pengukuran (*Measurement Equation*).

HASIL PENELITIAN

Parameter yang tertera pada Tabel 1 tersebut menunjukkan bahwa pada umumnya parameter hasil uji keseluruhan termasuk dalam kategori baik. Parameter yang ada mengindikasikan model yang diuji termasuk dalam kategori model *fit* (*perfect model*).

Hasil uji persamaan pengukuran menunjukkan bahwa pada Dimensi RPP, semua butir memiliki nilai muatan faktor \geq

0,50 dan nilai signifikansi $t > 1,96$. Kecuali butir-butir X1 (Menyusun RPP berdasarkan prinsip-prinsipnya) dan X3 (Menentukan indikator pencapaian kompetensi). Nilai muatan faktor butir-butir Dimensi RPP dalam rentang 0,69 – 0,74. Demikian juga halnya pada Dimensi PP, terdapat dua butir yang tidak memenuhi kriteria karena butir-butir tersebut tidak memenuhi

uji signifikasni t dan nilai muatan faktor yang disyaratkan. Kedua butir tersebut adalah butir X57 (Melakukan penelitian tindakan kelas) dan butir X59 (Laporan PTK). Nilai muatan faktor butir-butir Dimensi PP dalam rentang 0,53 – 0,73 dengan rata-rata sebesar 0,68. Jika tanpa memperhatikan dimensi dan indikator, rata-rata muatan faktor keseluruhan butir instrumen sebesar 0,69.

Kriteria penilaian indikator instrumen sama dengan kriteria penilaian yang digunakan untuk menilai butir instrumen. Berdasarkan hasil analisis didapat bahwa seluruh indikator, baik yang membangun Dimensi RPP maupun yang membangun PP memiliki nilai muatan faktor yang mendekati nilai 1 dan semua indikator memiliki nilai $t > 1,96$. Nilai muatan faktor indikator dalam rentang 0,98 – 1,00. Bahkan pada Dimensi PP, seluruh indikator memiliki muatan faktor sebesar 1,00.

Selain butir instrumen, indikator instrumen juga memiliki muatan faktor.

Tabel 1. Rangkuman Parameter Uji Keseluruhan

Ukuran <i>GoF</i>	Kriteria	Parameter Hasil Estimasi Uji Keseluruhan	Keterangan Tingkat Kecocokan
Probabilitas	$p > 0,05$	$p=0,14$	Baik
RMSEA	$< 0,05$	0,01	Baik
Saturated AIC		3192,00	
AIC	$< \text{Saturated AIC}$	1787,07	Baik
Saturated ECVI		9,42	
ECVI	$< \text{Saturated ECVI}$	5,27	Baik
Saturated CAIC		3192,00	
CAIC	$< \text{Saturated CAIC}$	2429,32	Baik
NFI	$\geq 0,90$	0,99	Baik
NNFI	$\geq 0,90$	1,00	Baik
PNFI	$\geq 0,90$	0,94	Baik
CFI	$\geq 0,90$	1,00	Baik
IFI	$\geq 0,90$	1,00	Baik
RFI	$\geq 0,90$	0,99	Baik
CN	> 200	336,89	Baik
Std. RMR	$< 0,05$	0,03	Baik
GFI	$\geq 0,90$	0,86	Sedang
AGFI	$\geq 0,90$	0,85	Sedang
PGFI	$> 0,60$	0,79	Baik

Koefisien Reliabilitas Konstruk (RK) yang didapat menggunakan formula $RK = \frac{\{\sum \text{Muatan Faktor Standar}\}^2}{\{\sum \text{Muatan Faktor Standar}\}^2 + \sum \text{kesalahan pengukuran (error)}}$, untuk perangkat IPPM mahasiswa program PGSD UT, yang merupakan RK gabungan dari seluruh butir pada dimensi RPP dan Dimensi PP, didapat koefisien RK level I sebesar 0,981 dan koefisien RK level II sebesar 0,999. Dengan formula yang sama, didapat koefisien RK setiap dimensi yang hasilnya tertera dalam Tabel 2 berikut.

Tabel 2. Rangkuman Koefisien RK untuk Setiap Level pada Setiap Dimensi

Level	Pertama	Kedua
Dimensi		
RPP	0,949	0,999
PP	0,971	1,000

Demikian juga halnya indikator, dengan menggunakan formula yang sama, koefisien RK untuk setiap indikator dalam setiap dimensi dapat ditentukan. Koefisien RK dimensi RPP

dan PP dirangkum dalam Tabel 3 berikut

Tabel 3. Rangkuman Koefisien RK dan Jumlah Butir Setiap Indikator dalam Setiap Dimensi

Dimensi	Indikator	Koefisien RK	Jumlah Butir
RPP	A1	0,76	3
	B1	0,67	2

PP	C1	0,67	2
	D1	0,68	2
	E1	0,84	5
	F1	0,65	2
	G1	0,70	2
	A2	0,89	10
	B2	0,91	11
	C2	0,90	10
	D2	0,82	5
	E2	0,65	2

PEMBAHASAN

Hasil uji kecocokan model keseluruhan yang tertera dalam Tabel 1 menunjukkan bahwa semua parameter memenuhi kriteria baik (*perfect model*). Nilai signifikansi *chi-square* dengan pada hasil estimasi sebesar $p = 0,14$ atau $p \geq 0,05$. Dengan demikian berdasarkan kriteria tersebut menunjukkan bahwa model yang dirancang sesuai dengan kenyataan data yang ada (Yamin dan Kurniawan, 2009:32). Dalam menentukan kecocokan data dengan model yang dirancang, nilai signifikansi *chi-square* bukan satu-satunya dasar (Setara dan Nusantara, 2014), karena kriteria yang lain yang dapat digunakan untuk menunjukkan bahwa data dan model terjadi kecocokan yang baik (Kohar, Boesono, dan Hidayah, 2014). Untuk data yang lebih besar dari 200 ada kecenderungan uji *chi-square* sensitif dengan nilai "*p*" mendekati nol (Widarjono, 2010:282). Idealnya ukuran sampel berkisar 100-200 (Yamin dan Kurniawan, 2009:33). Tetapi dalam penelitian ini tidak terjadi nilai "*p*" mendekati nol, walaupun ukuran sampel sebesar 340, nilai "*p*" tetap $\geq 0,05$. Selain parameter *chi-square*, parameter lain seperti $RMSR = 0,03 < 0,05$; parameter TLI, NFI, AGFI, dan CFI masing-masing $> 0,90$ dan $CN \geq 200$.

Dengan demikian model yang telah dirancang atau model yang telah diprediksi dalam penelitian ini dapat dijadikan dasar untuk dianalisis lebih lanjut. Karena model yang telah diprediksi sama dengan model hasil estimasi (Yamin dan Kurniawan, 2009: 32). Diagram jalur model hasil estimasi dapat dilihat pada Gambar 1.

Uji model pengukuran dilakukan terhadap masing-masing indikator dan butir instrumen yang ada di dalam model. Pemeriksaan terhadap indikator

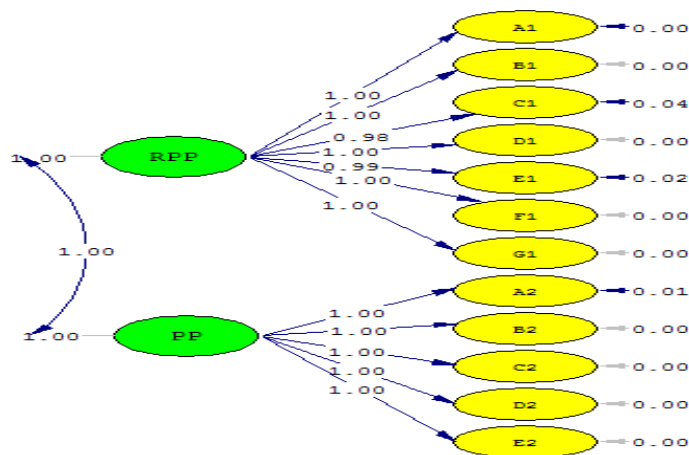
berkenaan dengan pengukuran indikator oleh butir-butir instrumen dalam indikator tersebut. Pemeriksaan ini berdasarkan nilai muatan faktor (*loading factor*). Hasil analisis menunjukkan bahwa semua butir memiliki nilai muatan faktor $\geq 0,50$. Kecuali butir X1 (Menyusun RPP berdasarkan prinsip-prinsipnya), X3 (Menentukan indikator pencapaian kompetensi), X57 (Melakukan penelitian tindakan kelas), dan X59 (Laporan PTK) memiliki muatan faktor $< 0,50$. Dengan demikian butir X1 dan X3 tidak mengukur indikator A1 dan butir X57 dan X59 tidak mengukur indikator E2. Keempat butir tersebut, di samping memiliki nilai muatan faktor jauh di bawah kriteria (0,50), yaitu masing-masing $X1 = 0,21$; $X3 = 0,05$; $X57 = 0,05$ dan $X60 = 0,03$; juga keempat butir tersebut memiliki nilai $t < 1,96$. Dengan perkataan lain keempat butir tidak memenuhi kriteria sebagai butir yang memiliki validitas konstruk yang baik (Latan, 2012:101). Rata-rata nilai muatan faktor butir IPPM mahasiswa program PGSD sebesar 0,69; setelah keempat butir yang tidak memenuhi kriteria validitas konstruk yang baik dikeluarkan.

Selain keempat butir tersebut, yaitu 56 butir lainnya memenuhi kelayakan untuk disertakan dalam perangkat IPPM mahasiswa program PGSD, karena nilai muatan faktor 56 butir dimaksud $\geq 0,50$. Butir instrumen yang memiliki nilai muatan faktor $\geq 0,50$ layak digunakan sebagai alat ukur (Wijanto, 2008: 65). Butir tersebut dapat mengukur apa yang seharusnya diukur. Tetapi dibalik angka tersebut terdapat kesalahan pengukuran yang tidak kecil yaitu sebesar 1 dikurangi nilai muatan faktor kuadrat, berarti rata-rata kesalahan pengukurannya sebesar 0,52. Kesalahan

pengukuran ini dapat disebabkan oleh berbagai hal, misalnya karena faktor kejenuhan penilai, faktor psikologis penilai saat menilai, dan perubahan kriteria penilaian saat penilai menilai (Sapriati, 2005: 271).

Uji persamaan struktural pada dasarnya merupakan pemeriksaan terhadap dimensi yang diukur oleh indikator-indikatornya. Sepertihalnya indikator diukur oleh butir-butir instrumen, dimensi diukur oleh indikator-indikator (Wijanto, 2008: 195) yang dipresentasikan oleh muatan faktor indikator. Seluruh indikator, secara empiris menunjukkan bahwa indikator A1, B1, C1, D1, E1, F1, dan G1 mengukur dimensi RPP dan indikator A2, B2, C2, D2, dan E2

mengukur dimensi PP. Hasil analisis menunjukkan bahwa seluruh indikator memiliki nilai muatan faktor mendekati 1,00. Bahkan pada seluruh indikator pada dimensi PP nilai muatan faktornya = 1,00 (lihat Gambar 1), serta dengan nilai t seluruh indikator > 1,96. Dengan perkataan lain, seluruh indikator memiliki validitas konstruk yang baik (Wijanto, 2008: 193). Berdasarkan data tersebut juga dapat ditafsirkan bahwa pada umumnya indikator kesalahan pengukurannya sangat kecil, dan bahkan untuk indikator yang memiliki nilai muatan faktor sebesar 1,00; indikator-indikator tersebut tidak terdapat kesalahan dalam prilakunya mengukur dimensi yang telah ditetapkan.



Gambar 1. Diagram Jalur Model IPPM Mahasiswa Program PGSD UT

Koefisien Reliabilitas Konstruk (RK) sebagai perangkat instrumen, dimensi, dan indikator pada umumnya termasuk dalam kategori baik. karena seluruh koefisien RK > 0,60 (Latan, 2012: 47). Reliabilitas Konstruk level I (1st Order) dan level II (2nd Order) dengan formula $RK = \frac{\{\sum \text{Muatan Faktor Standar}\}^2}{\{\{\sum \text{Muatan Faktor Standar}\}^2 + \sum \text{kesalahan pengukuran (error)}\}}$, didapat koefisien RK untuk IPPM mahasiswa program PGSD level I sebesar 0,981 dan koefisien RK level II sebesar 0,999. Reliabilitas Konstruk instrumen tersebut termasuk dalam kategori kuat (Ibrahim, 2012: 173-187), atau tinggi (Lisnawati, 2011: 54-67). Dengan perkataan lain bahwa dengan tanpa memperhatikan dimensi dan indikator yang ada, ke-56 butir

yang memiliki validitas konstruk kategori baik, secara empirik terbukti akurat, konsisten, dan memiliki ketepatan dalam mengukur keterampilan mengajar mahasiswa PGSD. Demikian juga dengan tanpa memperhatikan dimensi yang ada, secara empirik ke-12 indikator tersebut terbukti akurat, konsisten (Yamin dan Kurniawan, 2009: 7-8)., dan memiliki ketepatan (Latan, 2012: 47) dalam mengukur konstruk keterampilan mengajar mahasiswa PGSD.

Demikian juga halnya dimensi yang ada, koefisien RK level I untuk dimensi RPP sebesar 0,949 dan Dimensi PP sebesar 0,971. Hal ini berarti bahwa dengan tanpa memperhatikan indikator yang ada, ke-18 butir yang memiliki validitas konstruk kategori baik, secara

empirik terbukti akurat, konsisten, dan memiliki ketepatan dalam mengukur dimensi RPP. Demikian juga halnya ke-38 butir yang memiliki validitas konstruk kategori baik secara empirik terbukti akurat, konsisten, dan memiliki ketepatan dalam mengukur dimensi PP. Sementara koefisien RK level II untuk dimensi RPP sebesar 0,999 dan dimensi PP sebesar 1,000. Hal ini dapat diartikan bahwa indikator A1, B1, C1, D1, E1, F1, dan G1 secara empirik terbukti akurat, konsisten, dan memiliki ketepatan dalam mengukur Dimensi RPP dan indikator A2, B2, C2, D2, dan E2 secara empirik terbukti konsisten, akurat, dan memiliki ketepatan dalam mengukur dimensi PP.

Koefisien RK level I setiap dimensi bernilai $> 0,60$; dapat diartikan bahwa butir-butir yang secara empiris termasuk dalam kategori memiliki validitas konstruk baik, yaitu butir X2 (Menuliskan komponen-komponen RPP), X4 (Merumuskan tujuan pembelajaran), X5 (Menentukan subtema), ..., X19 (Merancang penilaian otentik yang mengukur ketercapaian hasil belajar siswa), dan X20 (Mengembangkan instrumen sesuai kaidah penilaian otentik, secara empirik terbukti akurat, konsisten, dan memiliki ketepatan dalam mengukur dimensi RPP. Demikian juga halnya butir X21 (Menyiapkan kelas), X22 (Memepersiapkan siswa untuk belajar), X23 (Memberi petunjuk dan penjelasan yang berkaitan dengan materi/tema pembelajaran), ..., X58 (Refleksi terhadap perencanaan pembelajaran), dan X60 (Laporan refleksi pembelajaran) secara empirik terbukti akurat, konsisten, dan memiliki ketepatan dalam mengukur dimensi PP.

Sementara koefisien RK setiap indikator di setiap dimensi termasuk dalam kategori baik (lihat Tabel 3). Koefisien RK indikator yang membangun konstruk pada dimensi RPP yang paling lemah adalah indikator F1 (Merancang pengelolaan kelas). Koefisien indikator F1 sebesar 0,650. Koefisien tersebut paling kecil di antara koefisien indikator lainnya dalam dimensi RPP. Demikian juga pada Dimensi PP, RK yang paling lemah adalah indikator E2 (Melakukan refleksi) dengan koefisien RK sebesar 0,65. Walaupun

demikian, dengan koefisien RK sebesar tersebut, indikator F1 dan E2 memenuhi kriteria RK dengan kategori baik (Latan, 2012: 47). Untuk hal yang sama, indikator E1 pada dimensi RPP dan B2 (Mengelola iklim kelas) untuk dimensi PP memiliki koefisien reliabilitas konstruk yang tertinggi, yaitu masing-masing koefisien RK sebesar 0,84 dan 0,91. Kedua indikator tersebut dalam dimensinya memiliki RK yang paling kuat.

Mencermati koefisien RK dan jumlah butir setiap indikator pada Tabel 3, tergambar bahwa ada kecenderungan indikator-indikator yang dibangun oleh cukup banyak butir memiliki koefisien RK lebih besar dibandingkan dengan koefisien RK yang dibangun oleh sedikit butir. Misalnya RK indikator E1 pada dimensi RPP yang dibangun oleh lima butir yang memiliki validitas konstruk kategori baik, lebih tinggi dari RK indikator-indikator lainnya yang hanya dibangun oleh dua sampai tiga butir instrumen. Demikian juga halnya pada dimensi PP, indikator B2 yang dibangun oleh 11 butir dengan koefisien RK sebesar 0,910; lebih tinggi dari koefisien RK indikator lainnya. Dengan perkataan lain, semakin banyak butir yang membangun suatu indikator, atau semakin panjang suatu instrumen semakin tinggi koefisien reliabilitas suatu instrumen tersebut (Suryabrata, 2005: 53), atau tes yang lebih panjang akan lebih reliabel dibanding tes yang lebih pendek (Azwar, 2012: 104).

Dengan tanpa memperhatikan indikator dan dimensi yang membangun konstruk Keterampilan Mengajar, RK IPPM mahasiswa program PGSD UT termasuk kategori baik, dengan koefisien sebesar 0,981. Memperhatikan koefisien yang didapat dari hasil analisis kemungkinan kesalahan pengukuran dalam penelitian ini relatif kecil (Suryabrata, 2005: 40). Misalnya butir X2, rata-rata skor butir = 3,5618 dengan Simpangan Baku butir = 0,5654 menggunakan formula galat baku pengukuran (*Standard Error of Measurement-SEM*) yang dikemukakan oleh Suryabrata (2005: 39), bahwa formula $SEM = \text{Simpangan Baku butir } X2 \times (1 - \text{Reliabilitas})^{1/2} = 0,5654 \times (1 - 0,981)^{1/2} = 0,0779$. Jika menggunakan taraf kesalahan 5%, maka rata-rata skor murni

butir X2 = $3,5618 \pm 1,96 \times 0,0779 = 3,5618 \pm 0,1528$. Sehingga skor murni rata-rata butir X2 pada dasarnya terletak dalam rentang 3,4090 – 3,7146. Berdasarkan hasil perhitungan tersebut

terlihat jelas bahwa untuk butir X2 dengan reliabilitas sebesar tersebut, skor butir yang sebenarnya tidak tunggal, tetapi dalam rentang skor murni.

KESIMPULAN

Bangunan IPPM mahasiswa program PGSD dibentuk oleh dua dimensi, yaitu Rencana Pelaksanaan Pembelajaran dan Pelaksanaan Pembelajaran. Dimensi Rencana Perencanaan Pembelajaran dibangun oleh tujuh indikator, yaitu: menentukan kompetensi yang hendak dicapai, menentukan materi ajar, menentukan sumber pembelajaran, menentukan pendekatan pembelajaran, merancang langkah-langkah pembelajaran, merancang pengelolaan kelas, dan merencanakan assesmen.

Dimensi Pelaksanaan Pembelajaran dibangun oleh lima indikator, yaitu: mengelola kegiatan pembelajaran, mengelola iklim kelas, mendemonstrasikan penguasaan materi, melaksanakan assesmen, dan melakukan refleksi pembelajaran.

IPPM mahasiswa program PGSD dibangun oleh 56 butir dan 12 indikator dengan validitas konstruk kategori baik dan Reliabilitas Konstruk, baik dilihat dari perangkat, dimensi, dan indikator juga termasuk dalam kategori tinggi.

DAFTAR PUSTAKA

- Abbas, Hafid. "Misteri Pelaksanaan Sertifikasi Guru." <http://www.edukasi.kompas.com> (diakses 12 Juni 2013).
- Abell, Neil, David W. Springer, dan Akihito Kamata. (2009). *Developing and Validating Rapid Assessment Instruments*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Alam, Saiful. (2009). *Baedhowi Dirjen PMPTK Depdiknas Pergumulan dalam Meningkatkan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan*. Jakarta: CV Mahamedia Cipta Caraka, 2009.
- Azwar, Saifuddin. (2013). *Penyusunan Skala Psikologi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- _____. (2012). *Reliabilitas dan Validitas*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Cohen, Ronald Jay dan Mark E. Swerdlik. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Test and Measurement*. Boston: McGraw-Hill Primis.
- Colton, David dan Robert W. Covert. (2007). *Designing and Constructing Instruments for Social Research and Evaluation*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Cooper, James M. (2011). *Classroom Teaching Skills*. Belmont: Wadsworth.
- Djaali dan Pudji Muljono. (2008). *Pengukuran dalam Pendidikan*. Jakarta: PT. Grasindo.
- Gultom, Syawal. (2011). *Kebijakan dan Pengembangan Profesi Guru*. Jakarta: Kementerian Pendidikan Nasional.
- Ibrahim, Misykat Malik. "Pengembangan Instrumen Pengukur Kecerdasan Emosional Siswa Berbakat Intlektual." *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, Vol. 3 (2), Oktober 2012: 173-187.
- Johnson, Robert L., James A. Penny, dan Belita Gordon. (2009). *Assessing Performance Designing, Scoring, and Validating Performance Tasks*. New York: The Guilford Press.
- Koeberle, Stefan. "Belanja Lebih Banyak atau Belanja Lebih Baik: Memperbaiki Pembiayaan Pendidikan di Indonesia." *Siaran Pers*, <http://www.>

- worldbank.org/in/news /press releases (diakses 14 Juni 2013).
- Kohar, Abdul, Herry Boesono, dan Naelul Hidayah. "Penggunaan Metode SEM dalam Penilaian Kinerja Usaha Perikanan Tangkap Purse Saine di Kota Pekalongan." <http://www.eprint.undip.ac.id/33682/1/SEM-Pi-Purse-Siene-pkl-Prosiding-Sempex09.pdf> (diakses 25 Maret, 2014).
- Kusaeri dan Suprananto. (2012). *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*. Jakarta: Graha Ilmu.
- Kyriacou, Chris. (2007) *Essential Teaching Skills*. Chetenham: Nelson Thornes Ltd.
- Latan, Hengky. (2012). *Structural Equation Modeling: Konsep dan Aplikasi Menggunakan Lisrel*. Bandung: Alfabeta.
- Lisnawati, Santi. "Pengembangan Instrumen Kecerdasan Emosional." *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, Vol. 2 (1), Maret 2011: 54-67.
- Payong, Marselus R. (2011). *Sertifikasi Profesi Guru: Konsep Dasar, Problematika, dan Implementasinya*. Jakarta: PT Indeks.
- Purwanto. (2011). *Instrumen Penelitian Sosial dan Pendidikan*. Jakarta: Pustaka Pelajar.
- Ratnaningsih, Dewi Juliah, Durri Andriani, Mestika Sekarwinahyu, Sri Listyarini, dan Zainur Hidayah. (2009). "Studi Penelusuran Lulusan Universitas Terbuka 1990-2004 Program Studi Sarjana (S1) Pendidikan Guru Sekolah Dasar." *Laporan Penelitian*, Universitas Terbuka,
- Rooijackers, Ad. (2010). *Mengajar Dengan Sukses: Petunjuk untuk Merencanakan dan Menyampaikan Pengajaran*. Jakarta: YKPTK dan Gramedia Widiasarana.
- Rosyied, Daniel M. "Kualitas Guru Masalah Utama." *Republika*, 20 Agustus 2013.
- Sapriati, Amalia. (2005) "Pengembangan Instrumen Penilaian IPA." *Disertasi*, Universitas Negeri Jakarta,.
- Setara, Firgin, dan Toto Nusantara. "Pendekatan Metode SEM untuk Analisis Faktor yang Mempengaruhi Stres dalam Penyusunan Skripsi." *Jurnal Online UM*. <http://www.um.ac.id/data/articel158B300AE574BO3CDBD79A27.pdf> (diakses 25 Maret, 2014).
- Setiawan, Denny, Siti Aisyah, dan Endang Wahyuningrum. (2007). *Panduan Pemantapan Kemampuan Mengajar*. Jakarta: Universitas Terbuka,.
- Soeprijanto. (2010). *Pengukuran Kinerja Guru Praktik Kejuruan*. Jakarta: CV. Tursina,.
- Suryabrata, Sumadi. (2005). *Pengembangan Alat Ukur Psikologis*. Yogyakarta: Andi Offset,
- Von Amsberg, Joachim. (2011). *Mentransformasi Pendidikan di Indonesia (Volume II)*. Jakarta: Bank Dunia,.
- Wahab, Abdul Azis. (2012). *Metode dan Model-model Mengajar IPS*. Bandung: Alfabeta,.
- BIBLIOGRAPHY \ 1057 Widarjono, Agus. (2010). *Analisis Statistika Multivariat Terapan*. Jakarta: Unit Penerbit dan Percetakan Sekolah Tinggi Ilmu Manajemen,.
- Wijanto, Setyo Hari. (2007). *Structural Equation Modeling dengan Lisrel 8.80*. Jakarta: Graha Ilmu,.
- Yamin, Sofyan dan Heri Kurniawan. , (2009). *Structural Equation Modeling: Belajar Lebih Mudah Teknik Analisis Data Kuesioner dengan Listel-PLS*. Jakarta: Salemba Infotek.

Pembelajaran Terintegrasi Pengembangan Sikap dan Penilaiannya dalam Implementasi Kurikulum 2013

I Gede Sudirtha

Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja

sudirthaG@yahoo.com

Abstrak

Pendidikan merupakan proses membantu pertumbuhan batin yang tidak dibatasi oleh usia, bahkan waktu, maupun tempat dimana manusia itu berada. Pendidikan itu adalah proses pengalaman. Hal ini harus disadari bahwa, segala bentuk pengalaman yang diperoleh manusia baik yang disengaja maupun yang tidak disengaja, apakah pengalaman itu sesuatu yang baik atau buruk akan berkontribusi terhadap proses perkembangan pertumbuhan batin. Dengan kesadaran yang dimiliki manusia, maka pendidikan tersebut harus dikondisikan dan diupayakan sebagai proses membantu perkembangan sikap, pengetahuan, dan keterampilan seseorang. Pengembangan sikap harus dapat dirancang sebagai satu kesatuan utuh dengan pembelajaran/kegiatan pembelajaran. Pembelajaran yang baik adalah pembelajaran yang mampu mengintegrasikan pengembangan aspek kognitif dan aspek keterampilan yang terlihat dalam kegiatan yang dirancang guru dan siswa untuk mencapai perkembangan sikap yang baik. Sikap sebagai pemandu dalam berpikir dan bertindak dari individu, menjadi sebuah kerangka yang utuh dalam kegiatan pembelajaran yang dijadikan paradigma dalam penyusunan rencana dan pelaksanaan pembelajaran, serta penilaian hasil belajar. Guru harus mampu menyusun kegiatan pembelajaran dengan memilih kegiatan-kegiatan yang dapat mengembangkan aspek sikap dan keterampilan. Disamping itu alat penilaian (asesmen) harus dirancang dengan berbagai bentuk atau model yang mampu mengakomodasi perkembangan sikap, pengetahuan, dan keterampilan peserta didik.

Kata kunci: pembelajaran, sikap, penilaian

Abstract

Education is a process of inner growth that help is not limited by age, even the time, nor the place where the man was located. It is a process of education experience. It should be realized that, all forms of human experience gained either intentional or unintentional, whether the experience was something good or bad will contribute to the development process of inner growth. With the consciousness of human beings, then such education must be conditioned and pursued as a process fosters attitudes, knowledge, and skills of a person. Attitude development should be designed as an integral whole with teaching / learning activities. Good learning is learning that is capable of integrating the development of cognitive skills and aspects seen in the activities of teachers and students that is designed to achieve the development of a good attitude. Attitude as a guide in thinking and acting of individu, into a unified framework in the learning activities used paradigm in planning and implementation of learning, and assessment of learning outcomes. Teachers must be able to prepare learning activities to choose activities that can develop the attitudes and skills aspects. Besides assessment tool (assessment) should be designed with various forms or models that are able to accommodate the development of attitudes, knowledge, and skills of students.

Keywords: learning, attitudes, assessment

A. Latar Belakang

Pendidikan merupakan satu-satunya cara yang telah diakui sejak keberadaan manusia itu ada dalam mengembangkan hakikat manusia dengan segala potensi yang dimiliki oleh manusia. Namun dalam perjalanannya masalah pendidikan itu tidak pernah lepas dari permasalahan tentang bagaimana pendidikan itu dapat membantu/ berkontribusi terhadap kehidupan manusia yang lebih baik sesuai hakikat manusia dan keberadaannya. Menurut John Dewey pendidikan adalah proses pengalaman. Karena kehidupan adalah pertumbuhan, pendidikan berarti membantu pertumbuhan batin tanpa dibatasi oleh usia. Proses pertumbuhan ialah proses menyesuaikan pada tiap-tiap fase serta menambahkan kecakapan dalam perkembangan seseorang.

Dari pandangan di atas, sangat jelas bahwa pendidikan itu merupakan proses membantu pertumbuhan batin yang tidak dibatasi oleh usia, bahkan waktu, maupun tempat dimana manusia itu berada. Terlebih lagi disebutkan dalam pandangan ini bahwa pendidikan itu adalah proses pengalaman. Hal ini harus kita sadari segala bentuk pengalaman yang diperoleh manusia baik yang disengaja maupun yang tidak disengaja, apakah pengalaman itu sesuatu yang baik atau buruk akan berkontribusi terhadap proses perkembangan pertumbuhan batin seseorang. Dengan kesadaran yang dimiliki manusia, maka pendidikan tersebut harus dikondisikan dan diupayakan sebagai proses membantu perkembangan sikap, pengetahuan, dan keterampilan seseorang.

Pendidikan itu berlangsung dalam berbagai dimensi. Namun secara umum disebutkan pendidikan itu berlangsung dalam 3 tempat atau lingkungan pendidikan. Dalam tulisan Arif Rohman (2009), disebutkan Lingkungan pendidikan juga dapat dibedakan menurut tempat dimana peserta didik hidup dan menerima pengalaman pendidikan. dilihat dari dimensi ini, lingkungan pendidikan dapat dibedakan menjadi tiga pula, yaitu: (1) lingkungan keluarga, (2) lingkungan sekolah, (3) lingkungan masyarakat. Ketiga lingkungan ini memiliki corak yang berbeda. Berbeda dalam hal situasi, sifat, materi pendidikan, metode yang digunakan, serta subjek yang terlibat. disamping memiliki perbedaan juga memiliki kesamaan. Kesamaannya adalah kesemuanya merupakan pusat-pusat pendidikan dimana peserta didik mengalami proses belajar tentang pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap. Ketiga hal tersebut oleh Ki Hajar Dewantara disebut "*tri pusat pendidikan*".

Sebagai konsekuensi dari pendidikan yang disebutkan berlangsung pada lingkungan yang ada, maka yang menjadi pemikiran dan pemahaman tentang kesadaran itu maka ketiga jenis lingkungan tersebut harus dapat dikondisikan atau diciptakan untuk dapat mendukung terselenggaranya proses pembinaan dalam mengembangkan suasana batin menuju ke dewasa manusia itu sendiri.

Permasalahan yang terjadi, apakah ketiga dimensi di atas benar-benar berkontribusi positif terhadap perkembangan suasana batin individu. Lingkungan mana yang lebih dominan, apakah ketiga lingkungan tersebut sudah bersinergi, atau sudahkah ketiganya memiliki satu pandangan dalam membantu perkembangan anak, bagaimana tugas dan tanggungjawab masing-masing? Hal inilah yang harus bisa dijawab oleh ketiganya. Tugas-tugas pendidikan itu akan berhasil sesuai dengan hakikatnya jika ada sinergi dan kesinambungan antara ketiga lingkungan pendidikan.

Menurut Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 bahwa pendidikan nasional berdasarkan Pancasila dan Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 (Pasal 2), berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab (Pasal 3). Lebih lanjut ditegaskan dalam pasal-pasal UU SISDIKNAS tersebut seperti: Pendidikan diselenggarakan dengan memberdayakan semua komponen masyarakat melalui peran serta

dalam penyelenggaraan dan pengendalian mutu layanan pendidikan (pasal 4 (6)), Setiap warga negara bertanggung jawab terhadap keberlangsungan penyelenggaraan pendidikan (pasal 6 (2)).

Semua warga negara tanpa terkecuali memiliki andil dan peran yang sama dalam membantu penyelenggaraan pendidikan. Perlu digaris bawahi pendidikan yang dimaksud bukan saja pada tataran pendidikan formal saja, melainkan pendidikan yang berlangsung pada ketiga lingkungan pendidikan seperti yang telah disebutkan di atas. Pendidikan akan berlangsung secara disadari maupun tidak disadari akan memberikan inspirasi terhadap perkembangan peserta didik. Pendidikan berlangsung melalui interaksi peserta didik dengan lingkungannya. Pendidikan harus dilaksanakan secara komprehensif dan terintegrasi dalam lingkungannya. Oleh karenanya pendidikan yang berlangsung harus dapat memberikan keteladanan. Hal ini ditegaskan pada pasal 4 (4) UU SISDIKNAS yang menyebutkan, pendidikan diselenggarakan dengan memberi keteladanan, membangun kemauan, dan mengembangkan kreativitas peserta didik dalam proses pembelajaran.

Dari uraian di atas, dalam makalah ini akan dikaji bagaimana pentingnya pendidikan/ pembelajaran yang berlangsung dapat mengintegrasikan pengembangan sikap dalam pembelajaran, khususnya bagaimana peran guru dalam mengimplementasikannya ke dalam pembelajaran.

B. Pembahasan

1) Prinsip Perkembangan Sikap

Faktor-faktor yang mempengaruhi pembentukan sikap: (1) Pengalaman pribadi. Dasar pembentukan sikap: pengalaman pribadi harus meninggalkan kesan yang kuat, sikap mudah terbentuk jika melibatkan faktor emosional, (2) Kebudayaan. Pembentukan sikap tergantung pada kebudayaan tempat individu tersebut dibesarkan. Contoh pada sikap orang kota dan orang desa terhadap kebebasan dalam pergaulan, (3) Orang lain yang dianggap penting (*Significant Others*), yaitu: orang-orang yang kita harapkan persetujuannya bagi setiap gerak tingkah laku dan opini kita, orang yang tidak ingin dikecewakan, dan yang berarti khusus. Misalnya: orangtua, pacar, suami/isteri, teman dekat, guru, pemimpin. Umumnya individu tersebut akan memiliki sikap yang searah (konformis) dengan orang yang dianggap penting, (4) Media massa. Media massa berupa media cetak dan elektronik. Dalam penyampaian pesan, media massa membawa pesan-pesan sugestif yang dapat mempengaruhi opini kita. Jika pesan sugestif yang disampaikan cukup kuat, maka akan memberi dasar afektif dalam menilai sesuatu hal hingga membentuk sikap tertentu, (5) Institusi/ Lembaga Pendidikan dan Agama. Institusi yang berfungsi meletakkan dasar pengertian dan konsep moral dalam diri individu. Pemahaman baik dan buruk, salah atau benar, yang menentukan sistem kepercayaan seseorang hingga ikut berperan dalam menentukan sikap seseorang, (6) Faktor Emosional. Suatu sikap yang dilandasi oleh emosi yang fungsinya sebagai semacam penyaluran frustrasi atau pengalihan bentuk mekanisme pertahanan ego. Dapat bersifat sementara ataupun menetap (persisten/tahan lama) Contoh: Prasangka, sikap tidak toleran, tidak fair (Sri Utami Rahayuningsih, 2008).

2) Mengintegrasikan Pembelajaran Sikap

Belajar afektif dalam Thoifuri (2007), yaitu bentuk belajar untuk menghayati nilai-nilai objek, baik orang, benda, maupun kejadian atau peristiwa dengan melalui perasaan. Contoh; siswa menghayati perilaku guru ketika mengajar di kelas sebagai objek. Pada saat siswa menghayati perilaku guru tersebut, ia merasakan bahwa perilaku guru dapat berharga bagi dirinya, maka timbul perasaan senang. Sebaliknya dalam penghayatan tersebut perilaku guru tampak tidak berharga bagi dirinya, maka muncul perasaan tidak senang.

Berkaitan dengan itu Purwanto (2009; 31), pendidikan kesusilaan (sikap susila) atau membentuk manusia yang baik adalah sungguh-sungguh hal yang sangat penting. Selama

ini pada umumnya pendidikan yang berlaku di Indonesia diakui oleh kaum guru atau pendidik bahwa pendidikan sedikit banyaknya masih bersipat intelektualistis dan verbalistik, memompakan ilmu pengetahuan kepada otak anak-anak sehingga kurang atau tidak menghiraukan pendidikan-pendidikan yang lain, terutama pendidikan etika.

Selanjutnya dalam mendidik anak dapat dipedomani oleh para guru agar tidak hanya menekankan salah satu segi pendidikan saja, melainkan guru harus berusaha mengembangkan semua segi pendidikan tersebut, yaitu : a) pendidikan jasmani dan b) pendidikan rohani. Pendidikan rohani meliputi : (a) pendidikan kecakapan, (b) pendidikan ketuhanan, (c) pendidikan kesusilaan, (d) pendidikan keindahan, dan (e) pendidikan kemasyarakatan (M. Ngalim Purwanto, 2009; 151). Di sinilah letak peran strategis guru dalam pembelajaran dan sekaligus peran strategis guru dalam mengembangkan sikap positif dan segi-segi pendidikan lainnya terhadap peserta didiknya. Timbul dan tumbuhnya perasaan seperti ini perlu juga mendapat respon positif dari guru, misalnya dapat berupa pemberian penguatan (*reinforcement*) kepada anak didik. Tindakan, prilaku guru seperti inilah yang patut dikembangkan dan perlu mendapat apresiasi oleh pengelola pendidikan untuk setiap jenjang pendidikan, jika ingin memperoleh hasil belajar yang lebih dari sekedar meningkatkan kemampuan intelektual dan verbal peserta didik.

Lebih lanjut A. De Block dalam Thoufuri (2007) menyebutkan sistematika bentuk belajar dapat dilihat dari tiga hal : (1) fungsi psikis, yaitu aktifitas belajar untuk mengenal lingkungan yang meliputi orang, benda, maupun kejadian dengan menggunakan fungsi psikis melalui belajar dinamik, afektif, kognitif, dan motorik., (2) aspek materi, yaitu bagian inti dalam belajar siswa., (3) aspek tak disadari. Tingkah laku seseorang sangat unik ketika merespon sesuatu. Keunikan yang dimaksud adalah keanekaragaman dalam menginterpretasikan suatu objek. Misalnya terdapat prilaku yang tidak mendapat perhatian untuk disadari, akan tetapi merupakan suatu pembelajaran dalam kehidupan sehari-hari, seperti pada saat berjalan di depan orang, etika berbicara dalam forum, dan lain-lain, yang semuanya merupakan bentuk belajar yang bermanfaat untuk diri sendiri dan orang lain. Bentuk belajar yang tidak disadari dapat berupa; **belajar insidental**, yaitu bentuk belajar tertentu secara tiba-tiba. Siswa belajar sesuatu yang direncanakan sebelumnya, misalnya materi pelajaran tentang "Demokrasi", namun siswa tiba-tiba terpikir/ teringat/menemukan kasus suap oleh calon bupati dalam pemilukada, maka siswa pun belajar tentang "penegakan keadilan", dan akibat dari kasus tersebut dengan tidak meninggalkan tujuan belajar yang utama tentang demokrasi., **belajar tersembunyi**, yaitu bentuk belajar yang tidak mempunyai maksud dan tujuan tertentu. Artinya siswa belajar sesuatu akan tetapi ia tidak tahu kalau ia sedang dalam belajar.

Di sinilah *guru harus memiliki kemauan dan kemampuan lebih* untuk merencanakannya dengan tanpa diketahui oleh peserta didik. Bentuk-bentuk belajar seperti ini lebih menekankan pada aspek sikap atau prilaku, karena berkaitan dengan aktifitas sehari-hari. Contoh; guru mengajak anak didiknya melihat tayangan TV/ rekaman video terkait acara dialog terbuka. Dalam aktifitas ini, guru tidak menyuruh anak didiknya untuk mengetahui dan merangkum materi dialog, guru hanya diam tetapi tersirat dalam benaknya agar siswa memahami dan menghayati etika berdialog atau diskusi, bagaimana menjadi pembicara, moderator, dan pendengar yang baik. Disinilah guru mendesain, mengetahui tujuan belajar, sedangkan siswa tidak tahu jika itu direncanakan oleh guru.

Dari uraian tersebut diatas yang terkait dengan berbagai bentuk belajar, guru wajib memiliki kemampuan merencanakan dan melaksanakan hal itu. Belajar merupakan keterampilan/seni yang dinamis dan tidak ada batasnya. Permasalahan belajar harus mendapat perhatian serius dari guru, guru harus memiliki pandangan bahwa mengajar/ membelajarkan peserta didik harus selalu direfleksi sehingga pembelajaran dapat berlangsung dinamis dan menyenangkan. Guru lebih bersipat proaktif terhadap anak didiknya. Guru harus menjadi inisiator yang mampu melayani anak didiknya dengan baik.

Berkaitan dengan bagaimana mengintegrasikan pembentukan sikap spiritual dan sikap sosial dalam kaitannya dengan implementasi Kompetensi Inti I dan Kompetensi Inti II ke dalam mata pelajaran maka guru dapat berpedoman pada aktifitas atau bentuk-bentuk belajar yang bersifat dinamis, disesuaikan dengan kondisi belajar, aspek materi, dan aspek-aspek yang tidak disadari, dalam teori kurikulum disebut dengan *hidden curriculum*, atau jika dikaitkan dengan tujuan pembelajaran biasa disebut dengan *nurturant effect* (dampak pengiring), yaitu suatu dampak yang diakibatkan atau diharapkan dari aktifitas belajar yang secara tertulis tidak tercantum dalam tujuan instruksional, akan tetapi dampak dari aktifitas pembelajaran harus mendapat perhatian dari guru.

Selanjutnya menurut Krathwohl dan Bloom, dkk (dalam Aunurrahman, 2010; 50-51) ranah afektif (sikap) terdiri dari tujuh jenis perilaku, yaitu : (a) penerimaan, yang mencakup kepekaan tentang hal tertentu dan kesediaan memperhatikan hal tersebut, (b) partisipasi, yang mencakup kerelaan, kesediaan, memperhatikan dan berpartisipasi dalam suatu kegiatan, (c) penilaian dan penentuan sikap, yang mencakup penerimaan terhadap suatu nilai, menghargai, mengakui, dan **menentukan sikap**. (d) organisasi, yang mencakup kemampuan membentuk suatu sistem nilai sebagai pedoman dan pengalaman hidup, (e) pembentukan pola hidup, yang mencakup kemampuan menghayati nilai, dan membentuknya menjadi pola nilai kehidupan pribadi.

Lebih lanjut dijelaskan, seseorang yang belajar adalah suatu proses menuju perubahan internal yang berkenaan dengan aspek afektif yang bermula dari kemampuan-kemampuan yang lebih rendah pada kondisi pra-belajar, kemudian meningkat pada kemampuan yang lebih tinggi. Proses ini merupakan suatu proses yang dinamis, dimana siswa melalui keaktifannya akan dapat secara terus menerus mengembangkan kemampuan dan kepekaannya untuk mencapai tingkatan-tingkatan kemampuan serta kepekaan yang lebih tinggi melalui proses belajar yang dilakukan.

Jadi dalam mengimplementasikan pembelajaran sikap kepada peserta didik maka pembelajaran harus mampu mengintegrasikan proses belajar mulai dari aktifitas yang paling rendah yaitu membangun secara aktif tentang bagaimana peserta didik menerima sesuatu dan menjadi peka tentang sesuatu hal sebagaimana adanya (penerimaan), kemudian menjadi kerelaan memperhatikan dan berpartisipasi, memberikan nilai dan menentukan sikap, yang selanjutnya akan dapat digunakan untuk membentuk sistem nilai sebagai pedoman hidup, serta menghayati nilai tersebut. Proses semacam ini harus terus dikembangkan dan diintegrasikan ke dalam pembelajaran di sekolah baik di kelas maupun di luar kelas, dalam kegiatan kurikuler maupun ekstrakurikuler, serta tidak terlepas dari pengaruh orang dewasa dalam memberikan contoh dan tauladan (kepala sekolah, guru, pegawai, dll).

3) Implementasi Pembelajaran (Pendidikan) Sikap di Sekolah

Sesuai dengan Karakteristik Kurikulum 2013 yang tertuang dalam Salinan Lampiran Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 68 Tahun 2013 tentang Kerangka Dasar dan Struktur Kurikulum, Kurikulum 2013 dirancang dengan karakteristik sebagai berikut. (1) mengembangkan keseimbangan antara pengembangan sikap spiritual dan sosial, rasa ingin tahu, kreativitas, kerja sama dengan kemampuan intelektual dan psikomotorik; (2) sekolah merupakan bagian dari masyarakat yang memberikan pengalaman belajar terencana dimana peserta didik menerapkan apa yang dipelajari di sekolah ke masyarakat dan memanfaatkan masyarakat sebagai sumber belajar; (3) mengembangkan sikap, pengetahuan, dan keterampilan serta menerapkannya dalam berbagai situasi di sekolah dan masyarakat; (4) memberi waktu yang cukup leluasa untuk mengembangkan berbagai sikap, pengetahuan, dan keterampilan; (5) kompetensi dinyatakan dalam bentuk kompetensi inti kelas yang dirinci lebih lanjut dalam kompetensi dasar mata pelajaran; (6) kompetensi inti kelas menjadi unsur pengorganisasi (*organizing elements*) kompetensi dasar, dimana semua

kompetensi dasar dan proses pembelajaran dikembangkan untuk mencapai kompetensi yang dinyatakan dalam kompetensi inti; dan (7) kompetensi dasar dikembangkan didasarkan pada prinsip akumulatif, saling memperkuat (*reinforced*) dan memperkaya (*enriched*) antarmatapelajaran dan jenjang pendidikan (organisasi horizontal dan vertikal).

Pendidikan sikap tidak bisa dilepaskan dari tujuan dari pada pendidikan itu sendiri. Menurut Thomas Lickona, (2013 ; 6-7) menyebutkan sepanjang sejarah di negara-negara di seluruh dunia, pendidikan memiliki tujuan besar yaitu membantu anak-anak menjadi pintar dan membantu mereka menjadi baik. Lebih lanjut dijelaskan, pintar dan baik tidaklah sama. Dengan menyadari hal itu, sejak jaman Plato masyarakat secara bijak telah menjadikan pendidikan moral sebagai tujuan sekolah. Pendidikan karakter disertakan ke dalam pendidikan intelektual, kesusilaan dan literasi, serta budi pekerti dan pengetahuan. Mereka membentuk sebuah masyarakat yang menggunakan kecerdasan mereka untuk kemaslahatan orang lain dan diri mereka, yang mencoba membangun dunia yang lebih baik.

Dengan demikian, persoalan pendidikan nilai telah muncul dan dilakukan semenjak pendidikan itu ada. Jadi masalah pendidikan itu tidak dapat dipisahkan secara parsial akan tetapi pendidikan itu harus digarap secara menyeluruh yang menyangkut semua aspek kehidupan manusia yang pada umumnya tercakup ke dalam aspek belajar (afektif, kognitif, dan psikomotor) yaitu menjadikan manusia itu pintar dan baik.

Berikut ini diuraikan beberapa contoh yang dikutip dari buku Thomas Lickona, (2013; 141-143, dan 182-183) terkait bagaimana mengajarkan sikap yang penting diketahui sebagai pedoman untuk mengembangkan dan mengimplementasikan sikap ke dalam pembelajaran.

Membangun tanggungjawab bersama dan terhadap kelompok. Rasa tanggung jawab bersama dan kelompok adalah efek samping dari adanya perasaan persatuan di dalam kelas dan menjadi anggota yang dihargai oleh dari sebuah kelompok. Menetapkan tujuan dan peraturan bersama akan memperjelas tanggung jawab setiap orang untuk melakukan setiap tindakan dengan mempertimbangkan kebaikan untuk semua orang. Membangun dimensi tanggung jawab komunitas moral juga berarti mendorong tumbuhnya etika interdependensi (saling ketergantungan). Persaan bahwa masalah satu orang adalah masalah semua anggota kelas. Ini adalah sebuah nilai moral tradisional yang diekspresikan melalui keyakinan bahwa kita semua berada dalam satu kapal yang sama, karena sama-sama merasakan kondisi rentan manusia, kita ikut bertanggungjawab dalam takaran tertentu terhadap kesejahteraan satu sama lain.

Rapat kelas sebagai sarana untuk membangun karakter. Rapat kelas memberikan sebuah ruang demokrasi, menjadikan siswa sebagai mitra penuh dalam menciptakan lingkungan kelas optimal. Rapat kelas meningkatkan dinamika dan memperdalam ikatan antara guru dengan kelas, memperluas pengaruh guru sebagai teladan dan mentor, sembari pada saat yang sama memperluas peran dan tanggung jawab siswa. Rapat kelas mendorong pertumbuhan moral kelas dan sertiap anggotanya. Rapat kelas yang mengharuskan seluruh siswa bekerjasama secara rutin sebagai sebuah komunitas pengambil keputusan, merupakan satu-satunya sistem pendukung paling penting untuk memunculkan dan memperkuat nilai-nilai dan prilaku terbaik siswa. Dalam contoh ini seorang guru mengawali pembelajaran dengan mengadakan rapat kelas selama kurang lebih sepuluh menit. Pada tahap awal dengan topik-topik yang dapat membantu siswa mengenal antar satu sama lainnya. Selanjutnya topik-topik rapat dikembangkan setiap hari dengan susunan kelas yang melingkar dengan topik apa yang dilakukan anak selama akhir pekan. Topik ini terbukti sangat bagus untuk skill mengingat. Pada mulanya banyak siswa yang kesulitan mengingat apa yang dilakukannya selama akhir pekan. Selanjutnya guru memberikan *compliment time* (waktu memberikan pujian). Setiap hari ada satu orang anak yang mendapat giliran dan selanjutnya disebutkan kemampuan dan kualitas karakter yang dapat dibanggakan.

Kegiatan semacam ini sangat penting dikembangkan untuk membangun komunitas belajar yang baik antara guru dengan siswa, antara siswa dengan siswa yang lain. Kegiatan

ini akan membantu mereka untuk saling mengenal antara satu dengan yang lain dengan baik, demikian juga akan membantu guru mengenali semua siswanya dengan baik termasuk latar belakang mereka, keluarga, dll. Hal ini akan menciptakan suasana kekeluargaan dan membantu guru untuk mempermudah komunikasi dengan siswanya. Terkait dengan topik-topik rapat kelas, guru harus mampu mengembangkan dan mengarahkan topik apa yang akan dijadikan bahan rapat berikutnya, termasuk juga pemilihan topik rapat untuk menyelesaikan masalah-masalah dalam kelas seperti bagaimana menyelesaikan masalah akademis (seperti : bagaimana mengerjakan ujian dengan lebih baik, bagaimana meningkatkan hasil ujian, dll).

Dengan memperhatikan KI dan KD dalam kurikulum 2013, guru diharapkan cerdas dan kreatif memilih kegiatan belajar yang mampu mengakomodasi perkembangan dan pembentukan sikap-sikap tersebut. Seperti dijelaskan sebelumnya, pembelajaran sikap itu harus terintegrasi di dalam kegiatan pembelajaran, apapun materi pembelajaran (Kompetensi Dasar) yang sedang dibahas. Antara materi pembelajaran, pengembangan sikap harus menjadi satu kesatuan dengan kegiatan pembelajaran dan proses penilaian (asesmen). Sekali lagi, hal ini yang terasa sangat sulit untuk diterapkan oleh para guru kita. Terlebih lagi para guru kita telah lama tercekoki oleh paradigma pembelajaran yang lebih menekankan aspek intelektualitas yang cenderung verbalistik. Oleh sebab itu perlu pembiasaan dan mulailah dari penumbuhan kesadaran diri sendiri, serta tidak pernah berhenti untuk melakukan.

Mengutip pernyataan UU Sisdiknas pada **Pasal 4** disebutkan dalam setiap pasal demi pasal : (1) Pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa. (2) Pendidikan diselenggarakan sebagai satu kesatuan yang sistemik dengan sistem terbuka dan multimakna. (3) Pendidikan diselenggarakan sebagai suatu proses pembudayaan dan pemberdayaan peserta didik yang berlangsung sepanjang hayat. (4) Pendidikan diselenggarakan dengan memberi keteladanan, membangun kemauan, dan mengembangkan kreativitas peserta didik dalam proses pembelajaran.

Hal ini memberi penegasan pada suatu makna bahwa pendidikan yang berhasil bukan semata-mata menjadikan individu itu pintar tetapi juga menjadikan individu memiliki sikap yang baik yang dibentuk melalui proses pendidikan (terintegrasi dengan kegiatan pembelajaran). Pendidikan dan pembelajaran (pengajaran) tidak terpisahkan, tetapi berlangsung sebagai satu kesatuan utuh yang saling mendukung yang berlangsung dalam suatu sistem yang terbentuk oleh beberapa komponen pendidikan. Komponen inilah yang menjadikan sistem pendidikan yang utuh dan sehat, serta menghasilkan pendidikan yang baik. Sistem pendidikan ini juga harus mampu memfasilitasi proses pembudayaan dan pemberdayaan peserta didik, dan hal ini tidak terlepas dari peran strategis guru sebagai menejer pendidikan yang mampu memberikan tauladan dan memfasilitasi terjadinya pengembangan kreatifitas.

Dalam Petunjuk Teknis Penyusunan Perangkat Penilaian Afektif di Sekolah Menengah Atas oleh Kementerian Pendidikan Nasional, 2010 disebutkan ada 5 (lima) tipe karakteristik afektif yang penting, yaitu sikap, minat, konsep diri, nilai, dan moral.

Sikap merupakan suatu kecenderungan untuk bertindak secara suka atau tidak suka terhadap suatu objek. Sikap dapat dibentuk melalui cara mengamati dan menirukan sesuatu yang positif, kemudian melalui penguatan serta menerima informasi verbal. Penilaian sikap adalah penilaian yang dilakukan untuk mengetahui sikap peserta didik terhadap mata pelajaran, kondisi pembelajaran, pendidik, dan sebagainya.

Minat adalah suatu disposisi yang terorganisir melalui pengalaman yang mendorong seseorang untuk memperoleh objek khusus, aktivitas, pemahaman, dan keterampilan untuk tujuan perhatian atau pencapaian (Getzel, 1966).

Konsep diri adalah evaluasi yang dilakukan individu terhadap kemampuan dan kelemahan yang dimiliki. Target, arah, dan intensitas konsep diri pada dasarnya seperti ranah afektif yang lain. Konsep diri ini penting untuk menentukan jenjang karir peserta didik, yaitu dengan mengetahui kekuatan dan kelemahan diri sendiri dapat dipilih alternatif karir yang tepat bagi peserta didik.

Nilai adalah suatu objek, aktivitas, atau ide yang dinyatakan oleh individu dalam mengarahkan minat, sikap, dan kepuasan (Tyler, 1973:7). Target nilai cenderung menjadi ide, target nilai dapat juga berupa sesuatu seperti sikap dan perilaku. Arah nilai dapat positif dan dapat negatif.

Moral berkaitan dengan perasaan salah atau benar terhadap kebahagiaan orang lain atau perasaan terhadap tindakan yang dilakukan diri sendiri. Moral berkaitan dengan prinsip, nilai, dan keyakinan seseorang.

Sedangkan dalam taksonomi Krathwohl, terdapat lima tingkatan ranah afektif, yaitu *receiving (attending), responding, valuing, organization, dan characterization*. Kelima tingkatan ranah ini masing-masing memiliki indikator yang harus dipedomani dalam menyusun kisi-kisi maupun instrument asesmen afektif. Akan tetapi dalam menilai hasil belajar pada ranah afektif, disamping berdasarkan indikator yang telah dikembangkan, penilaian yang dilakukan adalah penilaian akhir dan bukan akumulasi dari penilaian perilaku pada waktu tertentu di selama kurun waktu tertentu. Berdasarkan instrument yang telah dikembangkan, Wibowo (2011; 97-98) menjelaskan, guru dapat memberikan pertimbangan atau kesimpulan tentang pencapaian indikator atau bahkan suatu nilai pada ranah afektif berdasarkan catatan anekdotal, tugas, laporan, dan sebagainya. Kesimpulan atau pertimbangan tersebut dapat dinyatakan dalam pernyataan kualitatif seperti; belum terlihat (BT), mulai terlihat (MT), mulai berkembang (MB), dan membudaya (M). Berdasarkan kesimpulan kualitatif tersebut guru dapat melihat keberhasilan dengan membandingkan hasil yang diperoleh siswa pada kondisi awal dan kondisi akhir.

Jadi dengan demikian, pengukuran ranah afektif seperti di atas dapat dilakukan melalui metode observasi dan metode laporan diri. Penggunaan metode observasi berdasarkan pada asumsi bahwa karakteristik afektif dapat dilihat dari perilaku atau perbuatan yang ditampilkan dan atau reaksi psikologi. Metode laporan diri berasumsi bahwa yang mengetahui keadaan afektif seseorang adalah dirinya sendiri. Pengembangan instrumen penilaian afektif, mencakup sebelas langkah yaitu menentukan spesifikasi instrumen, menulis instrument, menentukan skala instrumen, menentukan pedoman penskoran, menelaah instrumen, merakit instrumen, melakukan ujicoba, menganalisis hasil ujicoba, memperbaiki instrumen, melaksanakan pengukuran, dan menafsirkan hasil pengukuran.

Penyusunan instrumen observasi meliputi menetapkan tujuan dan menyusun kisi-kisi. Penyusunan kisi-kisi diawali dengan menentukan definisi konseptual, mengembangkan definisi operasional berdasarkan kompetensi dasar, menjabarkan menjadi sejumlah indikator, dan menulis instrument.

C. Simpulan dan Saran

Pengembangan sikap harus dapat dirancang sebagai satu kesatuan utuh dengan pembelajaran/ kegiatan pembelajaran. Pembelajaran yang baik adalah pembelajaran yang mampu mengintegrasikan pengembangan aspek kognitif dan aspek keterampilan yang didukung oleh upaya guru dan siswa agar siswa memiliki sikap yang baik dalam memanfaatkan aspek pengetahuan dan keterampilan dalam belajar (bertindak/ berperilaku).

Sikap sebagai pemandu dalam berpikir dan bertindak dari individu, menjadi sebuah kerangka yang utuh dalam kegiatan pembelajaran yang harus menjadi salah satu landasan penyusunan rencana dan pelaksanaan pembelajaran, serta penilaian hasil belajar.

Guru harus mampu menyusun kegiatan pembelajaran dengan memilih kegiatan-kegiatan yang dapat mengembangkan aspek-aspek sikap. Disamping itu alat penilaian (asesmen)

harus dirancang dengan berbagai bentuk atau model yang mampu mengakomodasi perkembangan sikap, pengetahuan, dan keterampilan peserta didik melalui asesmen otentik.

Daftar Rujukan

Arif Rohman, 2009. *Memahami Pendidikan dan Ilmu Pendidikan*. Yogyakarta : LaksBang Mediatama.

Agus Wibowo, 2011. *Pendidikan Karakter. Strategi Membangun Karakter Bangsa Berkepribadian*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar

Aunurrahman. 2010. *Belajar dan Pembelajaran*. Bandung : Alfabeta.

Ngalim Purwanto, M. MP. 2011. *Ilmu Pendidikan Teoritis dan Praktis*. Bandung : Rosda Karya.

Kementerian Pendidikan Nasional, 2010. *Petunjuk Teknis Penyusunan Perangkat Penilaian Afektif di Sekolah Menengah Atas*, Jakarta: Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Pembinaan Sekolah Menengah Atas.

Sri Utami Rahayuningsih. 2008. *Psikologi Umum 2*. www.Psikologi.Indonesia.ac.id

Thomas Lickona. 2013. *Pendidikan Karakter. Panduan Lengkap Mendidik Siswa Menjadi Pintar dan Baik*. Bandung : Nusa Media.

Thoifuri. 2007. *Menjadi Guru Inisiator*. Semarang : RaSAIL Media Group.

Undang-undang Republik Indonesia Nomer 14 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomer 81A Tahun 2013 Tentang Pedoman Implementasi Kurikulum. Pedoman Penyusunan dan Pengelolaan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan.

UJI VALIDITAS BUTIR INSTRUMEN KECERDASAN LOGIS-MATEMATIS

KOMANG SETEMEN

Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja

km_setemen@yahoo.com

Abstrak

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk menguji validitas butir instrumen kecerdasan logis-matematis yang telah dikembangkan. Instrumen dikembangkan oleh peneliti dengan mengadopsi teori dari Howard Gardner dan indikator-indikator yang dikembangkan oleh Paul Suparno. Terdapat 8 (delapan) indikator yang dapat diturunkan menjadi butir-butir instrumen. Pelaksanaan ujicoba dilakukan di Jurusan Manajemen Informatika UNDIKSHA. Subjek ujicoba pada penelitian ini adalah mahasiswa semester 3 jurusan manajemen informatika yang pernah mengambil matakuliah pemrograman komputer dan berjumlah 60 orang. Metode analisis data yang digunakan adalah: 1) validasi konsep dari 2 orang pakar pada bidang informatika, dan 2) validasi empirik dilakukan pada sampel yang digunakan sebagai ujicoba instrumen. Validitas butir instrumen kecerdasan logis-matematis dihitung dengan menggunakan korelasi *product moment*, sedangkan untuk reliabilitas dihitung dengan *Alpha-Cronbach*. Berdasarkan hasil uji validitas butir instrumen kecerdasan logis-matematis diperoleh butir-butir yang valid sebanyak 37 butir dan tidak valid sebanyak 3 butir yaitu butir nomor 3,16 dan 20. Koefisien reliabilitas diperoleh sebesar $r_{11} = 0,853$. Dengan demikian, hasil uji coba menunjukkan bahwa koefisien reliabilitas instrumen kecerdasan logis-matematis lebih besar dari 0,7, sehingga dapat digunakan lebih lanjut dalam penelitian.

Kata kunci: kecerdasan logis-matematis, instrumen, pemrograman komputer

Abstract

The purpose of this study was to test the validity of logical-mathematical instruments which have been developed. The Instrument which developed by the researchers was adopting from the theory of Howard Gardner and all of the indicators developed by Paul Suparno. There are 8 (eight) indicators which can be lowered into a grain instrument. Implementation of trials was conducted in the Department of Informatics Management Undiksha. Test subjects in this study were 3rd semester students in informatics management who have ever take computer programming courses and they were 60 students. The Data analysis methods which used were: 1) validation of the concept of two experts in the field of informatics, and 2) empirical validation performed on a sample which is used as a test instrument. The Validity of logical-mathematical instruments was calculated by using product moment correlation, whereas for reliability it's calculated by Cronbach's Alpha. Based on the test results of the validity of the instrument logical-mathematical intelligence was obtained valid grains as much as 37 points and as much as 3 point invalid, they were 3, 16 and 20. The coefficient of reliability was obtained for $r_{11} = 0.853$. So, the test results showed that the coefficient of reliability of the instrument logical-mathematical intelligence was greater than 0.7, so it can be used further in the study.

Keywords : logical-mathematical intelligence, instrument, computer programming

1. Pendahuluan

Kemampuan sebagian besar orang dalam membuat program komputer berawal dari sebuah hobi (kegemaran) akan pemrograman komputer. Tetapi sebagian besar lainnya karena belajar atau kuliah bidang informatika. Ada kalanya dalam proses belajar pemrograman ditemukan faktor-faktor yang mempengaruhi keberhasilannya. Sebagai contoh adalah faktor pengajar, metode yang diterapkan termasuk jenis penilaiannya, serta tingkat kecerdasan yang dimiliki oleh pebelajar. Penelitian yang dilakukan oleh Setemen (2014, 38-42) mengungkapkan bahwa, jenis asesmen yang digunakan dalam proses pembelajaran pemrograman komputer, ternyata berpengaruh terhadap hasil belajar pemrograman komputer. Faktor lain yang perlu diperhatikan adalah tingkat kecerdasan yang dimiliki oleh setiap orang. Setiap orang memiliki kecerdasan yang berbeda-beda, oleh karenanya setiap orang akan memiliki cara yang berbeda dalam mencapai tujuan belajarnya. Sampai dengan saat ini, istilah kecerdasan seseorang dalam kehidupan nyata selalu dihubungkan dengan IQ (*intelligence quotient*). Tetapi bagi Gardner, sesungguhnya kecerdasan yang dimiliki oleh setiap orang itu tidak tunggal tetapi jamak. Inilah yang ditemukan Gardner dan rekan-rekannya di Harvard University (Suparno, 2004:14). Penelitian yang dilakukan Gardner menyebutkan bahwa, ada 8 (delapan) macam kecerdasan manusia dalam memahami dunia nyata (Budiningsih, 2012:114). Yang mana hasil penelitian ini melahirkan teori yang disebut dengan *multiple intelligences* (kecerdasan majemuk). Lebih lanjut dikatakan bahwa, pada umumnya satu kecerdasan lebih menonjol atau lebih kuat daripada yang lain. Hal ini dapat dimaknai bahwa, setiap individu adalah berbeda sehingga memperlakukan sejumlah individu dengan perlakuan yang sama tidaklah tepat.

Pada awal penelitiannya, Gardner mengumpulkan banyak sekali

kemampuan manusia yang kiranya dapat dimasukkan dalam pengertiannya tentang kecerdasan. Setelah semua kemampuan itu dianalisis secara teliti, akhirnya dia menerima adanya delapan kecerdasan yang dimiliki manusia, yaitu: 1) kecerdasan linguistik (*linguistic intelligence*), 2) kecerdasan matematis-logis (*logical-mathematical intelligence*), 3) kecerdasan ruang-visual (*visual-spatial intelligence*), 4) kecerdasan kinestetik-badani (*bodily-kinesthetic intelligence*), 5) kecerdasan musikal (*musical intelligence*), 6) kecerdasan interpersonal (*interpersonal intelligence*), 7) kecerdasan intrapersonal (*intrapersonal intelligence*), dan 8) kecerdasan lingkungan atau naturalis (*naturalist intelligence*) (Suparno, 2004:19).

Dalam belajar pemrograman komputer, kecerdasan yang paling mempengaruhi dari delapan kecerdasan yang disampaikan oleh Gardner adalah kecerdasan logis-matematis. Kecerdasan logis-matematis adalah kemampuan logika dan matematika, disamping kemampuan ilmu pengetahuan alam (Gardner, 2003: 23). Berkaitan dengan hal itu, agar dapat mengukur kecerdasan logis-matematis yang dimiliki oleh setiap individu yang belajar pemrograman, maka diperlukan sebuah instrumen untuk hal tersebut. Dengan adanya instrumen yang digunakan untuk mengukur tingkat kecerdasan logis-matematis individu, maka akan dapat dilakukan perlakuan yang berbeda dalam proses pembelajaran pemrograman komputer. Perlakuan yang dimaksud dapat berupa perbedaan metode pembelajaran maupun jenis asesmen dalam menilai hasil belajar pemrograman komputer.

Berdasarkan hal tersebut, maka dalam penelitian ini dilakukan pengembangan instrumen kecerdasan logis-matematis, uji validitas isi oleh pakar, ujicoba instrumen untuk menentukan butir-butir yang valid, dan selanjutnya perhitungan reliabilitas instrumen.

2. Metode yang diterapkan

Penelitian ini bertujuan untuk menguji validitas butir instrumen kecerdasan logis-matematis yang telah dikembangkan oleh peneliti. Penelitian ini diawali dengan kajian teori tentang kecerdasan logis-matematis, kemudian dilakukan sintesis teori dalam bentuk definisi konsep dan definisi operasional. Langkah selanjutnya adalah penyusunan kisi-kisi instrumen, penyusunan butir-butir instrumen, dan validasi instrumen.

Butir instrumen kecerdasan logis-matematis harus diujicobakan terlebih dahulu agar teruji tingkat kehandalannya. Proses validasi dilakukan sebanyak dua tahapan, yaitu: 1) validasi konsep dengan tujuan untuk menelaah ketetapan butir-butir instrumen ditinjau dari tiga aspek antara lain isi, konstruksi dan kebahasaan berdasarkan penilaian pakar, dan 2) validasi empirik dilakukan dengan tujuan untuk menguji ketepatan butir-butir dan kehandalan instrumen berdasarkan ujicoba pada sampel dari kelompok populasi penelitian. Jumlah sampel yang dijadikan ujicoba sebanyak 60 orang mahasiswa.

3. Hasil Penelitian dan Pembahasan

3.1 Definisi Konseptual

Kecerdasan logis-matematis adalah kemampuan yang berkaitan dengan penggunaan bilangan dan logika secara efektif.

3.2 Definisi Operasional

Kecerdasan logis-matematis adalah skor kemampuan yang berkaitan dengan penggunaan bilangan dan logika secara efektif, yang dapat diukur dengan indikator-indikator: 1) suka menanyakan tentang bagaimana suatu benda bekerja, 2) suka berpikir dengan logika yang jelas, 3) menghitung secara cepat, 4) menyukai kelas matematika dan IPA, 5) menyukai permainan matematis dalam komputer, 6) suka mengatur berbagai hal secara teratur, kategoris, dan hirarkis, 7) berpikir lebih abstrak dan konseptual, dan 8) punya kepekaan dengan sebab-akibat dalam suatu persoalan.

3.3 Kisi-kisi Instrumen

Dalam pengembangan instrumen kecerdasan logis-matematis, dibuat rancangan berupa kisi-kisi instrumen yang selanjutnya disebut kuesioner kecerdasan logis-matematis. Kuesioner ini berisi butir-butir pernyataan yang diturunkan dari penjabaran indikator-indikator kecerdasan logis-matematis. Setiap butir dalam pernyataan merupakan suatu keadaan atau kecenderungan perasaan responden yang berkaitan dengan kecerdasan logis-matematis. Butir-butir pernyataan tersebut disertai dengan lima pilihan jawaban, yaitu: sangat setuju (SS), setuju (S), kurang setuju (KS), tidak setuju (TS), dan sangat tidak setuju (STS).

Kisi-kisi instrumen untuk mengukur kecerdasan logis-matematis seperti pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Kisi-kisi Instrumen

Indikator	Butir Positif	Butir Negatif	Jumlah
1.Suka menanyakan tentang bagaimana suatu benda bekerja	1,3,23	2,4	5
2.Suka berpikir dengan logika yang jelas	6,24,25	5,26	5
3.Suka berpikir dengan logika yang jelas	8,27,28	7,29	5
4.Menyukai kelas matematika dan IPA	9,10,30	11,12	5
5.Menyukai permainan matematis dalam komputer	13,14,31	15,16	5
6.Suka mengatur berbagai hal secara teratur, kategoris, dan hirarkis	17,18,32	19,20	5

Indikator	Butir Positif	Butir Negatif	Jumlah
7. Berpikir lebih abstrak dan konseptual	21,3 3,34	35,3 6	5
8. Punya kepekaan dengan sebab-akibat dalam suatu persoalan	22,3 7,38	39,4 0	5
Jumlah	24	16	40

3.4 Validasi Instrumen

Proses validasi dilakukan sebanyak dua tahapan, yaitu: 1) validasi konsep dengan tujuan untuk menelaah ketepatan butir-butir instrumen ditinjau dari tiga aspek antara lain isi, konstruksi dan kebahasaan berdasarkan penilaian pakar, dan 2) validasi empirik dilakukan dengan tujuan untuk menguji ketepatan butir-butir dan kehandalan instrumen berdasarkan ujicoba pada sampel dari kelompok populasi penelitian.

Validitas isi yang digunakan dalam penilaian pakar, menggunakan rumus Gregory (Gregory, 2000: 98). Adapun catatan-catatan yang diberikan oleh kedua pakar adalah masalah struktur bahasa yang digunakan, seperti menghilangkan kata tidak pada pernyataan negatif dan dianjurkan untuk menggunakan kalimat yang lebih singkat. Butir-butir yang menjadi catatan oleh kedua pakar adalah nomor butir 2, 12,16,17,29,31 dan butir 37. Selanjutnya, dilakukan perbaikan instrumen berdasarkan masukan pakar. Berdasarkan penilaian kedua pakar terhadap kuesioner kecerdasan logis-matematis, diperoleh koefisien validitas isi=0,92. Karena validitas isi lebih besar dari 0,9, maka instrumen sudah dapat diujikan lebih lanjut. Setelah dilakukan pengujian validitas isi oleh dua orang pakar, kemudian dilanjutkan dengan ujicoba instrumen pada responden.

Instrumen kecerdasan logis-matematis ini diujicobakan pada 60 orang mahasiswa sebagai sampel.

Untuk melakukan validitas empirik untuk data yang berjenis politomi, digunakan rumus *product moment* seperti berikut ini.

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\{N \sum X^2 - (\sum X)^2\} \{N \sum Y^2 - (\sum Y)^2\}}}$$

(Candiasa, 2010:116)

Keterangan:

N = banyaknya responden atau peserta tes

X = skor responden untuk butir yang dicari validitasnya

Y = skor total responden

r_{xy} = nilai koefisien korelasi *product moment*

Untuk menentukan suatu butir instrumen dinyatakan *valid* atau *tidak valid*, selanjutnya koefisien $r_{xy}=r_{hitung}$ dikonsultasikan dengan r_{xy} tabel. Butir dikatakan "*valid*" jika nilai $r_{xy}=r_{hitung}$ lebih besar dari r_{xy} tabel dengan taraf signifikansi $\alpha=5\%$ ($r_{xy}-hit \geq r_{xy}-tab$ dengan t.s 5%), dan "*tidak valid*" jika nilai $r_{xy}=r_{hitung}$ lebih besar dari r_{xy} tabel dengan taraf signifikansi $\alpha=5\%$ ($r_{xy}-hit < r_{xy}-tab$ dengan t.s 5%).

Sebagai contoh adalah untuk mencari validitas butir ke-1. Sesuai hasil perhitungan koefisien korelasi *product moment* untuk butir ke-1 diperoleh harga $r_{xy}=0,509$, sedangkan r_{xy} tabel pada taraf signifikansi $\alpha=5\%$ dan $n = 60$ adalah 0,254. Ternyata harga r_{xy} hitung lebih besar daripada harga r_{xy} tabel, maka jumlah skor butir ke-1 mempunyai korelasi yang signifikan dengan jumlah skor total. Oleh karena itu dapat diinterpretasikan bahwa butir nomor 1 adalah **valid**. Contoh lainnya adalah untuk menghitung validitas butir ke-3. Hasil perhitungan koefisien korelasi *product moment* untuk butir ke-3 diperoleh harga $r_{xy}=0,223$, sedangkan r_{xy} tabel pada taraf signifikansi $\alpha=5\%$ dan $n = 60$ adalah 0,254. Ternyata

harga r_{xy} hitung lebih kecil daripada harga r_{xy} tabel, maka jumlah skor butir ke-3 tidak berkorelasi yang signifikan dengan jumlah skor total. Oleh karena itu dapat diinterpretasikan bahwa butir nomor 3 adalah **tidak valid** atau **drop**. Setelah dilakukan pengujian validitas butir kuesioner kecerdasan logis-matematis terhadap 60 responden, ternyata terdapat 3 butir pernyataan yang tidak *valid*, yaitu butir nomor 3, 16 dan 20. Oleh karena itu, butir pernyataan tersebut harus dibuang atau tidak dapat digunakan lebih lanjut.

Setelah diperoleh butir-butir instrumen yang *valid*, selanjutnya dilakukan perhitungan koefisien reliabilitas instrumen. Perhitungan koefisien reliabilitas instrumen menggunakan rumus koefisien *Alpha-Cronbach* seperti berikut ini.

$$r_{ii} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

(Djaali dan Muljono, 2008:49)

Keterangan:

r_{ii} = koefisien reliabilitas tes

k = cacah butir

S_i^2 = varians skor butir

S_t^2 = varians skor total

Perlu diketahui bahwa, untuk menghitung reliabilitas instrumen menggunakan rumus di atas adalah untuk butir-butir yang *valid* saja. Berdasarkan hasil perhitungan dengan bantuan program *Microsoft Excel 2007*, menunjukkan bahwa tingkat reliabilitas instrumen kecerdasan logis-matematis adalah sebesar 0,853. Dengan demikian, hasil uji coba menunjukkan bahwa koefisien reliabilitas instrumen kecerdasan logis-matematis lebih besar dari 0,7, sehingga dapat digunakan lebih lanjut dalam penelitian.

4. Simpulan

Berdasarkan hasil analisis dan pembahasan yang telah dilakukan, dapat ditarik kesimpulan sebagai berikut.

Instrumen kecerdasan logis-matematis yang telah dikembangkan dapat digunakan lebih lanjut dalam penelitian. Hal ini dapat dilihat dari koefisien reliabilitas instrumen sebesar 0,853 lebih besar dari yang dipersyaratkan yaitu sebesar 0,7. Berdasarkan hasil analisis, dari 40 butir instrumen yang dikembangkan, hanya 37 yang *valid* berdasarkan hasil ujicoba. Namun demikian, instrumen sudah dapat digunakan karena butir-butir yang *valid* telah mewakili semua indikator yang ada.

5. Daftar Pustaka

- Budiningsih, C. A. (2012). *Belajar & Pembelajaran*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Candiasa, I. M. (2010). *Pengujian Instrumen Penelitian Disertai Aplikasi ITEMAN dan BIGSTEPS*. Singaraja: Unit Penerbitan Universitas Pendidikan Ganesha.
- Djaali, H., & Muljono, P. (2008). *Pengukuran dalam Bidang Pendidikan*. Jakarta: Grasindo.
- Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences*, terjemahan Alexander Sindoro. Batam: Interaksara.
- Gregory, R. J. (2000). *Psychological Testing: History, Principles, and Applications*. Boston: Allyn and Bacon.
- Setemen, K. (2014). Pengaruh Jenis Asesmen Terhadap Hasil Belajar Pemrograman Komputer. *Seminar Nasional Forum Pimpinan Pascasarjana LPTK Indonesia* (pp. 38-42). Bali: Pascasarjana UNDIKSHA.
- Suparno, P. (2004). *Teori Inteligensi Ganda dan Aplikasinya di Sekolah*. Yogyakarta: Kanisius.

Asesmen Diri pada Penilaian Autentik: Suatu Cara Pendidikan Autonomi

AAIN. Marhaeni, A. A. Gede Yudha Paramartha, I Putu Indra Kusuma

Universitas Pendidikan Ganesha, Bali

ngurah_marhaeni@yahoo.com

Abstrak

Autonomi dalam belajar (*learning autonomy*) merupakan isu penting dalam implementasi penilaian yang terintegrasi dalam pembelajaran, namun demikian sejauh ini belum banyak upaya sadar yang dilakukan oleh pendidik untuk membangun autonomi ini padahal, secara esensial tujuan dari setiap upaya pendidikan adalah untuk melahirkan insan-insan cerdas yang dapat *survive* dalam kehidupannya. Untuk itu setiap insan harus memiliki suatu kemampuan untuk membangun diri berdasarkan kesadaran diri (*self-awareness*). Dalam konteks asesmen, asesmen diri merupakan cara ampuh mengembangkan autonomi namun kajian yang sistematis mengenai hal ini belum banyak dilakukan oleh peneliti pendidikan. Demikian pula pengamatan di lapangan menunjukkan bahwa para pendidik belum secara sadar mengimplementasikan asesmen diri dalam kegiatan asesmen di kelas. Dengan tujuan menggali informasi tentang keberadaan asesmen diri dalam praktik asesmen di kelas, telah dilakukan studi pada 23 orang guru bahasa Inggris. Data dikumpulkan melalui studi dokumen pada perangkat pembelajaran, observasi pembelajaran, wawancara, dan pengisian kuesioner oleh guru. Data dikumpulkan selama bulan April dan Mei 2014 pada 11 SMP di Bali. Data dianalisis secara deskriptif. Penelitian ini merupakan penelitian payung pada mahasiswa program magister pendidikan program studi pendidikan bahasa Inggris PPs UNDIKSHA. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengetahuan guru tentang asesmen diri sangat kurang. Lebih jauh ditemukan bahwa asesmen diri tidak dilakukan secara sadar dan sistematis, melainkan hanya secara insidental dan itupun bukan didasarkan pada suatu konsep atau pengetahuan yang memadai. Ditemukan pula bahwa sebagian guru belum siap mengimplementasikan asesmen diri walaupun menyatakan siap mengimplementasikan asesmen autentik terutama untuk menyongsong implementasi kurikulum 2013. Hasil penelitian ini mengimplikasikan perlunya peningkatan pengetahuan guru tentang asesmen autentik khususnya asesmen diri, dan penyediaan instrumen asesmen diri berupa ceklis, rubrik, dan instrumen lain untuk dapat diterjadin praktik asesmen diri yang lebih efektif dalam asesmen kelas.

Kata-kata kunci: asesmen diri, asesmen kelas

Abstract

An autonomy in learning is a very important issue in the implementation of assessment which is integrated in learning. However, so far there is just a little awareness of the educators to build the autonomy. Eccentially, the goal of every effort in education is to result the smart individuals who can survive in their lives. Therefore, they should have a competency to build themselves based on self awareness. In the context of assessment, self assessment is the best way to develop autonomy. However, a systematic study on it is not highly conducted by researchers on education. Even, the observation conducted says that the teachers are not aware in implementing self assessment in assessment activity in the classroom yet. By purposing to dig information about the existence of self assessment in the classroom, a study has been conducted to 23 English teachers. The data was collected through the implementation of document study on the set of teaching instruments, learning observation, interview, and the implementation of questionnaire to the teachers. The data was collected in April and May 2014 in 11 Junior High Schools in Bali. The data was analyzed descriptively. This study belongs to an umbrella research which involved the students of magister program of English Education Program in UNIDKSHA.. The results show that the knowledge of self assessment of the teachers was too lo. Moreover, it was found that the implementation of it was not conducted consciously and systematically. But, it was more incidentally implemented and it was not based on the good concept and understanding. It was also found that the teachers were not ready yet to implement the authentic

assessment especially to support the implementation of 2013 curriculum. This study implicates that it needs the improvement of teachers' understanding on authentic assessment especially in self assessment and the availability of the instruments such as checklists, rubrics, and any other instruments to support the implementation of it to be more effective in classroom assessment.

Kata-kata kunci: Self Assessment, Classroom Assessment

1. Pendahuluan

Autonomi dalam belajar (*learning autonomy*) merupakan isu penting dalam implementasi penilaian yang terintegrasi dalam pembelajaran. Belum banyak upaya sadar dan sistematis yang dilakukan oleh guru untuk membangun autonomi dalam pembelajaran. Padahal, secara esensial tujuan setiap upaya pendidikan adalah untuk melahirkan insan-insan cerdas yang dapat bertahan di dalam kehidupannya. Untuk itu, setiap insane harus memiliki suatu kemampuan untuk membangun diri berdasarkan kesadaran diri (*self-awareness*).

Penerapan asesmen yang secara alami tidak terpisahkan dari proses pembelajaran dapat digunakan untuk mencapai autonomi dalam belajar tersebut. Asesmen adalah proses pengumpulan informasi tentang perkembangan belajar siswa selama proses pembelajaran. Selain itu, penerapan asesmen akan memberikan dampak yang besar untuk siswa maupun guru apabila ini dilaksanakan sebagai bagian yang terintegrasi dari pembelajaran itu sendiri (Brown, 2004). Secara umum, asesmen yang dilakukan terintegrasi dalam pembelajaran akan meningkatkan kualitas siswa dan di waktu yang bersamaan juga akan berpengaruh positif terhadap keefektifan kegiatan pembelajaran.

Namun pada kenyataannya, banyak guru masih melihat bahwa asesmen hanya digunakan untuk penilaian hasil belajar. Mereka menganggap asesmen merupakan alat untuk menilai hasil belajar (produk belajar) yang hanya dilakukan pada akhir pembelajaran atau akhir semester. Mereka pun belum dapat melihat bahwa penggunaan asesmen bukan hanya dilakukan untuk menilai produk belajar, melainkan juga untuk menilai proses pembelajaran yang secara langsung dapat meningkatkan kualitas pembelajaran.

Berkaitan dengan hal di atas, asesmen proses dalam pembelajaran menurut Earl & Katz (2006) berfokus pada siswa dan menekankan asesmen sebagai sebuah proses metakognisi siswa yang merupakan sebuah proses aktif dari kognitif siswa ketika mereka berinteraksi dengan ide-ide yang baru. Dalam implementasinya, asesmen proses membantu siswa belajar dengan

tidak hanya menilai hasil belajar mereka tetapi juga dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis mereka sehingga mampu memonitor proses belajar mereka sendiri, dan menggunakan apa yang mereka temukan untuk membuat penyesuaian, adaptasi, dan bahkan merubah cara mereka berpikir dan belajar sehingga mereka dapat menjadi pembelajar yang mandiri (*autonomous learner*).

Sehubungan dengan menjadi pembelajar yang mandiri (*autonomous learner*), Holec (1981) dalam Benson (2006) berpendapat bahwa pembelajar yang mandiri adalah pembelajar yang mampu mengambil tanggung jawab untuk menentukan tujuan, konten, dan metode dari pembelajaran mereka sendiri, serta mampu memonitor kemajuannya dan mengevaluasi luaran yang dihasilkan. Oleh karena itu, hal ini lah yang seharusnya dilakukan oleh para guru untuk menumbuhkan ketertarikan siswa untuk menjadi pembelajar yang mandiri.

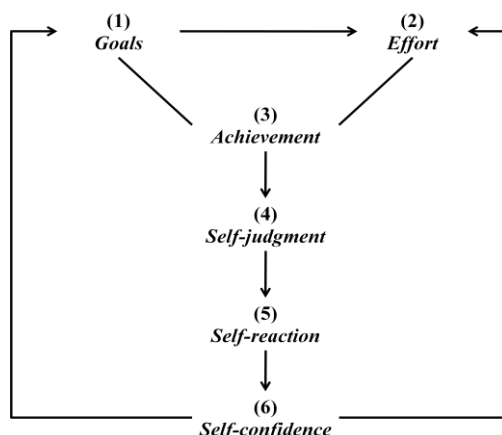
Dalam konteks asesmen, asesmen diri merupakan cara ampuh untuk mengembangkan *autonomy* dalam pembelajaran. Namun dalam kenyataannya, kajian sistematis mengenai hal ini belum banyak dilakukan oleh peneliti pendidikan. Demikian pula pengamatan di lapangan menunjukkan bahwa para pendidik belum secara sadar mengimplementasikan asesmen diri dalam kegiatan di kelas.

Asesmen diri adalah pelibatan siswa dalam menentukan standard dan/atau kriteria untuk menilai karyanya sendiri, sehingga dapat menentukan sejauhmana karyanya tersebut telah mencapai standar atau kriteria yang ditetapkan (Boud, 1991 dalam Brew, 1999). ini menunjukkan dua elemen yang ada pada setiap proses asesmen, yaitu penentuan standar terkait dengan kriteria tertentu, dan penilaian terhadap karya berdasarkan standar dan kriteria tersebut. Melalui asesmen diri, siswa dapat melihat, bukan hanya kekurangannya, tetapi juga kelebihan yang dimilikinya, untuk selanjutnya kekurangan ini akan menjadi tujuan perbaikan, sedangkan kelebihannya akan menjadi motivasi untuk selalu berkembang.

Sehubungan hal di atas, Rolheiser dan Ross (2005) mengajukan

suatu model teoretik untuk menunjukkan kontribusi asesmen diri terhadap pencapaian tujuan. Model tersebut menekankan bahwa, ketika mengevaluasi sendiri performansinya, siswa terdorong untuk menetapkan tujuan yang lebih tinggi (*goals*). Untuk itu, siswa harus melakukan usaha yang lebih keras (*effort*). Kombinasi dari *goals* dan *effort* ini menentukan prestasi (*achievement*); selanjutnya prestasi ini berakibat pada penilaian terhadap diri (*self-judgment*) melalui kontemplasi seperti pertanyaan, 'Apakah tujuanku telah tercapai'? Akibatnya timbul reaksi (*self-reaction*) seperti 'Apa yang aku rasakan dari prestasi ini?'

Goals, effort, achievement, self-judgment, dan self-reaction dapat terpadu untuk membentuk kepercayaan diri (*self-confidence*) yang positif. Kedua penulis menekankan bahwa sesungguhnya, evaluasi diri adalah kombinasi dari komponen *self-judgment* dan *self-reaction* dalam model di atas. Model tersebut digambarkan dalam bagan berikut.



Gambar 1. Model Teoretik oleh Rolheiser dan Ross (2005) untuk Menunjukkan Kontribusi Asesmen Diri terhadap Pencapaian Tujuan

Kedua penulis meyakini bahwa evaluasi diri dapat meningkatkan hasil belajar, karena kegiatan evaluasi diri: a) dapat memusatkan perhatian pebelajar pada tujuan pembelajaran, b) memberikan informasi pada guru mengenai hal-hal yang masih kurang atau belum tercapai dalam pembelajaran, c) dapat lebih meningkatkan perhatian pebelajar pada asesmen, dan d) meningkatkan motivasi pebelajar. Melalui asesmen diri, siswa akan dapat menentukan tujuan pembelajarannya dan berusaha keras

untuk mencapai tujuan itu. Maka dari itu, asesmen diri secara langsung dapat meningkatkan proses dan hasil belajar siswa, sehingga mereka mampu mengarahkan dirinya untuk belajar secara mandiri.

Berdasarkan pemaparan di atas, sangatlah perlu diketahui mengenai keberadaan asesmen diri dalam praktik asesmen di kelas untuk mencapai pembelajaran mandiri. Oleh karena itu, dilakukan sebuah studi pada 23 orang guru bahasa Inggris untuk mengetahui keberadaan asesmen diri dan implementasinya dalam pembelajaran bahasa Inggris di SMP.

2. Metode Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk menggali informasi tentang keberadaan asesmen diri dalam praktik asesmen di kelas. Dalam penelitian ini, dilibatkan 23 orang guru bahasa Inggris SMP di provinsi Bali dalam pengumpulan data. Data dikumpulkan melalui studi dokumen pada perangkat pembelajaran, observasi pembelajaran, wawancara, dan pengisian kuesioner oleh guru. Data dikumpulkan selama bulan April dan Mei 2014 pada 11 SMP di Bali. Data dianalisis secara deskriptif. Penelitian ini merupakan penelitian payung pada mahasiswa program magister pendidikan program studi pendidikan bahasa Inggris PPs Undiksha.

3. Pembahasan Hasil Penelitian

Melalui data yang telah terkumpul dari 23 guru bahasa Inggris SMP di Provinsi Bali sebagai responden dalam studi ini, diketahui bahwa hanya 36,7% guru bahasa Inggris SMP di Bali yang mengetahui bahwa asesmen diri sebagai bagian dari asesmen autentik dapat digunakan sebagai bagian dalam penilaian proses dalam pelajaran menyimak. Sedangkan data lainnya menunjukkan bahwa hanya 41,7% guru bahasa Inggris SMP di Bali yang mengetahui asesmen diri dapat digunakan sebagai bagian dalam penilaian proses dalam pelajaran berbicara.

Data ini jelas memaparkan bahwa secara umum guru-guru bahasa Inggris SMP tidak mengetahui bahwa asesmen diri sebenarnya dapat digunakan dalam proses pembelajaran menyimak dan berbicara. Meskipun data

lainnya memaparkan bahwa 80,5% guru bahasa Inggris mengetahui bahwa asesmen diri dapat digunakan sebagai bagian dalam penilaian proses dalam pelajaran menulis. Namun, mereka belum mengetahui dengan benar esensi dari asesmen diri itu sendiri dalam sebuah proses pembelajaran. Hal yang terjadi adalah mereka hanya mengetahui bahwa asesmen diri dalam pelajaran menulis hanya merupakan sebuah prosedur yang harus dijalankan semata, tanpa melihat apa esensi dari asesmen diri tersebut.

Melalui pemaparan di atas, maka dapat dikatakan bahwa secara umum pengetahuan guru-guru SMP provinsi di Bali masih kurang terkait asesmen diri sebagai bagian dalam asesmen proses dalam pembelajaran di kelas. Maka, dengan sedikitnya pengetahuan mereka akan keberadaan asesmen diri akan mempengaruhi kuantitas dan kualitas implementasi asesmen diri tersebut dalam pelajaran menyimak dan berbicara. Atau bahkan penerapan itu tidak dilakukan sama sekali. Tentunya, ini akan menjadi sebuah permasalahan dikarenakan dalam pelajaran menyimak dan berbicara siswa diharapkan mampu mengetahui keunggulan dan kelemahan yang mereka miliki dalam proses pembelajarannya. Sehingga asesmen diri sungguh sangat diperlukan dalam suatu proses pembelajaran.

Terkait asesmen diri, Rolheiser dan Ross (2005) menjelaskan bahwa asesmen diri adalah suatu cara untuk melihat kedalam diri sendiri. Melalui asesmen diri peserta didik dapat melihat kelebihan maupun kekurangannya, untuk selanjutnya kekurangan ini menjadi tujuan perbaikan (*improvement goal*). Dengan demikian, peserta didik lebih bertanggung jawab terhadap proses dan pencapaian tujuan belajarnya. Oleh karena itu, dalam tujuan mencapai pembelajaran yang mandiri (*autonomous learning*) guru diharapkan paham terlebih dahulu mengenai pentingnya asesmen diri dalam sebuah proses pembelajaran sehingga nantinya asesmen diri dapat diimplementasikan dalam pelajaran di kelas dan akhirnya siswa melalui implementasi asesmen diri mampu mengetahui keunggulan dan kelemahan yang dimiliki. Sehingga nantinya mereka mampu melakukan sebuah perbaikan

dan akan mendapatkan sebuah kebermaknaan dari proses belajar yang mereka jalani. Hal inilah yang kemudian dapat dikatakan sebagai belajar mandiri. Sehubungan dengan hal ini, Salvia dan Ysseldike (1996) menekankan bahwa refleksi dan asesmen diri merupakan cara untuk menumbuhkan rasa kepemilikan (*ownership*), yaitu timbul suatu pemahaman bahwa apa yang dilakukan dan dihasilkan peserta didik tersebut memang merupakan hal yang berguna bagi diri dan kehidupannya.

Berbicara mengenai praktik penerapan asesmen diri dalam proses pembelajaran, data menunjukkan bahwa 90,5% guru bahasa Inggris tidak siap dalam mengimplementasikan asesmen diri pada pelajaran berbicara (*speaking*) dan 90% guru bahasa Inggris tidak siap dalam mengimplementasikan asesmen diri pada pelajaran menyimak (*listening*). Meskipun data yang berbeda ditunjukkan dalam pelajaran menulis dimana 70,5% guru bahasa Inggris siap dalam pengimplementasian asesmen diri. Hal ini dikarenakan asesmen diri adalah salah satu asesmen yang paling sering digunakan oleh guru-guru dalam pelajaran menulis. Kembali lagi, kemungkinan besar yang terjadi adalah mereka tidak memahami esensi dalam pengimplementasian asesmen diri dalam proses pembelajaran.

Meskipun begitu, data mengenai kesiapan guru dalam implementasi asesmen diri pada pelajaran menyimak dan berbicara sejalan dengan temuan sebelumnya di mana disebabkan oleh kurangnya pengetahuan mereka akan implementasi asesmen diri dalam proses pembelajaran, maka berakibat pada ketidaksiapan dalam pengimplementasiannya. Data pendukung yang didapatkan melalui proses wawancara menunjukkan bahwa asesmen diri jarang digunakan di sekolah tempat mereka mengajar. Hal ini terkait dengan banyaknya kendala yang dihadapi guru dalam mengembangkan asesmen diri dalam pengajaran di sekolah. Ketidakadaan sumber yang tepat dan banyak juga guru berpikir akan menghabiskan banyak waktu, tenaga dan pikiran untuk mengembangkan suatu rubrik asesmen diri. Sehingga hal-hal tersebutlah yang menjadi kendala dalam pengimplementasian asesmen diri.

4. Implikasi Hasil Penelitian

Perubahan paradigma pembelajaran dari berorientasi produk belajar menuju pada optimalisasi proses belajar untuk menjamin kualitas produk, telah melahirkan orientasi baru dalam penilaian hasil belajar, yaitu peran proses dan produk belajar secara bersama-sama dalam menentukan kualitas hasil belajar. Untuk itu, proses harus dipantau secara baik. Asesmen diri sesuai sebagai salahsatu teknik penilaian proses karena melalui asesmen diri siswa dapat mengetahui kelebihan dan kekurangannya dalam melakukan tugas, sewaktu-waktu selama proses penyelesaian tugas. Dengan melakukan itu, mendapat mendapat balikan untuk selanjutnya bisa melakukan perbaikan terhadap karyanya. Ini berbeda jika siswa tidak melakukan asesmen diri. Dia hanya melakukan tugasnya, menyelesaikannya, dan tidak mendapat balikan untuk menjamin kualitas karyanya. Andaiipun mendapat balikan seperti nilai yang diberikan oleh penilai (guru atau dosen), tapi seringkali balikan itu terlalu terlambat (*delayed feedback*) hingga tidak dirasakan perlu dilakukan perbaikan.

Hasil-hasil penelitian yang dipaparkan di atas menunjukkan bahwa pembelajaran yang diterjadikan oleh guru ternyata belum mempertimbangkan peran asesmen diri untuk mencapai kualitas pembelajaran (*learning quality*), yang secara esensial bermula dari kurangnya penguasaan konsep-konsep asesmen kelas, makna, dan manfaat melakukan asesmen diri, sehingga dalam praktik pembelajaran, asesmen diri tidak digunakan sebagai salahsatu cara pemberian balikan. Tampak dari hasil-hasil penelitian tersebut bahwa asesmen masih sebagian terbesar berpusat pada guru, artinya, bahwa guru masih berpola pikir tradisional yang menganggap siswa tidak dapat melakukan penilaian terhadap dirinya sendiri. Dalam beberapa kesempatan guru sebenarnya memberi peluang siswa melakukan asesmen diri, misalnya, guru bertanya pada akhir pelajaran apakah siswa merasa belajar ssuatu. Namun demikian, assesmen diri yang dilakukan tidak memiliki tujuan yang jelas dan dilakukan tidak secara sistematis. Mengingat pentingnya asesmen diri bagi autonomi belajar

siswa, dan melihat ketidaksiapan guru mengimplementasikan asesmen diri sementara sebagai bagian dari asesmen autentik asesmen diri kini turut menempati posisi penting dalam kurikulum 2013, maka sudah sangat mendesak untuk guru dapat melakukan asesmen diri secara efektif.

Merespon implementasi asesmen autentik sebagai pendekatan asesmen dalam kurikulum 2013, maka guru perlu mendapat intervensi tentang konsep asesmen autentik termasuk makna dan keunggulannya, disediakan alat-alat asesmen diri seperti rubrik, ceklis, dan instrumen lainnya, dan pada akhirnya dimana guru sudah terbiasa melakukan praktik asesmen diri maka diharapkan guru juga mampu mndesain sendiri instrumen yang diperlukannya.

5. Simpulan

Secara umum dapat disimpulkan bahwa pengetahuan guru tentang asesmen diri sangat kurang. Lebih jauh ditemukan bahwa asesmen diri tidak dilakukan secara sadar dan sistematis, melainkan hanya secara insidental dan itupun bukan didasarkan pada suatu konsep atau pengetahuan yang memadai. Ditemukan pula bahwa sebagian guru belum siap mengimplementasikan asesmen diri walaupun menyatakan siap mengimplementasikan asesmen autentik terutama untuk menyongsong implementasi kurikulum 2013.

6. Daftar Pustaka

- Brown, H. Douglas. 2004. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Benson, Phil. 2006. *Autonomy in language Teaching and learning. State of Art Article*. Diunduh dari www4.br/inpla/benson_artigo.pdf. Diunduh pada tanggal 12 September 2014.
- Brew, A. (1999). 'Toward Autonomous Assessment: using Self Assessment and Peer Assessment'. dalam Brown, S. dan Glesner, A. *Assessment Matters in Higher Education*. . Open University Press.

Earl, Lorna & Katz Steven. 2006.
*Rethink Classroom Assessment
with Purpose in Mind.* Canada: the
Western and Northern Canadian
Protocol for Collaboration in
Education.

Salvia, J. & Ysseldyke, J.E. (1996).
Assessment. 6th Edition. Boston:
Houghton Mifflin Company.

Rolheiser, C. & Ross, J. A. 2005.
*Students Self-evaluation: What
research Says and What Practice
Shows.* Internet Download

MODEL EVALUASI PENDIDIKAN KARAKTER YANG KOMPREHENSIF

Oleh I Made Candiasa

ABSTRAK

Model evaluasi pendidikan karakter yang komprehensif dibahas dalam paper ini, mencakup skala efektifitas, persepsi staf, inventori permasalahan sekolah, evaluasi oleh masyarakat umum, inventori perilaku siswa, portfolio siswa, menilai pandangan siswa, dan jajak pendapat terhadap orang tua siswa. Level karakter siswa yang lebih autentik diharapkan dapat diukur dari model evaluasi komprehensif seperti ini. Selanjutnya, umpan balik yang lebih akurat bisa diberikan kepada siswa.

A COMPREHENSIVE MODEL IN EVALUATION OF CHARACTER EDUCATION

ABSTRACT

A comprehensive model in evaluation of character education discussed in this paper, including scale of character education effectivity, school personnel's perceptions, school's inventory, community involvement inventory, questionnaire of student views, portfolios, inventory of student's behavior, and polling parents. A more authentic level of students character is hoped can be measured by using this comprehensive model of evaluation. Furthermore, the better feedback can be given to the students.

A. PENDAHULUAN

1. Latar Belakang

Tawuran, pemakaian narkoba, pelanggaran lalu lintas, dan perilaku anarkis di kalangan anak muda sebagaimana ditayangkan di beberapa stasiun televisi dan diberitakan pada media masa lainnya mengindikasikan perlu adanya pembenahan pada sektor pendidikan. Kondisi ini tidak hanya terjadi di Indonesia, melainkan juga di Negara-negara lain. DeRoche & Williams (1999) melaporkan bahwa Komisi Pendidikan Amerika melaporkan adanya badai yang menimpa dunia pendidikan, yang ditandai dengan kegagalan pendidikan umum. Negara-negara lain memperoleh berita yang sama, sehingga sudah ikut pula melakukan perbaikan-perbaikan pendidikan umum. Jelasnya, negara-negara sekarang, termasuk Indonesia berada pada era reformasi pendidikan atau dikenal dengan era restrukturisasi pendidikan.

Reformasi pendidikan yang dilakukan secara besar-besaran rupanya belum bisa berjalan dengan baik. Data dari penelitian prestasi pendidikan internasional menunjukkan bahwa berdasarkan standar global prestasi belajar siswa sedang-sedang saja. Kenyataan ini mengkhawatirkan orang tua siswa dan orang-orang yang peduli terhadap kemampuan bangsa untuk bersaing di pasaran global. Usaha-usaha yang sudah dilakukan antara lain adalah desentralisasi pendidikan, manajemen berbasis sekolah, manajemen kualitas total, pembelajaran kooperatif, belajar interdisiplin, berpikir kritis, konstruktivisme, dan penerapan standar akademis nasional. Beberapa di antara usaha tersebut memang menjanjikan dan

bahkan ada yang sudah berhasil, namun masih diperlukan beberapa ide baru untuk menyempurnakannya.

Di tengah kegelisahan yang menghinggapi berbagai komponen bangsa, sesungguhnya terdapat beberapa lembaga pendidikan atau sekolah yang telah melaksanakan pendidikan karakter secara berhasil dengan model yang mereka kembangkan sendiri-sendiri. Mereka inilah yang menjadi *best practices* dalam pelaksanaan pendidikan karakter di Indonesia. Namun, hal itu tentu saja belum cukup, karena berlangsung secara sporadis atau parsial dan pengaruhnya secara nasional tidak begitu besar. Oleh karena itu perlu ada gerakan nasional pendidikan karakter yang diprogramkan secara sistemik dan terintegrasi (Pendidikar.dikti.go.id). Tahun ajaran baru 2011/2012 mulai diberlakukan pendidikan karakter di sekolah. Mendiknas saat itu menyebutkan bahwa bentuk pendidikan karakter diwujudkan mulai dari kurikulum sampai dengan membangun kultur budaya di sekolah (Suaramerdeka.com, 2 Mei 2011). Menteri menambahkan bahwa karakter yang ingin dibangun bukan hanya kesantunan, melainkan secara bersamaan, dibangun karakter yang mampu menumbuhkan kepenasaranan intelektual sebagai modal untuk membangun kreativitas dan daya inovasi.

Tahun 2013 Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan menerapkan kurikulum baru yang populer dengan sebutan Kurikulum 2013. Kurikulum 2013 merupakan *entry point* untuk memasuki sistem pembelajaran yang berkarakter (Kemendikbud, 28 Maret 2013). Upaya tersebut dilakukan agar pendidikan dapat berfungsi sesuai dengan amanat Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab (Depdiknas, 2003).

Pendidikan karakter tidak dijalankan sebagai mata pelajaran tersendiri, melainkan terintegrasi pada semua mata pelajaran yang ada. Pada prinsipnya, pengembangan budaya dan karakter bangsa tidak dimasukkan sebagai pokok bahasan tetapi terintegrasi ke dalam mata pelajaran, pengembangan diri, dan budaya sekolah (Kemdiknas, 2010). Kepala Badan Pengembangan SDM Pendidikan dan Penjaminan Mutu Pendidikan menjelaskan bahwa sesuai filosofi pendidikan Indonesia yang diatur dalam UU Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pengajaran pendidikan karakter melekat pada semua mata pelajaran (Kemendikbud, 28 Maret 2013). Pendidikan karakter terintegrasi dalam lingkungan sekolah, baik dalam kurikulum, strategi mengajar, atau program ko-kurikuler. Oleh karena itu, pendidikan karakter memerlukan program standar, implementasi standar, kurikulum standar, mitra kerja standar, dan proses evaluasi standar.

Kurikulum, implementasi pembelajaran, sumber belajar, dan mitra kerja pendidikan karakter sudah banyak dikaji. Pengalaman empiris di lapangan menunjukkan bahwa kesulitan yang dialami guru dalam menerapkan pendidikan karakter secara terpadu di semua mata pelajaran di sekolah antara lain terjadi pada pelaksanaan evaluasi, khususnya evaluasi formatif. Evaluasi formatif diterapkan guru selama proses pembelajaran untuk mengetahui kompetensi apa yang sudah dicapai siswa serta mengidentifikasi kesenjangan antara kompetensi siswa dengan kompetensi standar yang harus dicapai. Informasi tersebut dimanfaatkan guru untuk merencanakan pembelajaran berikutnya dalam upaya meningkatkan hasil belajar siswa. Di lain pihak, guru juga harus memberikan umpan balik kepada siswa agar siswa mengetahui kemajuan belajarnya, dan selanjutnya memberi petunjuk ke mana siswa harus melangkah untuk memperbaiki proses belajarnya. Apabila respon siswa benar, maka umpan balik menjadi penguatan bagi siswa. Sebaliknya bila respon siswa salah, maka umpan balik menjadi pembelajaran remedi bagi siswa.

Masalah yang cukup sulit dalam pelaksanaan evaluasi formatif adalah mendapatkan informasi kemajuan hasil belajar menyangkut karakter siswa. Hasil belajar pendidikan karakter lebih banyak menyangkut domain afektif (sikap) dan psikomotor (perilaku), seperti kejujuran, tanggung jawab, keberanian mengemukakan pendapat, kesiapan bekerja keras, kemandirian, dan seterusnya. Oleh karena itu, bentuk dan proses evaluasi yang dipilih harus mampu mengukur domain afektif dan psikomotor dengan baik, sebagai bahan pengambilan keputusan lebih lanjut. Pada kesempatan ini dicoba dikaji evaluasi pendidikan karakter secara komprehensif melibatkan pihak sekolah, keluarga, dan masyarakat sekitar. Pengkajian ini didasarkan pada anjuran Lickona (2001) bahwa sekolah, keluarga, gereja, dan komunitas lainnya yang bertanggungjawab pada pendidikan karakter harus terlibat dalam evaluasi pendidikan karakter demi tujuan bersama yang sudah ditetapkan.

B. KAJIAN TEORI

1. Pendidikan Karakter

Pendidikan karakter untuk anak-anak dan generasi muda menjadi amat penting bagi orang-orang yang tertarik dengan reformasi pendidikan karakter. Kerjasama antara keluarga dan kelompok masyarakat akan dapat mengidentifikasi-nilai-nilai karakter, mengajarkannya, memberi contoh, dan mendorong keberanian generasi muda untuk mempraktekannya. Intinya, perkembangan kognitif dan karakter, baik individu maupun masyarakat merupakan hal yang amat penting dalam pendidikan publik, yang terintegrasi dalam lingkungan sekolah, baik dalam kurikulum, strategi mengajar, atau program ko-kurikuler. Lickona (2001) menyebut bahwa sekolah, keluarga, dan gereja harus terlibat secara komprehensif untuk menyukseskan pendidikan karakter.

Panduan Pelaksanaan Pendidikan Karakter (2011) menguraikan tujuan, fungsi, dan media pendidikan karakter seperti berikut. Pendidikan karakter bertujuan mengembangkan nilai-nilai yang membentuk karakter bangsa yaitu Pancasila, meliputi: (1) mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia berhati baik, berpikiran baik, dan berperilaku baik; (2) membangun bangsa yang berkarakter Pancasila; (3) mengembangkan potensi warganegara agar memiliki sikap percaya diri, bangga pada bangsa dan negaranya serta mencintai umat manusia. Pendidikan karakter berfungsi (1) membangun kehidupan kebangsaan yang multikultural; (2) membangun peradaban bangsa yang cerdas, berbudaya luhur, dan mampu berkontribusi terhadap pengembangan kehidupan ummat manusia; mengembangkan potensi dasar agar berhati baik, berpikiran baik, dan berperilaku baik serta keteladanan baik; (3) membangun sikap warganegara yang cinta damai, kreatif, mandiri, dan mampu hidup berdampingan dengan bangsa lain dalam suatu harmoni. Pendidikan karakter dilakukan melalui berbagai media yaitu keluarga, satuan pendidikan, masyarakat, pemerintah, dunia usaha, dan media massa.

Beberapa tokoh pendidikan dengan dedikasi tinggi mencoba menerapkan satu ide yang amat baik pada lingkungan sekolah, yaitu misi moral. Beberapa tahun belakangan ini sekolah memang telah kehilangan kapasitas untuk bisa melaksanakan dengan baik dan benar misi moral tersebut, padahal moral merupakan komponen yang amat esensial dalam usaha memelihara dan mengembangkan ide-ide maupun usaha-usaha dari para pendidik. Misi moral yang dimaksudkan di sini bukanlah menunjuk kepada kepercayaan secara religius, melainkan moral yang bisa dipahami oleh guru, pegawai administrasi, siswa, dan orang tua siswa mengingat mereka memiliki tanggung jawab satu sama lainnya. Menurut DeRoche & Williams (1999), paradigma yang dipegang pada misi moral ini antara lain adalah: 1) pendidikan adalah kegiatan moral; 2) masa muda dari siswa yang dapat ditempa amat pendek dan krusial; 3) apa yang dipelajari dan apa yang tidak dipelajari sangat penting; 4) apa yang menjadi kebiasaan dan apa yang tidak menjadi kebiasaan memiliki konsekuensi terhadap siswa; dan 5) apa yang diyakini baik dan benar oleh seseorang adalah sesuai dengan pandangan hidup secara umum.

Sejarah menunjukkan bahwa masyarakat yang terus-menerus mempertahankan komitmen untuk mengajarkan nilai moral yang sangat berharga itu selalu terlupakan. Anak-anak lebih banyak belajar kebiasaan dan moral dari kelompoknya dan media masa seperti televisi, majalah, surat kabar, atau internet, sehingga pengalaman yang diperoleh di sekolah kurang diakui. Peran guru sudah berkurang hanya sebagai teknisi, yaitu menggunakan berbagai strategi untuk membantu mentransfer informasi dan ketrampilan kepada siswa. Arti kata guru sebagai seseorang yang membantu anak untuk membentuk dirinya menjadi lebih baik telah direduksi menjadi sekedar membantu anak untuk meningkatkan kemampuan, kompetensi, ketrampilan, atau teknik.

Masyarakat merasa bahwa penurunan nilai moral dan karakter disebabkan oleh beberapa faktor. Faktor-faktor tersebut antara lain: 1) keluarga yang tidak utuh; 2) media masa seperti televisi, film, majalah, atau media masa lainnya yang menyajikan kekerasan, pemakaian obat terlarang, penyimpangan perilaku seks, pencurian, dan kecurangan akademis; 3) kurangnya tokoh panutan karena banyak atlet, artis, politisi, atau pemimpin yang mempromosikan gaya hidup yang bertentangan dengan prinsip moral dan etika, sehingga menimbulkan kebingungan mana pahlawan dan mana selebriti.

Pendidikan dipandang sebagai kesempatan untuk memperoleh pengetahuan untuk menguasai dunia. Banyak siswa menyatakan bosan bersekolah, yang mungkin disebabkan oleh media hiburan yang serba indah dan disajikan secara besar-besaran. Selain itu siswa memandang bahwa pelayanan yang diberikan oleh guru adalah hak mereka, jadi tidak memandang pendidikan sebagai tanggung jawab mereka. Sikap tersebut jelas tidak menguntungkan bagi pemeliharaan hubungan yang baik dan benar antara guru dengan siswa.

Tidak ada komunitas, khususnya komunitas sekolah yang dapat berfungsi lama tanpa misi moral, bahasa, aturan, dan hak atau kewajiban. Michael Fullan, tokoh reformasi pendidikan internasional menyatakan bahwa kunci reformasi pendidikan adalah kualitas hubungan antar personal yang terlibat di sekolah. Semakin jelas bahwa etika dan moralitas tersebut merupakan isu sentral dalam pendidikan anak. Masyarakat, pendidik, dan orang tua menghapkan dengan tegas agar anak-anak belajar dengan baik untuk menjadi produktif, baik hati, dan berguna bagi kemanusiaan. Anak harus diajar berpikir rasional dan bertanggungjawab. Selain itu anak harus diajar untuk senang belajar, selama ingin hidup di alam demokrasi, di mana setiap orang memiliki hak, kewajiban, kebebasan, kepentingan yang sama, dan tanggung jawab.

Ada dua tujuan utama bersekolah, yaitu pengembangan pengetahuan akademik dan pembentukan karakter. Pengembangan pengetahuan akademik berkontribusi terhadap peningkatan kemampuan dan ketrampilan intelektual anak. Pembentukan karakter membantu pembentukan sikap dan perilaku yang disebabkan oleh karakter, seperti kejujuran, integritas, rasa hormat, tanggung jawab, disiplin diri, dan ketahanan diri. Benninga dkk. (2003) menemukan bahwa sekolah dengan kualitas penerapan pendidikan karakter yang baik cenderung menghasilkan lulusan yang memiliki kemampuan akademik lebih tinggi.

Pengetahuan akademik dan pengembangan karakter mempersiapkan anak untuk memasuki dunia kerja, untuk pendidikan selanjutnya, untuk pendidikan sepanjang hayat, dan untuk kewarganegaraan. Program pendidikan karakter tidak menggantikan tanggung jawab guru dan murid dalam pendidikan pengetahuan akademik. Pendidikan karakter menciptakan lingkungan yang diharapkan mampu meningkatkan efektifitas kegiatan pembelajaran. Harapannya adalah tidak ada siswa yang menamatkan sekolah dengan menguasai pengetahuan akademik namun kurang dalam hal karakter.

2. Teknik Evaluasi

Evaluasi hasil belajar untuk domain kognitif umumnya dilakukan melalui tes berbagai bentuk, seperti tes objektif, tes uraian, tes kinerja, portofolio, observasi, atau bentuk lainnya.

Pendidikan karakter lebih banyak menekankan pada hasil belajar untuk domain afektif dan psikomotor. Oleh karena itu, evaluasi pendidikan karakter dilakukan melalui teknik evaluasi yang sesuai untuk mengukur domain afektif dan psikomotor, seperti angket, inventori, portofolio, dan observasi atau pengamatan langsung.

Angket merupakan instrumen evaluasi berupa sejumlah pertanyaan tertulis yang diberikan kepada responden (Candiasa, 2010). Terdapat dua jenis angket, yakni angket terstruktur dan angket tidak terstruktur atau angket terbuka. Angket terstruktur adalah angket yang di dalamnya memuat pertanyaan yang disertai dengan pilihan jawaban. Angket tidak terstruktur atau angket terbuka tidak menyertakan pilihan jawaban yang diharapkan. Dengan kata lain, Responden dapat memberi respon secara bebas menurut pikirannya masing-masing.

Inventori adalah instrument evaluasi berupa sejumlah pernyataan yang disertai rentang skor untuk dipilih. Umumnya rentangan skor dalam inventori bergerak dari satu kutub ke kutub yang lain. Misalnya sebuah inventori yang di dalamnya memuat pernyataan tentang tata cara berpakaian. Rentangan skor yang disediakan misalnya 1 sampai 10, yang mana 1 berada pada kutub jelek dan 10 berada pada kutub 10. Penilai akan memberikan skor sesuai hasil pengamatan yang dilakukan.

Asesmen portofolio mendasarkan penilaian pada kumpulan karya-karya yang dikerjakan siswa. Wyatt III dan Loper (1999) mendefinisikan portofolio sebagai suatu koleksi personal yang berisi bukti-bukti karya (*artifak*) serta refleksi siswa tentang pencapaian, perkembangan, kekuatan, dan karya terbaik sebagai hasil belajarnya. Portofolio juga diartikan sebagai kumpulan karya siswa dalam kurun waktu tertentu (Depdiknas, 2002). Pembatasan waktu dilakukan dengan ketat menggunakan alat ukur waktu yang tersedia pada sistem komputer.

Observasi adalah teknik evaluasi dengan cara mengamati langsung hasil belajar yang ingin dievaluasi. Instrumen observasi atau pengamatan langsung berupa lembar observasi yang memuat indikator-indikator yang menjadi pedoman dievaluasi dan telah dilengkapi dengan kriteria-kriteria untuk masing-masing indikator. Penilai dapat menuliskan informasi atau memberi tanda pada kriteria yang sudah diberikan. Selain observasi, interview juga efektif digunakan untuk evaluasi sikap (Muller, 1985).

3. Tim Penilai

Tujuan, perencanaan, dan pelaksanaan pendidikan karakter harus dibuat jelas sehingga mudah dievaluasi. Cara mengevaluasi pendidikan karakter juga harus dipertimbangkan dengan baik, mengingat diperlukan data yang akurat sebagai ukuran keberhasilan mencapai tujuan pendidikan karakter sebagai bahan laporan kepada masyarakat.

Sekolah merupakan tempat untuk validasi nilai, tempat kerja sama antara staf sekolah dengan anak dan dengan orang tua anak, tempat untuk mengetahui apakah pendidikan karakter berjalan dengan sukses atau tidak. Usaha untuk mempertahankan pendidikan karakter ada pada sekolah. Oleh karena itu, evaluasi pendidikan karakter sebaiknya dilakukan oleh tim evaluasi pendidikan karakter. Tim tersebut beranggotakan guru, pegawai administrasi, staf sekolah yang lain, orang tua, wakil masyarakat, siswa, dan ahli evaluasi dari suatu perguruan tinggi. Tugas tim evaluasi adalah menentukan apa yang harus dievaluasi, menentukan kapan, dimana, dan oleh siapa evaluasi dilaksanakan, dan membuat jadwal pelaksanaan evaluasi.

Dalam melaksanakan tugasnya, tim evaluasi harus mengikuti beberapa petunjuk penting, antara lain: 1) evaluasi harus mencakup indikator hasil belajar yang diinginkan dari implementasi program pendidikan karakter, sehingga masalah-masalah yang muncul dapat dikoreksi segera; 2) staf sekolah harus mereview hasil penilaian pendidikan karakter; 3)

penilaian dilakukan dengan berbagai teknik, termasuk jurnal, anekdot, laporan-individu, survey, tes, angket, wawancara, dan sebagainya; 4) pembuatan disain dan langkah-langkah implementasi evaluasi pendidikan karakter harus melibatkan siswa, orang tua, dan staf sekolah; dan 5) sebaiknya diadakan kerjasama penilaian dengan perguruan tinggi atau lembaga terkait lainnya.

Kegiatan lain yang tidak kalah pentingnya adalah menyiapkan anggota tim agar mampu mengerjakan tugasnya masing-masing. Bila proses evaluasi sudah dilaksanakan, maka kegiatan pokok berikutnya adalah mengambil keputusan tentang nilai yang diperoleh siswa, dan kemudian memutuskan cara untuk menyebarkan hasil tersebut kepada peserta. Berdasarkan jadwal, tim kemudian menentukan langkah-langkah yang harus diambil berikutnya.

3. Kriteria Penilaian

Kriteria berfungsi sebagai pedoman dalam mengevaluasi pendidikan karakter. Kriteria adalah standar yang diyakini memiliki kepastian, sehingga sesuatu bisa diputuskan berdasarkan kriteria ini. Ada sebelas kriteria yang dipilih sebagai standar yang akan memandu usaha pendidikan karakter, yaitu kepedulian, kerjasama, komitmen, keberanian, perubahan, hubungan, koherensi, konsensus, komunikasi, budaya, dan kekritisan.

Kepedulian, yang meliputi prinsip-prinsip seperti empati, antusiasme, dan perilaku pro-sosial adalah konsep yang menembus organisasi dari pemimpin sampai ke partisipan. Kerjasama mengarahkan bagaimana individu bersama-sama memecahkan masalah. Kerjasama adalah hubungan saling menguntungkan antara dua pihak atau lebih untuk mencapai tujuan melalui berbagi tanggung jawab, otoritas, dan akuntabilitas.

Komitmen ditujukan kepada individu untuk bekerjasama. Identitas seseorang adalah apa yang telah dia komitmenkan. Komitmen individu adalah mempersiapkan energi, fisik, atau psikologis bagi seseorang untuk melakukan sesuatu. Hubungan dalam pendidikan karakter komunikasi antar-individu, baik di sekolah maupun di masyarakat. Pemisahan, sekat, dan perpecahan yang disebabkan oleh ras, etnis, gender, usia, prestasi, materi pelajaran, bakat, kecakapan, politik, atau penghasilan adalah hal yang tidak diharapkan dan tidak perlu terjadi.

Fungsi terpenting bagi pendidikan karakter di masyarakat dan di sekolah adalah mencapai konsensus dalam nilai demokratis. Orang-orang di dalam dan di luar program perlu mengetahui apa yang terjadi dan mengapa. Perencanaan dan pelaksanaan program pendidikan karakter harus dilakukan secara terbuka, mengingat misi, harapan, gaya, dan metode merupakan hal yang sangat penting dipahami oleh semua staf sekolah dan masyarakat.

Budaya lingkungan sekolah, etos, atau kurikulum tersembunyi yang berdasarkan kriteria kepedulian dan konsensus merupakan inti dari program pendidikan karakter. Akhirnya pendidik perlu bersikap kritis agar bisa melakukan penilaian berdasarkan standar atau kriteria yang ada. Sikap kritis ditujukan terhadap apa yang dikatakan, dilakukan, dan bagaimana membuat model nilai-nilai yang diajarkan.

C. PEMBAHASAN

1. Proses Evaluasi

Perencana pendidikan karakter juga harus mengorganisasikan dan merencanakan evaluasi pendidikan karakter. Tim evaluasi, khususnya pendidik harus tahu literatur pendidikan karakter. Mereka harus membaca buku teks, artikel, laporan penelitian, atau tulisan populer lainnya untuk mengetahui lebih jauh tentang pendidikan karakter. Pengetahuan ini akan mendukung kemampuan menjawab pertanyaan, menangkap isu, dan terlibat dalam diskusi atau debat. Anggota tim juga harus sering melempar pertanyaan yang akan membantu memberikan bimbingan operasional. Pertanyaan tersebut antara lain: apa

yang harus dievaluasi?, kapan evaluasi dilakukan?, bagaimana evaluasi dilakukan?, apa yang harus dipersiapkan tim agar dapat melaksanakan tugas dengan baik?

Setiap orang harus terlibat dalam penilaian, dari siswa sampai anggota masyarakat senior, dari guru sampai penjaga sekolah, dan dari orang tua sampai politisi. Hal ini mengingatkan mereka itu semua akan bertanggungjawab terhadap kesepakatan nilai. Selain itu keterlibatan dalam proses pendidikan amat berguna karena sangat mendidik. Semua akan tahu, apakah program berjalan?, bagaimana program dijalankan?, kemana program akan diarahkan?, apa yang harus dilakukan selanjutnya?, dan sebagainya.

Evaluasi pendidikan karakter sangat mirip dengan mengerjakan penelitian tindakan. Pendidik lokal dan masyarakat bekerjasama melaksanakan penelitian, mencoba alat evaluasi, belajar mengajukan pertanyaan yang baik dan mempersiapkan jawaban yang tepat. Mereka harus mencoba cara untuk mempertahankan nilai, menggunakan metode penilaian yang tepat, menciptakan strategi penelitian yang tepat, dan mendesain laporan dengan kreativitas sendiri.

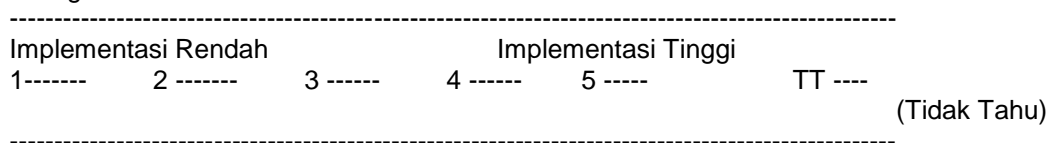
Proses evaluasi harus melibatkan ahli evaluasi baik dari masyarakat umum, pengusaha, atau dari perguruan tinggi. Ahli ini sudah harus dilibatkan sejak dari perencanaan program. Pemegang keputusan memerlukan waktu untuk memutuskan apakah akan mempertahankan atau mengubah program pendidikan karakter yang sudah diimplementasikan. Tim harus melaporkan informasi secara reguler, tentang apa yang sedang dikerjakan, kenapa itu dikerjakan, seberapa efektifitas program, dan apa manfaat program terhadap sekolah atau masyarakat. Laporan tersebut sebagai alat komunikasi, mendorong diskusi, mendukung usaha kerja sama, menangkal isu, dan memperbaiki persepsi yang salah.

2. Teknik Evaluasi

Teknik evaluasi yang banyak disarankan adalah metode campuran. Keterlibatan para ahli dalam pemilihan metode dan proses penilaian harus dipertahankan. Beberapa teknik evaluasi kuantitatif dapat diterapkan dalam evaluasi pendidikan karakter. Selain itu, teknik kualitatif juga dapat digunakan dengan melakukan observasi lebih dalam dan deskripsi yang lebih kaya tentang apa yang sedang terjadi di sekolah.

a. Skala Efektifitas

Lickona, Schaps, dan Lewis (dalam DeRoche & Williams, 1999) mempublikasikan sebelas prinsip pendidikan karakter yang efektif. Lickona mendesain instrumen penilaian formatif, yang dikenal dengan sebelas prinsip penilaian pendidikan karakter. Instrumen ini bisa dikembangkan untuk keperluan sendiri dan bisa juga untuk peneliti lain. Tiap prinsip dianggap sebagai satu komponen, dan tiap komponen terdiri dari beberapa subkomponen. Skor yang dihasilkan dari penilaian ini ada tiga, yaitu skor untuk tiap subkomponen, skor untuk tiap prinsip, dan skor keseluruhan. Rentangan skala untuk tiap subkomponen adalah sebagai berikut.



b. Persepsi Staf

Pada akhir tahun pertama atau berikutnya, diperlukan observasi untuk mengetahui bagaimana pandangan staf sekolah terhadap pendidikan karakter. Panitia evaluasi dapat menyusun skala persepsi informal. Responden melingkari satu jawaban untuk masing-masing butir. Jawaban dari butir-butir tersebut antara lain berwujud tidak berpendapat, pasti,

kadang-kadang, atau tidak sama sekali. Beberapa butir yang disarankan untuk digunakan antara lain: 1) ada dasar pemikiran untuk program pendidikan karakter di sekolah, 2) sebagian besar orang di sekolah ini mengetahui visi dan harapan program pendidikan karakter, dan 3) staf sekolah sudah dipersiapkan dengan baik untuk memulai program.

c. Inventori Permasalahan Sekolah

Apabila tim penilai ingin mengumpulkan data awal sebelum program pendidikan moral diimplementasikan dan ingin dibandingkan dengan data yang dikumpulkan setelah tiga tahun program maka bisa digunakan inventori. Inventori ini dapat digunakan untuk mengetahui pada bagian mana program membuat perubahan positif. Pada inventori bisa dibuat T menyatakan total siswa yang terlibat dan % menyatakan prosentase siswa yang terlibat. Berikut ini disajikan beberapa butir inventori.

Kondisi Awal	Butir	Kondisi Sekarang
T ----- % -----	A. Siswa yang membolos	T ----- % -----
T ----- % -----	B. Siswa yang dropout	T ----- % -----
T ----- % -----	C. Siswa yang tidak hadir	T ----- % -----

d. Evaluasi Oleh Masyarakat Umum

Masyarakat umum, khususnya masyarakat di sekitar sekolah dapat dilibatkan dalam evaluasi pendidikan karakter. Evaluasi oleh masyarakat umum dapat dilakukan dengan menyebarkan angket atau inventori kepada anggota masyarakat atau dengan menerima laporan baik tertulis maupun lisan dari hasil pengamatan masyarakat. Jika sekolah memiliki kerja sama dengan institusi atau perusahaan tertentu, maka penilaian serupa juga dapat diberikan oleh pihak perusahaan atau institusi yang diajak bekerjasama.

e. Inventori Tingkah Laku Siswa

Tim evaluasi ingin mengetahui dari personalia sekolah atau dari anggota panitia sendiri tentang frekuensi penyimpangan tingkah laku dan kemungkinan penyebabnya. Informal inventori bisa digunakan untuk keperluan ini. Inventori ini berusaha menemukan frekuensi penyimpangan tingkah laku dengan meminta responden untuk menandai garis di bawah frekuensi (sering, sedang, jarang) dan melingkari nomor penyebab penyimpangan tingkah laku tersebut. Nomor penyebab dimaksud adalah sebagai berikut.

- 1 - Lingkungan rumah
- 2 - Sikap orang tua
- 3 - Kurang kontrol orang tua
- 4 - Pengaruh kelompok
- 5 - Akibat sekolah atau guru
- 6 - Siswa memiliki masalah pribadi
- 7 - Siswa memiliki masalah belajar
- 8 - Semua penyebab.

Berikut ini adalah beberapa butir inventori.

	Frekuensi		
	Sering	Sedang	Jarang
Penyebab			
1. Kebiasaan terlambat	-----	-----	-----
1 2 3 4 5 6 7 8			
2. Sering absen	-----	-----	-----
1 2 3 4 5 6 7 8			
3. Menyontek	-----	-----	-----
1 2 3 4 5 6 7 8			

f. Portfolio Siswa

Portfolio siswa adalah kumpulan dari hasil kecerdasan dan refleksi dokumen kerja siswa yang sudah ada. Guru dapat memanfaatkan penilaian portfolio ini untuk pendidikan karakter. Setiap guru diminta mengelompokkan siswa, dengan anggota kelompok dua orang. Setiap kelompok mengembangkan portfolio dengan fokus pada salah satu nilai dalam program pendidikan karakter. Sebagai contoh, salah satu kelompok mengambil nilai “kejujuran”, yang lain membahas “rasa hormat”, dan yang lain lagi mengambil “disiplin diri”. Portfolio antara lain memuat: 1) ringkasan tulisan tentang nilai; 2) jurnal rekaman observasi tentang nilai; 3) gambar, kartun, dan komik dilengkapi dengan deskripsi tentang bagaimana pengarang mengilustrasikan nilai; 4) laporan buku yang menjelaskan bagaimana cerita melukiskan nilai; 5) koleksi puisi, cerita, atau dongeng tentang nilai; 6) kliping koran atau majalah yang berhubungan dengan nilai; 7) ulasan program televisi yang memperkenalkan suatu nilai; 8) ulasan tentang bagaimana nilai diperkenalkan oleh para politisi, pemimpin perusahaan, atlit profesional, dan selebritis; 9) rekomendasi untuk membantu siswa lain belajar tentang nilai; dan 10) refleksi dari pendidikan karakter di sekolah.

g. Menilai Pandangan Siswa

Setelah program pendidikan karakter berjalan satu tahun bisa diadakan angket terhadap siswa untuk mengetahui pandangannya terhadap efektifitas dan pengaruh program pendidikan karakter terhadap diri dan kelompoknya. Berikut disajikan contoh angket dimaksud.

1. Sejak diberlakukan program pendidikan karakter di sekolah ini, apakah anda merasakan perubahan positif? Jika ya, jelaskan perubahan itu. Jika tidak, mengapa?
2. Berapa nilai yang anda berikan kepada teman anda tentang tatacaranya mempraktekkan nilai yang dipelajari?
3. Bagaimana cara anda menunjukkan bahwa beberapa nilai berguna bagi anda?

h. Polling Terhadap Orang Tua

Ada beberapa cara yang dapat digunakan untuk menentukan pengetahuan orang tua dan menilai pandangan, persepsi, dan keterlibatannya pada program pendidikan karakter di sekolah. Sebagai contoh, opini dari orang tua terhadap program pendidikan karakter di sekolah dapat dinilai melalui bentuk inventori yang sering disebut *opinioner*. *Opinioner* juga dapat digunakan untuk guru, siswa, dan staf guru lainnya. *Opinioner* harus disajikan dalam bahasa yang jelas. Berikut ini disajikan contoh *opinioner* untuk orang tua.

Menurut opini anda, bagaimanakah pengaruh positif dari program pendidikan karakter pada putra/putri anda, sesuai item-item berikut.

	Besar	Sedang	Kecil	Tidak ada
1. Perduli terhadap orang lain	-----	-----	-----	-----
2. Sikap terhadap sekolah	-----	-----	-----	-----
3. Sikap terhadap guru	-----	-----	-----	-----

D. PENUTUP

1. Simpulan

Hasil pendidikan karakter lebih banyak ditekankan pada domain afektif dan psikomotor daripada domain kognitif. Oleh karena itu, evaluasi pendidikan karakter lebih banyak melibatkan evaluasi pada domain afektif dan psikomotor. Teknik evaluasi yang dapat digunakan antara lain angket, inventori, portofolio, dan observasi. Evaluasi hasil pendidikan karakter tidak hanya dilakukan oleh guru, melainkan oleh satu tim yang beranggotakan guru, kepala sekolah, staf sekolah lainnya (staf administrasi, laboran, teknisi), komite sekolah, orang tua, masyarakat umum, dan juga siswa sendiri untuk menilai perubahan sikap pada dirinya sendiri atau kelompoknya.

Tim penilai melakukan diskusi membahas hasil penilaian, baik secara periodik maupun secara temporer apabila dipandang perlu. Hasil diskusi digunakan sebagai bahan untuk melakukan tindak lanjut. Tindak lanjut dapat berupa perubahan instrument evaluasi, perubahan teknik evaluasi, atau perubahan waktu pelaksanaan evaluasi. Dengan demikian, pelaksanaan pendidikan karakter dapat dilakukan menyerupai proses penelitian tindakan kelas, sehingga hasil yang nyata dapat lebih cepat diketahui.

2. Saran

Kajian dalam makalah ini baru mencakup teknik evaluasi pendidikan karakter., mencakup instrumen, proses evaluasi dan tim evaluasi. Agar evaluasi pendidikan karakter dapat memberikan hasil yang lebih efektif, perlu dipertimbangkan implikasi yang harus dilakukan setelah hasil evaluasi didapatkan. Dengan kata lain, hasil evaluasi perlu disertai dengan perumusan bentuk penguatan atau ganjaran kepada siswa atas sikap atau perilaku mereka setelah pendidikan karakter diberlakukan. Kepada pihak yang berminat disarankan untuk mengkaji hal ini lebih lanjut, sehingga evaluasi pendidikan karakter dapat memberikan hasil yang lebih optimal.

DAFTAR PUSTAKA

Benninga, dkk., "The Relationship of Character Education and Academic Achievement in Elementary School", *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 2003, pp. 19–32.

Candiasa, I Made, 2010, *Pengujian Instrumen Penelitian*, Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja.

Depdiknas, 2002, *Penilaian Tingkat Kelas*, Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

Depdiknas, 2009, *Kebijakan Nasional Pembangunan Karakter Bangsa 2010-2025*, Pendikar.go.id.

DeRoche, Edward F. & Mary M. Williams, 1999, *Educating Heart and Minds: A Comprehensive Character Education Framework*, Kogan Page Limited, London.

Kemendikbud, 28 Maret 2013, *Pendidikan Karakter Melekat pada Semua Mata Pelajaran*.
Kemdiknas, 2011, *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Karakter*, Jakarta: Kemdiknas.

Kemdiknas, 2010, *Pengembangan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa*, Jakarta: Kemdiknas.

Lickona, Thomas, 2001, *The Teacher's Role in Character Education*, Boston University, Boston.

Muller, Daniel J., 1985, *Measuring Social Attitude*, Teacher College Press, New York.

Suaramerdeka.com, 02 Mei 2011, *Mendiknas: Pendidikan Karakter Segera Diterapkan*

Wyatt III, R.L. & S. Looper, 1999, *So You Have To Have a Portfolio, a Teacher's Guide to Preparation and Presentation*, California: Corwin Press Inc.

EVALUATING THE PROGRAM OF INFORMATION CENTER AND ADOLESCENT'S REPRODUCTIVE HEALTH COUNSELING

Awaluddin Tjalla, Maria Angelina Fransiska Mbari

Universitas Negeri Jakarta

awaluddin.tjalla@yahoo.com

Abstrak

Tujuan evaluasi program Pusat Informasi dan Konseling Kesehatan Reproduksi Remaja (PIK KRR) adalah untuk melihat gambaran hasil pelaksanaan kegiatan, kendala yang dihadapi, dan memberikan masukan untuk perbaikan pembuatan perencanaan selanjutnya untuk kegiatan PIK-KRR dimasa mendatang serta untuk mengevaluasi suatu program dimana terdapat potensi besar bahwa tujuan dari program tersebut tidak akan tercapai. Model Evaluasi yang digunakan adalah model *goal free evaluation* yang digagas oleh Scriven. Evaluasi dilakukan melalui beberapa tahap yaitu: tahap perencanaan, tahap pelaksanaan dan tahap hasil. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa pelaksanaan program Pusat Informasi dan Konseling Kesehatan Reproduksi Remaja memberikan pengaruh positif, baik yang direncanakan maupun yang tidak direncanakan. Program PIK KRR dapat dilanjutkan dengan perbaikan berupa sarana prasarana dan pembiayaan.

Kata kunci: PIK KRR, Model Evaluasi *Goal Free Evaluation*

Abstract

The aim of evaluating the program of information center and adolescent's reproductive health counseling is to over view the result of the implementation of activities, the obstacles, and giving feedback to be improved in good planning for evaluating the program of information center and adolescent's reproductive health counseling in future program and to evaluate the program which have a great potential that instead its program can not be reached and run well but to produce a different goal with the plan or to create positive and negative influenced. Evaluation model that used in find this research is goal free oriented which proclaimed by Scriven. Evaluation was done in some stages: Planning stage, Implementation phase and stage results. The result of the evaluation showed that the implementation of information center program and reproductive health counseling give the positive impact which is well planned or not well planned.

Key words: PIK KRR, *goal free evaluation model*

PENDAHULUAN

Masa Remaja merupakan masa kehidupan individu di mana terjadi eksplorasi psikologis untuk menemukan identitas diri. Pada masa transisi dari masa anak-anak ke masa remaja, individu mulai mengembangkan ciri-ciri abstrak dan konsep diri menjadi lebih berbeda. Remaja mulai memandang diri dengan penilaian dan standar pribadi, tetapi kurang dalam interpretasi perbandingan sosial. Remaja mempunyai sifat unik, salah satunya adalah sifat ingin meniru sesuatu hal yang dilihat, kepada keadaan serta lingkungan di sekitarnya. Di samping itu, remaja mempunyai kebutuhan akan kesehatan seksual dimana pemenuhan kebutuhan kesehatan seksual tersebut sangat bervariasi. Pada masa remaja terjadi perubahan baik secara fisik, psikologis maupun secara sosial. Kusmiran (2012: 84) mengemukakan bahwa kesehatan reproduksi remaja adalah suatu kondisi sehat yang menyangkut sistem, fungsi dan proses reproduksi yang dimiliki oleh remaja. Pengertian sehat disini tidak semata-mata berarti bebas penyakit atau bebas dari kecacatan, namun juga sehat secara mental serta sosial kultural. Kesehatan reproduksi adalah suatu keadaan fisik, mental dan sosial yang utuh, bukan hanya bebas dari penyakit atau kecacatan dalam segala aspek yang berhubungan dengan sistem reproduksi, fungsi serta prosesnya atau suatu keadaan dimana manusia dapat menikmati kehidupan seksualnya serta mampu menjalankan fungsi dan proses reproduksinya secara sehat dan aman. (Direktorat Jenderal Ketahanan Remaja, *Kesehatan Reproduksi Remaja*. 2011).

Notoatmodjo (2009: 10) mengemukakan bahwa masa remaja merupakan salah satu periode dari perkembangan manusia. Masa ini merupakan masa perubahan atau peralihan dari masa kanak-kanak ke masa dewasa yang meliputi perubahan biologis, perubahan psikologis, dan perubahan sosial. Di sebagian besar masyarakat dan budaya, masa remaja pada umumnya dimulai pada usia 10-13 tahun dan berakhir pada usia 18-22 tahun (Kusmiran, 2012: 84). Remaja sebetulnya tidak mempunyai tempat yang jelas. Menurut Papalia, Olds, dan Feldman (2009: 354), remaja sudah tidak termasuk golongan anak-anak, tetapi belum juga dapat diterima secara penuh untuk masuk ke golongan orang dewasa. Remaja ada di antara anak dan orang dewasa (Papalia, Olds, dan Feldman, 2009). Oleh karena itu, remaja seringkali dikenal dengan fase "mencari jati diri" atau fase "topan dan badai". Remaja masih belum mampu menguasai dan memfungsikan secara maksimal fungsi fisik maupun psikisnya. Namun yang perlu ditekankan disini bahwa fase remaja merupakan fase perkembangan yang

tengah berada pada masa amat potensial, baik dilihat dari aspek kognitif, emosi, maupun fisik.

Konseling KRR (Kesehatan Reproduksi Remaja) adalah suatu proses tatap muka dimana seorang konselor membantu remaja untuk memecahkan masalah yang berkaitan dengan kesehatan reproduksinya. Tujuan dari konseling remaja ini adalah untuk memberikan fakta kepada remaja agar memiliki pengetahuan dan pegangan yang kuat dalam membuat keputusan dengan sukarela dan bertanggung jawab sehubungan dengan alat reproduksi dan kesehatan reproduksinya (Ninuk Widiatoro, 2002: 1). Sasaran konseling KRR adalah semua orang, tidak terbatas dengan usia dan jenis kelamin yang ingin bertanya atau mengalami masalah sehubungan kesehatan reproduksinya misalnya, individu remaja, kelompok remaja, klien dengan kehamilan yang tidak diinginkan, penyalahgunaan NAPZA, pengidap HIV dan AIDS (Ninuk Widiatoro, 2002: 1).

Pusat Informasi dan Konseling Kesehatan Reproduksi Remaja adalah suatu wadah kegiatan program KRR yang dikelola dari, oleh dan untuk remaja guna memberikan pelayanan informasi dan konseling tentang kesehatan reproduksi serta kegiatan-kegiatan penunjang lainnya. Program KRR adalah program untuk membantu remaja agar TEGAR dari resiko TRIAD KRR, dan memiliki status sistem reproduksi yang sehat melalui peningkatan komitmen, pemberian informasi, pelayanan konseling, rujukan medis dan pendidikan kecakapan hidup (Badan Koordinasi Keluarga Berencana Nasional, 2012: 7).

Tujuan Pembentukan PIK-KRR di lingkungan remaja (desa, sekolah, pesantren, tempat kerja dll), bertujuan untuk memberikan informasi KRR, keterampilan kecakapan hidup (*Life Skills*), pelayanan konseling dan rujukan KRR untuk mewujudkan tegar remaja dalam rangka tercapainya keluarga kecil bahagia, dan sejahtera (Direktorat Remaja dan Perlindungan Hak-Hak Reproduksi, 2012: 8).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian berbasis evaluasi. Evaluasi dapat juga diartikan sebagai proses menilai sesuatu berdasarkan kriteria atau tujuan yang telah ditetapkan yang selanjutnya diikuti dengan pengambilan keputusan atas obyek yang dievaluasi (Djaali dan Pudji, 2008: 1). Model evaluasi yang digunakan dalam penelitian ini adalah model evaluasi bebas tujuan (*goal free evaluation*). Model ini digunakan dengan pertimbangan bahwa model evaluasi ini merupakan model evaluasi yang digunakan untuk mengevaluasi

suatu program dengan melihat semua yang terjadi dalam pelaksanaan program baik yang direncanakan maupun yang tidak direncanakan. Model ini juga digunakan untuk mengevaluasi suatu program dimana terdapat potensi besar bahwa tujuan dari program tersebut tidak akan tercapai, bukan berarti program tersebut tidak dapat berjalan, melainkan akan menghasilkan tujuan yang berbeda dengan rencana, atau akan menghasilkan dampak lain. Menurut Scriven dalam Wirawan (2012: 84), model evaluasi ini merupakan evaluasi mengenai pengaruh yang sesungguhnya, obyektif yang ingin dicapai oleh program. Scriven mengemukakan bahwa evaluator seharusnya tidak mengetahui tujuan program sebelum melakukan evaluasi. Suatu program dapat mempunyai tiga jenis pengaruh yaitu: (1) pengaruh sampingan yang negatif yaitu pengaruh sampingan yang tidak dikehendaki oleh program. (2) pengaruh positif sesuai tujuan program dan (3) pengaruh positif diluar tujuan program. Tahapan evaluasi dengan model *goal free evaluation* terdiri atas tiga tahapan yaitu; tahap perencanaan, tahap pelaksanaan, dan tahap hasil.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Hasil Evaluasi Tahap Perencanaan

Dalam tahap perencanaan ada empat indikator yang digunakan, yaitu landasan formal dan analisis kebutuhan, ketenagaan, sarana dan pra sarana, serta pembiayaan. Dalam pelaksanaan program PIK KRR di SLTPK *Sint Vianey Soe* berpedoman pada: (1) Undang-undang Nomor 10 Tahun 1992 tentang

Perkembangan Kependudukan dan Pembangunan Keluarga Sejahtera; (Lembaga Negara Tahun 1992 Nomor 35 Tambahan Lembaran Negara RI. Nomor 4375; (3) Peraturan Pemerintah Nomor 21 Tahun 1994 tentang penyelenggaraan Pembangunan Keluarga Sejahtera (Lembaran Negara Tahun 1994 Nomor 30).

Panduan pendidik Sebaya (2001: 1) menyatakan bahwa ketenagaan dalam pelaksanaan program PIK KRR terdiri dari 2 bagian yaitu tenaga pembina PIK KRR dan pengelola PIK KRR dan tenaga pendidik dan konselor sebaya. Tugas utama dari pengelola PIK KRR adalah: *pertama* meningkatkan komitmen dalam pengelolaan PIK KRR. Komitmen ini ditandai dengan selalu mengadakan berbagai kegiatan sehubungan dengan KRR yang melibatkan berbagai pihak khususnya para remaja dan memiliki motivasi yang baik untuk menjadi seorang pengurus. *Kedua*, mempromosikan dan mensosialisasikan PIK KRR. *Ketiga*, menjalin kemitraan dengan berbagai pihak untuk menunjang setiap kegiatan yang diadakan oleh kelompok. *Keempat*, memberdayakan Pendidik Sebaya dan Konselor Sebaya. *Kelima*, melakukan tertib administrasi dalam pengelolaan PIK-KRR sesuai dengan pedoman pengelolaan PIK KRR. Hasil penelitian menunjukkan bahwa, pengelola PIK KRR di kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey Soe* telah menjalankan tugas dan tanggung jawabnya dengan baik. Hal ini dapat dilihat dari informasi yang diperoleh melalui angket sebagai berikut:

Tabel 2. Penilaian Angket Ketenagaan (pengelola) SLTPK *Sint Vianey*

No.	Aspek yang dinilai	Rata-rata	Persentase	Keterangan
1.	meningkatkan komitmen dalam pengelolaan PIK KRR. dan memiliki motivasi pribadi untuk menjadi pengelola PIK KRR	3,60	72,00%	Baik
2.	mempromosikan dan mensosialisasikan PIK KRR	3,80	76,00%	Baik
3.	menjalin kemitraan dengan berbagai pihak untuk menunjang setiap kegiatan yang diadakan oleh kelompok	3,80	76,00%	Baik
4.	memberdayakan pendidik sebaya dan konselor sebaya	4,00	80,00%	Sangat baik
5.	melakukan tertib administrasi dalam pengelolaan PIK-KRR sesuai dengan pedoman pengelolaan PIK KRR	4,00	80,00%	Sangat baik

Sarana dan prasarana yang wajib dimiliki dalam pelaksanaan program PIK KRR adalah: buku-buku kesehatan reproduksi, media dan peralatan konseling, memiliki *website* konseling, ruang perpustakaan, ruang konseling, papan nama, LCD, Laptop, dan buku-buku panduan pengelolaan serta materi TRIAD KRR dan KESPRO, memiliki lokasi yang strategis yang bisa di jangkau oleh para konseli. Hasil evaluasi

menunjukkan bahwa sarana dan prasarana di kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey Soe* dikategorikan "kurang". Hal ini terlihat dari tabel hasil perhitungan observasi berikut ini: Sarana dan prasarana penunjang seperti laptop, LCD, perpustakaan, layanan konseling, dan ruang konseling tidak dimiliki oleh kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey*. Dalam aspek pembiayaan, tujuan pencarian sumber dana PIK KRR adalah

untuk mendukung biaya operasional setiap harinya melalui pengembangan kegiatan ekonomi produktif yang dikelola oleh PIK KRR seperti distributor percetakan, *suplier* madu, *sales parfum*, menjual kerajinan tangan, dll. Dalam pedoman pengelolaan PIK KRR BKKBN (2012: 50), dikemukakan bahwa pola penggalangan dana untuk kelangsungan kegiatan PIK KRR selain kegiatan ekonomi produktif, yaitu dalam bentuk pencarian donatur tetap dari instansi pemerintah, swasta, atau pihak-pihak tertentu secara individu yang mempunyai perhatian dan kepedulian terhadap masalah-masalah remaja, serta dengan mengembangkan proposal kegiatan yang bisa diajukan ke institusi-institusi terkait. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa, kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* Soe memiliki keterbatasan dana operasional untuk menjalankan kegiatan PIK KRR.

Dengan demikian, kesimpulan dari hasil evaluasi tahap perencanaan ini adalah bahwa program PIK KRR sangat baik untuk memberikan edukasi kepada remaja tetapi harus didukung dengan ketersediaan sarana dan prasarana serta dana yang cukup untuk kelancaran kegiatan PIK KRR bagi remaja.

Hasil Evaluasi Tahap Pelaksanaan

Dalam tahap pelaksanaan ini, evaluasi dilakukan pada mekanisme pengelolaan PIK KRR. Mekanisme pengelolaan PIK KRR meliputi empat tahap yaitu: (1) Pembentukan PIK KRR; (2) Membangun PIK KRR yang Ramah Remaja; (3) Promosi dan Sosialisasi PIK KRR; (4) Pemberdayaan SDM PIK KRR. Tujuan

pembentukan PIK KRR adalah berdirinya sejumlah kelompok PIK KRR di lingkungan remaja (desa, sekolah, pesantren, tempat kerja, dan lain-lain), bertujuan untuk memberikan informasi KRR, keterampilan dan kecakapan hidup (*life skills*), pelayanan konseling, serta rujukan KRR mewujudkan "Tegar Remaja" dalam rangka tercapainya Keluarga Kecil Bahagia dan Sejahtera.

Indikator keberhasilan pembentukan PIK KRR dilihat dari terwujudnya PIK KRR tahap TUMBUH di desa, kecamatan, sekolah atau pesantren dan tempat-tempat ibadah. Kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* didirikan pada Januari 2008. Pada saat pembentukan kelompok PIK KRR ini berada pada tahap TAHAP TUMBUH sampai sekarang. Ciri-ciri PIK KRR Tahap TUMBUH adalah: Materi dan isi pesan (*assets*) yang diberikan berupa TRIAD KRR dan Pendewasaan Usia Perkawinan, pendalaman materi TRIAD KRR dan Pendewasaan Usia Perkawinan serta pemahaman tentang hak-hak reproduksi. Pelaksanaan kegiatan PIK KRR dilakukan di tempat PIK KRR dalam bentuk aktivitas bersifat penyadaran KIE di dalam lokasi PIK KRR berada, misalnya penyuluhan individu dan kelompok dengan menggunakan media cetak dan melakukan pencatatan dan pelaporan sesuai formulir dalam panduan PIK KRR. Kegiatan PIK KRR didukung dengan sarana prasarana berupa ruang khusus, papan nama ukuran minimal 60cm x 90cm, dan ketenagaan yang memadai yaitu pembina, ketua, bidang program dan kegiatan, pendidik dan konselor sebaya. Gambaran mengenai hal ini, dapat dilihat dari tabel hasil observasi dibawah ini:

Tabel 3. Penilaian observasi Kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey*

No.	Aspek yang dinilai	Persentase	Keterangan
1.	Materi/isi pesan	100%	Sangat baik
2.	Ketenagaan	100%	Sangat baik
3.	Tempat pelayanan	65%	Cukup
4.	Media pelayanan	65%	Cukup
5.	Sarana dan pra sarana	60%	Cukup

Hasil evaluasi di atas menunjukkan bahwa kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* telah menjalankan berbagai kegiatan penyuluhan dan edukasi materi dan isi pesan sesuai dengan pedoman yang ditetapkan oleh BKKBN tetapi memiliki keterbatasan dalam tempat pelayanan, sarana dan pra sarana, serta media pelayanan.

Evaluasi kegiatan PIK KRR Ramah Remaja bertujuan untuk melihat jenis kegiatan

kelompok PIK KRR yang sesuai dengan karakteristik remaja itu sendiri. Karakteristik PIK-KRR yang Ramah Remaja dapat dilihat melalui empat aspek, yaitu pengelola, kegiatan dan jenis pelayanan, sarana dan prasarana, serta kemampuan pembelajaran. Hasil evaluasi pada aspek pengelola dapat dilihat pada tabel penilaian angket terhadap pengelola dibawah ini:

Tabel 4. Penilaian angket pengelola PIK KRR dengan Karakteristik Ramah Remaja

No.	Aspek yang dinilai	Rata-rata	Persentase	Keterangan
1.	Kualitas waktu pelayanan	4,00	80,00%	Sangat baik
2.	Penguasaan materi	3,80	76,00%	Baik
3.	Sikap terhadap konseli	3,60	72,00 %	Baik

Tabel di atas menunjukkan bahwa kualitas pengelola PIK KRR di Kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* sangat sesuai dengan karakteristik ramah remaja. Evaluasi selanjutnya dilakukan pada aspek kegiatan dan jenis

pelayanan PIK KRR yang menunjukkan pelayanan ramah remaja. Hasil evaluasi dapat dilihat pada tabel penilaian angket kegiatan dan jenis pelayanan dibawah ini:

Tabel 5. Penilaian Angket Kegiatan dan Jenis Pelayanan PIK KRR dengan Karakteristik Ramah Remaja

No.	Aspek yang dinilai	Rata-rata	Persentase	Keterangan
1.	Keterlibatan remaja dalam setiap kegiatan PIK KRR dan kegiatan evaluasi	3,40	68,00%	Baik
2.	Pengembangan kegiatan yang sesuai dengan karakteristik, dinamika, dan kebutuhan remaja.	3,60	72,00%	Baik
3.	Ketersediaan pelayanan yang terpisah dengan kegiatan- kegiatan lain dan jam yang sesuai dengan kondisi remaja.	1,80	36,00%	Kurang
4.	Suasana pelayanan	3,80	76,00%	Baik

Hasil evaluasi menunjukkan bahwa 76,00% kegiatan dan jenis pelayanan yang dijalankan oleh kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* telah mencerminkan kegiatan dan jenis pelayanan PIK KRR yang Ramah Remaja. Evaluasi ketiga dilakukan pada sarana dan prasarana. Sarana dan prasarana yang disediakan di upayakan agar mampu menarik minat remaja seperti warna yang cerah, musik populer, koneksi internet yang cepat serta ruang

khusus untuk konseling. Lokasi PIK KRR yang strategis, sehingga mudah di jangkau dengan transportasi umum dan bertempat di pusat keramaian remaja seperti sekolah, *mall*, gelanggang remaja, dll. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa sarana dan pra sarana di kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* belum mencerminkan karateristik ramah remaja. Penilaian ini dilakukan dengan angket

Tabel 6. Penilaian Angket Sarana dan Pra Sarana Dengan Karakteristik Ramah Remaja

No.	Aspek yang dinilai	Rata-rata	Persentase	Keterangan
1.	Adanya ruang khusus konseling yang menarik	1,67	33,33%	Kurang
2.	Lokasi PIK yang strategis dan mudah dijangkau dengan transportasi umum	3,67	73,33%	baik
3.	Adanya koneksi internet dan website khusus untuk konseling.	1,75	26,67%	Sangat Kurang

Evaluasi selanjutnya dilakukan pada kemampuan pembelajaran. Menurut Imron (2012: 61), kemampuan pembelajaran ini dilihat dalam tiga aspek yaitu: (1) Peningkatan kualitas pengelolaan dan interaksi remaja; (2) Perumusan visi dan misi; (3) Hubungan kemitraan dan kesejajaran antara sesama

pengelola PIK KRR. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa kemampuan pembelajaran dalam kelompok PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* menunjukkan karakteristik Ramah Remaja. Hal ini dapat dilihat dari tabel penilaian angket dibawah ini:

Tabel 7. Penilaian Angket kemampuan Pembelajaran Dengan Karakteristik Ramah Remaja

No.	Aspek yang dinilai	Rata-rata	Persentase	Keterangan
1.	Peningkatan kualitas pengelolaan dan interaksi antar remaja.	4,33	86,67%	Sangat baik
2.	Perumusan visi dan misi	3,67	73,33%	Baik
3.	Hubungan kemitraan dan kesejajaran antara sesama pengelola PIK KRR	3,67	73,33%	Baik

Evaluasi tahap pelaksanaan selanjutnya adalah promosi dan sosialisasi PIK KRR. Promosi dan Sosialisasi PIK-KRR yang bertujuan memperkenalkan keberadaan PIK-KRR kepada semua pihak terkait (*stakeholder*) dalam rangka memperluas akses dan pengembangan dukungan dan jaringan PIK-KRR. Indikator keberhasilan promosi dan sosialisai PIK KRR dilihat dari adanya kegiatan promosi PIK-KRR melalui TV lokal, radio, kelompok kegiatan di lapangan, koran lokal, stiker, *flyer*, dan media lainnya. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa pengelola PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* Soe

telah menjalankan kegiatan promosi dan sosialisasi dengan baik. Hal ini terbukti dengan adanya siswa/siswi SLPK *Sint Vianey* yang dengan sukarela untuk ikut berpartisipasi dalam pengelolaan PIK KRR yang akan mempermudah proses kaderisasi. Pengelola PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* telah melakukan kegiatan promosi dan sosialisasi dengan berbagai bentuk kegiatan sosialisasi dan menggunakan media berupa brosur. Hasil evaluasi juga dapat dilihat pada tabel penilaian terhadap promosi dan sosialisasi, yang datanya diperoleh dengan menggunakan angket.

Tabel 8. Penilaian Angket Promosi dan Sosialisasi PIK KRR

No.	Aspek yang dinilai	Rata-rata	Persentase	Keterangan
1.	Adanya kegiatan sosialisasi dan promosi	4,33	86,67%	Sangat baik
2.	Bentuk kegiatan sosialisasi	3,67	73,33%	Baik
3.	Media yang digunakan	3,67	73,33%	Baik

Evaluasi tahap pelaksanaan dilakukan pada aspek pemberdayaan SDM. Tujuan pemberdayaan SDM PIK-KRR adalah meningkatkan pengetahuan, sikap, keterampilan Pengelola PIK-KRR tentang pengelolaan dan teknis pelayanan dalam rangka peningkatan akses dan kualitas pengelolaan dan pelayanan PIK-KRR. Keberhasilannya dilihat dari peningkatan jumlah pengelola, calon pendidik dan konselor sebaya yang telah mendapatkan pelatihan pengelolaan PIK KRR dan peningkatan kualitas pembinaan, pengelolaan dan pelayanan PIK KRR yang berdampak positif pada meningkatnya keberlangsungan kegiatan PIK KRR. Langkah-langkah kegiatan yang dilakukan adalah: (a) Melaksanakan orientasi dan *refreshing* bagi pengelola PIK-KRR; (b) Pengkaderan Pengelola PIK-KRR; calon

pendidik sebaya, dan calon konselor sebaya dengan mengikuti kegiatan PS dan KS yang sudah terlatih (magang); (c) Mengirimkan kader untuk pelatihan bagi pengelola, calon pendidik sebaya, dan konselor sebaya; (d) melaksanakan studi banding bagi Pengelola PIK-KRR; (e) Meninjau ulang secara periodik materi-materi pelatihan yang telah diikuti; (f) Mensosialisasikan materi yang diperoleh melalui pelatihan kepada mitra lainnya. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa 76% kegiatan pemberdayaan SDM PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* Soe telah berjalan dengan baik. Selanjutnya untuk kegiatan studi banding bagi pengelola PIK KRR, pengelola PIK KRR belum pernah dilakukan oleh pengelola PIK KRR SLTPK *Sint Vianey* Soe. Hasil evaluasi dapat dilihat dari tabel penilaian angket dibawah ini:

Tabel 9. Penilaian Angket Pemberdayaan SDM PIK KRR

No.	Aspek yang dinilai	Rata-rata	Persentase	Keterangan
1.	Kegiatan orientasi dan refresing bagi pengelola PIK KRR	3,33	66,67%	Baik
2.	Pengkaderan pengelola PIK KRR, calon pendidik dan konselor sebaya	3,67	73,33%	Baik
3.	Pengiriman kader untuk pelatihan pengelola, calon pendidik dan konselor sebaya	4,00	80,00%	Baik
4.	Melaksanakan studi banding bagi pengelola PIK KRR	1,00	20,00%	Sangat Kurang
5.	Peninjauan secara periodik materi-materi pelatihan yang diikuti	3,67	73,33%	Baik
6.	Sosialisasi materi kepada mitra lainnya.	3,00	60,00%	Baik

Hasil Evaluasi Tahap Hasil

Hasil penelitian mengenai pelaksanaan program PIK KRR di SLTPK Sint Vianey ini terdapat aspek evaluasi hasil (*output*) yakni pada pengaruh program yang meliputi pengaruh positif program yang sesuai dengan tujuan program, pengaruh positif program diluar tujuan program dan pengaruh negatif diluar tujuan program. Pengaruh positif sesuai tujuan program meliputi: (1) pemahaman siswa akan pentingnya PIK KRR, dan bahaya TRIAD KRR; (2) peningkatan pengetahuan siswa tentang kesehatan reproduksi, HIV AIDS dan IMS; (3)

sikap siswa terhadap seksualitas; (4) Keterampilan hidup (*life Skill*). Pengaruh positif diluar tujuan program yaitu kemampuan remaja untuk membentuk program-program kecil di lingkungan sekolah untuk mendukung program PIK KRR, dan pengaruh negatif diluar tujuan program yaitu: (1) aktivitas negatif remaja dalam mengisi waktu luang; (2) perilaku seks pra nikah untuk memuaskan diri sendiri. Adapun hasil penelitian dalam hubungannya dengan hal ini, dapat dilihat pada tabel berikut ini:

Tabel 10. Penilaian Hasil Evaluasi Pengaruh Program PIK KRR

No.	Aspek Yang Di Evaluasi	Rata-rata	Persentase (%)	Keterangan
1.	Pengaruh positif sesuai tujuan program	3,90	78,18	Baik
2.	Pengaruh positif diluar tujuan program	4,20	84,00	Sangat Baik
3.	Pengaruh negatif diluar tujuan program	4,40	88,00%	Sangat Baik

Hasil evaluasi menunjukkan bahwa program PIK KRR telah memberikan pengaruh yang sangat baik bagi peserta didik maupun remaja diluar lingkungan sekolah, baik pengaruh yang sesuai dengan tujuan program maupun pengaruh positif diluar tujuan program. Sedangkan untuk pengaruh negatif dari program PIK KRR, sebesar 88% besar peserta didik SLTPK Sint Vianey tidak melakukan aktivitas negatif untuk mengisi waktu luang dan perilaku seks pra nikah.

SIMPULAN DAN REKOMENDASI

Dari studi evaluasi yang diperoleh bahwa program PIK KRR di SLTPK Sint Vianey Soe telah memberikan pengaruh positif yang sangat baik bagi peserta didik SLTPK Sint

Vianey Soe. Program ini masih dapat dipertahankan dan dilanjutkan namun perlu dilakukan beberapa perbaikan. Diantaranya pada tahap perencanaan, pelaksanaan, dan hasil.

Pada tahap perencanaan, perbaikan harus dilakukan pada penyediaan sarana dan prasarana yang memadai seperti ruang konseling, perpustakaan, LCD, laptop dan rak buku, perbaikan harus dilakukan pada penyediaan dana operasional yang cukup. Pengelola diberikan modal awal untuk memulai usaha ekonomi produktif dibawah pengawasan guru pembina PIK KRR. Pada tahap pelaksanaan, perbaikan masih ditekankan pada aspek sarana dan pra sarana agar pelaksanaan

program PIK KRR Ramah Remaja dapat berjalan dengan baik.

Adapun rekomendasi untuk memperbaiki program tersebut adalah pihak sekolah dan pemerintah dalam hal ini BKKBN sebagai penanggung jawab pusat kegiatan PIK KRR harus bekerja sama untuk meningkatkan kualitas program PIK KRR agar memberikan manfaat yang lebih baik bagi para peserta didik. Pihak sekolah melakukan advokasi dengan pemerintah maupun tokoh masyarakat setempat untuk memperoleh dukungan dalam pelaksanaan program PIK KRR. Dukungan

dapat berupa bantuan dana, sarana prasarana maupun secara moril. Selanjutnya rekomendasi juga ditujukan pada pendalaman materi mengenai keterampilan hidup (*life skill*) pada peserta didik sehingga mereka memiliki pengetahuan yang cukup mengenai life skill yang dapat menunjang pertumbuhan dan perkembangan mereka secara mental. Pengawasan orang tua juga sangat dibutuhkan dalam tumbuh kembang remaja terutama pada pola perilaku dan lingkungan pergaulan remaja agar remaja tidak terjerumus ke dalam lingkungan pergaulan yang salah.

Daftar Pustaka

- Arikunto, Suharsimi., dan Abdul Jabar, Cepi Safruddin. (2009). *Evaluasi program pendidikan: Pedoman praktis bagi mahasiswa dan praktisi pendidikan*. Edisi Kedua. Jakarta: Bumi Aksara.
- Badan Koordinasi Keluarga Berencana Nasional. (2011). *Panduan pendidik sebaya*. Jakarta: BKKBN.
- _____. (2012). *Pedoman pengelolaan PIK KRR*. Jakarta: BKKBN.
- Direktorat Remaja dan Perlindungan Hak-Hak Reproduksi. (2012). *Panduan pengelolaan pusat informasi konseling remaja (PIK-KRR) percontohan*. Jakarta: BKKBN, 2012.
- Djaali dan Pudji Mulyono. (2008). *Pengukuran dalam bidang pendidikan*. Jakarta: Grasindo.
- Djiwandono, Sri Esti Wuryani. (2006). *Psikologi pendidikan*. Jakarta: PT. Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Fitzpatrick, Jody L., Sanders, James R., dan Worthen, Blaine R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Guba, Egon G., dan Lincoln, Yvonna S. (1991). *Effective evaluation*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Gunarsah, Singgih., dan Gunarsah, Yulia Singgih. (1983). *Psikologi perkembangan anak dan remaja*. Jakarta: PT. BPK Gunung Mulia.
- Imron, Ali. (2012). *Pendidikan kesehatan reproduksi remaja PEER Educator dan ektivitas program PIK-KRR di Sekolah*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Kartadinata, Sunaryo. (2011). *Menguak tabir bimbingan dan konseling sebagai upaya pedagogis*. Bandung: UPI Press.
- Kusmiran, Eny. (2012). *Kesehatan reproduksi remaja dan wanita*. Jakarta: Salemba Medika.
- Lubis, Namora Lumongga. (2011). *Memahami dasar-dasar konseling: Dalam teori dan praktik*. Rawamangun, Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Papalia, Diane E., Olds, Sally Wendkos, dan Feldman, Ruth Duskin. (2009). *Human development*. Eleventh Edition. New York, NY: McGraw-Hill.
- Prayitno. (2009). *Dasar teori dan praksis pendidikan*. Jakarta: PT. Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Slavin, Robert E. (2012). *Educational psychology: Theory and Practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Soekidjo, Notoadmojo. (2009). *Promosi kesehatan dan ilmu perilaku*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Suherman., dan Budiman, Nandang. (2011). *Pendidikan dalam perspektif bimbingan dan konseling*. Bandung: UPI Press.
- Widiantoro, Ninuk, Agustine Dwi Putri, dan Herna Lestari. (2002). *Panduan konselor sebaya*. Jakarta: BKKBN.
- Wirawan. (2011). *Evaluasi teori, model, standar, aplikasi, dan profesi*. Jakarta: PT. Rajagrafindo Persada.
- Willis, Sofyan S. (2009). *Konseling individual: Teori dan Praktek*. Bandung: Alfabeta.
- Woolfolk, Anita. (2007). *Educational psychology. Tenth Edition*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

**MODEL PENILAIAN DIRI BERBASIS GRAPHIC ORGANISER
PADA PEMBELAJARAN MATEMATIKA DI SMP³
OLEH: MANSYUR DAN HAMDA⁴**

Abstrak

Tujuan penelitian ini adalah untuk menemukan model penilaian diri berbasis graphic organizer pada pembelajaran matematika di Sekolah Menengah Pertama (SMP). Model tersebut merupakan inovasi baru dalam penilaian pendidikan matematika, karena terjadi *sharing* tanggungjawab penilaian antara guru dan siswa. Guru dan siswa menjadi mitra kerja yang seimbang dalam memberikan informasi yang berkaitan dengan pembelajaran yang telah dilakukan.

Penelitian ini merupakan penelitian pengembangan dengan mengadopsi model pengembangan *the R, D, & D model* dari Hopkins and Clark. Tahapan penelitian meliputi: *research, development, dan diffusion*. Pada tahap *research*, kegiatan yang dilakukan terdiri atas penelitian pendahuluan, kajian hasil-hasil penelitian, analisis kurikulum, penyusunan prototype Model-PDGO, dan validasi pakar. Tahap *development* meliputi uji keterbacaan model, melatih guru, ujicoba terbatas, dan ujicoba diperluas, sampai ditemukan Model-PDGO efektif dan efisien.

Hasil penelitian pada tahap *research* telah tersusun suatu prototipe model lengkap dengan perangkat-perangkatnya. Perangkat model terdiri atas panduan praktis penggunaan model, instrumen model meliputi lembar pengamatan perilaku, lembar penilaian diri siswa, soal-soal tugas dua tahap, dan rubrik penskoran. Kemudian, hasil penelitian pada tahap pengembangan yaitu ditemukan model-PDGO yang efektif dan efisien dalam upaya peningkatan kualitas pembelajaran matematika di SMP.

Kata kunci: penilaian, penilaian diri, dan matematika

Abstract

The objective of this research is a developing self assessment model base graphic organizer on mathematics instruction at secondary high school. Its new innovated on mathematical education, because there is a sharing of assessment responsibility between teachers and pupils. Teacher and pupils became the partner balanced on gave of information of learning.

This research is research and development with adopted development model of the R, D, and D model from Hopkins and Clark. The stage research covers: research, development, and diffusion. In stage research, activity that done to consist of preliminary research, research results study, curriculum analysis, arrangement model prototype, and expert validation. Stage development, activity that done to cover model validation, model legibility test, train teacher, limited try out, and expanded try out, until found effective and efficiency of model. Latest, stage activity diffusion covers dissemination, training and demonstration.

The results in stage research compiled a model prototype complete with its equipment. It consists of practice guide lines of model, model instrument covers student self-assessment, two stages task, and scoring rubrics. However, the result research on development stage is discovery of the efectively and efficiency of a Model-PDGO to improve the quality of mathematics learning.

Key words: assessment, self-assessment, and mathematics

³ Penelitian dibiayai melalui Hibah Kompetensi Tahun Anggaran 2012-2014

⁴ Dosen Fakultas Teknik dan Fakultas MIPA Universitas Negeri Makassar

1. Pendahuluan

Penilaian merupakan bagian tak terpisahkan dari proses pendidikan. Upaya peningkatan kualitas pendidikan dapat ditempuh melalui peningkatan kualitas pembelajaran dan kualitas penilaian. Pembelajaran dan penilaian merupakan satu kesatuan yang tak terpisahkan. Kualitas pembelajaran ini dapat dilihat dari hasil penilaiannya. Sebaliknya, sistem penilaian yang baik, akan mendorong guru untuk menentukan strategi yang baik dan memotivasi siswa untuk belajar yang lebih baik. Oleh karena itu, dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan diperlukan peningkatan kualitas sistem penilaian.

Penilaian keberhasilan belajar siswa yang sekarang terjadi di sekolah-sekolah pada umumnya masih dilakukan oleh guru. Akibatnya, informasi yang diperoleh kurang sesuai dan belum menunjukkan gambaran yang sesungguhnya tentang siswa (Mansyur, 2009; Mansyur & Hamda, 2007). Hasil pengamatan peneliti di sejumlah sekolah SMP di Makassar memperlihatkan bahwa, masih banyak guru matematika menggunakan informasi belum memadai bahkan tidak akurat sebagai dasar pengambilan keputusan. Akibatnya, keputusan yang diambil memberikan efek yang kurang baik, baik bagi siswa maupun guru sendiri. Dalam persepsi guru, keputusan yang dibuat sudah tepat, tetapi dalam persepsi siswa justru sebaliknya. Dalam konteks ini, seorang guru telah mengabaikan aspek kemampuan dan kompetensi siswa.

Keputusan yang diambil oleh guru di atas, belum mencerminkan sikap sebagai seorang profesional. Untuk dapat mewujudkan tenaga pendidik yang profesional dalam hal penilaian, guru perlu memikirkan cara atau strategi penilaian baru, yaitu dengan mengajak siswa sebagai mitra dalam proses penilaian. Dalam arti, siswa dilibatkan dalam penilaian diri mereka sendiri. Penilaian diri yang dilakukan oleh siswa terhadap pekerjaan mereka merupakan faktor utama dalam proses belajar (Black, Horison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Pendapat tersebut dikuatkan oleh Davies (2000) yang mengatakan bahwa: ketika siswa menilai pekerjaan mereka sendiri, maka ketika itu juga mereka membangun wawasan terhadap belajar mereka sendiri. Ketika siswa dilibatkan dalam penilaian diri, para guru dapat melihat kesesuaian antara apa yang telah diajarkan dengan apa yang telah dikuasai oleh siswa. Dengan mengetahui gap tersebut, guru dapat memodifikasi strategi pengajaran sesuai dengan informasi yang akurat dan nyata dari para siswanya sehingga kualitas pembelajaran dapat ditingkatkan.

2. Kerangka Teoritis

2.1. Penilaian Diri

Penilaian diri (self assessment) merupakan suatu metode penilaian yang memberi kesempatan kepada siswa untuk mengambil tanggungjawab terhadap belajar mereka sendiri. Mereka diberi kesempatan untuk menilai pekerjaan dan kemampuan mereka sesuai dengan pengalaman yang mereka rasakan. Siswa diarahkan untuk merefleksikan pengetahuan yang telah mereka pelajari dan mengidentifikasi kebutuhan yang mereka perlukan untuk perencanaan pembelajaran tahap berikutnya.

Reys, Suydam, Linqvist, & Smith (1998: 56) mengatakan bahwa siswa merupakan penilai yang baik (*the best assessor*) terhadap perasaan dan pekerjaan mereka sendiri. Ketika siswa menilai pekerjaan mereka sendiri, maka tanggungjawab untuk belajar ada pada mereka sendiri. Oleh karena itu, guru dapat memulai proses penilaian diri dengan memberi kesempatan siswa untuk melakukan validasi pemikiran mereka sendiri atau jawaban-jawaban hasil pekerjaan mereka.

Weeden, Winter, & Broadfoot (2002: 73) mendefinisikan penilaian diri sebagai suatu proses rewiu yang melibatkan pebelajar dalam: (a) merefleksikan pengalaman masa lalu, (b) mengingat dan memahami apa yang terkait dengan pengalaman yang dielajari, dan (c) mencoba menambah ide yang lebih jelas tentang apa yang telah dipelajari atau dicapai. Definisi tersebut, memberi gambaran bahwa proses penilaian diri siswa merupakan suatu proses pengalihan tanggungjawab untuk menilai dari guru kepada siswa, dalam upaya meningkatkan kualitas informasi yang berkaitan dengan kebutuhan belajar siswa.

AAIA (2001a: 2) mendefinisikan penilaian diri sebagai semua aktivitas yang dilakukan di dalam dan di luar kelas yang memungkinkan siswa untuk merefleksikan apa yang telah diajarkan dan membandingkannya dengan seperangkat kriteria. Definisi tersebut, memberi gambaran bahwa penilaian diri siswa dapat dilakukan baik dalam kelas maupun di luar kelas. Kemudian, penilaian diri tersebut akan berjalan dengan baik, jika siswa telah mengetahui dengan jelas kriteria penilaian atau kriteria sukses yang dijadikan sebagai dasar untuk penilaian tersebut. Untuk itu, tugas guru sebelum melaksanakan pembelajaran perlu menetapkan kriteria penilaian atau kriteria sukses, kemudian diinformasikan kepada siswa pada awal pembelajaran.

De Lange (1999: 34) mendefinisikan penilaian diri sebagai bagian penting sembarang program yang bertujuan untuk menolong para siswa agar lebih bertanggung jawab terhadap belajar mereka sendiri. Para siswa harus merefleksikan pemahaman mereka sendiri dan bagaimana cara merubah pemahaman mereka, dan penilaian diri merupakan

suatu alat yang baik untuk mencapai ini. Pendapat De Lange tersebut, memberi gambaran bahwa penilaian diri merupakan suatu usaha untuk menolong siswa agar lebih bertanggung jawab terhadap belajar mereka sendiri, sehingga siswa menyadari perlunya memperbaiki dan meningkatkan belajarnya.

Wiggins (De Lange, 1999: 34) menyatakan bahwa pendidikan autentik pusatnya adalah penilaian diri. Implikasi praktis dari pendapat tersebut, mengharuskan siswa untuk menyampaikan suatu penilaian diri dengan lembaran pekerjaan mereka. Umpan balik dari guru akan membantu siswa memahami bagaimana guru menilai dalam hubungan dengan persepsi mereka sendiri. Pendapat Wiggins tersebut, didukung oleh Black dan Wiliam (1998), yang menyimpulkan bahwa *a focus on self assessment by students is not common practice, even among teachers who take seriously.*

Dikel (2006: 2) mendefinisikan penilaian diri sebagai suatu proses yang menyebabkan seseorang belajar lebih baik tentang diri mereka sendiri, seperti apa kesukaan, apa yang tidak disukai, dan bagaimana kecenderungan untuk bereaksi terhadap situasi-situasi tertentu. Dengan mengetahui hal tersebut, dapat membantu untuk menentukan jenis pekerjaan dan situasi pekerjaan yang lebih cocok. Sekaitan dengan pendapat Dikel tersebut, pelibatan siswa dalam proses penilaian merupakan bagian esensial dari *balanced assessment*. Ketika siswa menjadi *partner* dalam proses belajar, mereka memperoleh pengertian yang lebih baik tentang diri mereka sebagai pembaca, penulis dan pemikir. Para siswa merefleksikan apa yang telah mereka pelajari dan bagaimana mereka belajar, mereka membangun (mengembangkan) *tools* untuk menjadi pebelajar yang lebih efektif.

2.2. Manfaat Penilaian Diri

Guru maupun siswa akan memperoleh manfaat dengan melibatkan siswa dalam menilai diri mereka sendiri. Hal tersebut, disebabkan karena dengan penilaian diri, siswa maupun guru akan mendapatkan informasi yang sesuai dan akurat tentang kekuatan dan kelemahan yang dimiliki. Ketika informasi tersebut dijadikan sebagai dasar dalam merencanakan dan menetapkan langkah-langkah selanjutnya untuk memperbaiki dan meningkatkan pembelajaran, maka hasil yang dicapai mencapai maksimal. Hal tersebut sesuai dengan yang dikemukakan dalam AAIA (2001a: 6) bahwa penilaian diri dapat memberikan manfaat bagi siswa dan guru. Keuntungan bagi siswa yaitu:

- a. Siswa menjadi bertanggungjawab terhadap belajarnya sendiri
- b. Siswa dapat menetapkan langkah-langkah berikutnya dalam belajar
- c. Siswa merasa aman tentang sesuatu yang tidak benar
- d. Meningkatkan harga diri siswa dan menjadi sesuatu yang positif
- e. Siswa terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran

f. Siswa menjadi lebih bebas dan termotivasi
Kemudian manfaat bagi guru yaitu:

- a. Ada suatu pergeseran tanggung jawab dari guru ke siswa
- b. Pelajaran lebih efisien jika para siswa termotivasi dan mandiri
- c. Umpan balik membantu guru mengidentifikasi kemajuan siswa
- d. Guru dapat mengidentifikasi langkah-langkah berikutnya untuk suatu kelompok/individu
- e. Terjadi persepsi antara siswa dan guru, siswa menjelaskan strategi maka guru mengidentifikasi proses berpikir
- f. Pelajaran lebih efisien membolehkan tantangan lebih besar

2.3. Strategi penilaian diri dalam kelas

AAIA (2001b) mengembangkan strategi penerapan penilaian diri dalam kelas, yang terdiri atas empat tahap, yaitu: tahap identifikasi, implementasi, refleksi, dan revaluasi kebijakan. Elaborasi masing-masing tahap disajikan berikut.

a. Tahap Identifikasi

Pada tahap ini, 6 (enam) teridentifikasi strategi yang merupakan kombinasi hasil penelitian dan praktik dalam kelas, yaitu:

- 1) *Sharing* tujuan pembelajaran dengan siswa
- 2) Menolong siswa agar dapat mengetahui dan memahami standar yang mereka ingin capai
- 3) Melibatkan siswa dalam penilaian diri
- 4) Memberikan umpan balik
- 5) Memiliki keyakinan bahwa semua siswa dapat diperbaiki
- 6) Melibatkan guru dan siswa dalam refleksi dan revaluasi informasi penilaian

b. Tahap Implementasi Strategi

Tahap ini, merupakan implementasi strategi yang diperoleh dalam praktik di kelas secara efektif. Kegiatan yang dilakukan dalam kaitan dengan itu dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1
Implementasi Strategi Penilaian Diri dalam Kelas

Strategi	Implementasi
<i>Sharing</i> tujuan pembelajaran dengan siswa	<ul style="list-style-type: none"> • Informasikan tujuan pembelajaran pada awal dan selama pelajaran dengan bahasa yang dapat dipahami oleh siswa • Gunakan tujuan pembelajaran sebagai dasar untuk <i>questioning</i> and <i>feedback</i> selama pelajaran • Evaluasi umpan balik dalam kaitan dengan capai prestasi sebagai dasar dalam merencanakan tahapan belajar berikutnya
Membantu siswa agar mengetahui dan mengakui standar yang mereka ingi capai	<ul style="list-style-type: none"> • Tunjukkan pekerjaan siswa yang sesuai dengan criteria, dengan eksplanasi kenapa • Berikan criteria yang jelas yang sesuai dengan tujuan pembelajaran pada siswa • Berikan model pekerjaan sebagai contoh • Menjamin ada kejelasan dan harapan dalam menyajikan pekerjaan • Menyajikan pekerjaan siswa dengan menunjukkan prosesnya
Melibatkan siswa dalam penilaian diri	<ul style="list-style-type: none"> • Berikan kesempatan pada siswa untuk mengemukakan apa yang telah dipelajari, dan kesulitan-kesulitan yang ditemui selama pembelajaran • Mendorong siswa untuk bekerja bersama focus bagaimana memperbaiki belajar • Tanyakan pada siswa untuk menyatakan tahapan berpikir mereka • Berikan waktu siswa untuk merefleksikan belajar mereka • Identifikasi bersama dengan siswa tahapan belajar berikutnya

Memberikan umpan balik sehingga siswa dapat menetapkan langkah-langkah belajar berikutnya yang lebih baik dan bagaimana mencapainya	<ul style="list-style-type: none"> • Memberikan umpan balik secara langsung dan tertulis • Umpan balik secara konstruktif • Identifikasi apa yang telah dilakukan dengan baik oleh siswa, kebutuhan siswa untuk diperbaiki dan bagaimana melakukannya • Identifikasi tahapan-tahapan belajar berikutnya untuk individu dan kelompok
Memiliki kepercayaan bahwa setiap siswa dapat diperbaiki/ditingkatkan	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikasi tahapan-tahapan sederhana yang memungkinkan siswa untuk melihat kemajuan mereka, sehingga membangun kepercayaan dan kesadaran diri • Membantu siswa untuk menyatakan pikiran dan alasan mereka dalam situasi kelas yang terjamin
Melibatkan guru dan siswa dalam merefleksikan dan mereviu informasi penilaian	<ul style="list-style-type: none"> • Refleksi dengan siswa atas pekerjaan siswa • Memilih tugas yang sesuai sehingga memperoleh kualitas informasi penilaian • Memberikan waktu pada siswa untuk merefleksikan apa yang telah mereka pelajari dan pahami, dan untuk mengidentifikasi kesulitan-kesulitan yang dihadapi siswa • Memutuskan perencanaan, evaluasi tugas-tugas secara efektif, sebagai hasil penilaian.

c. Tahap Refleksi

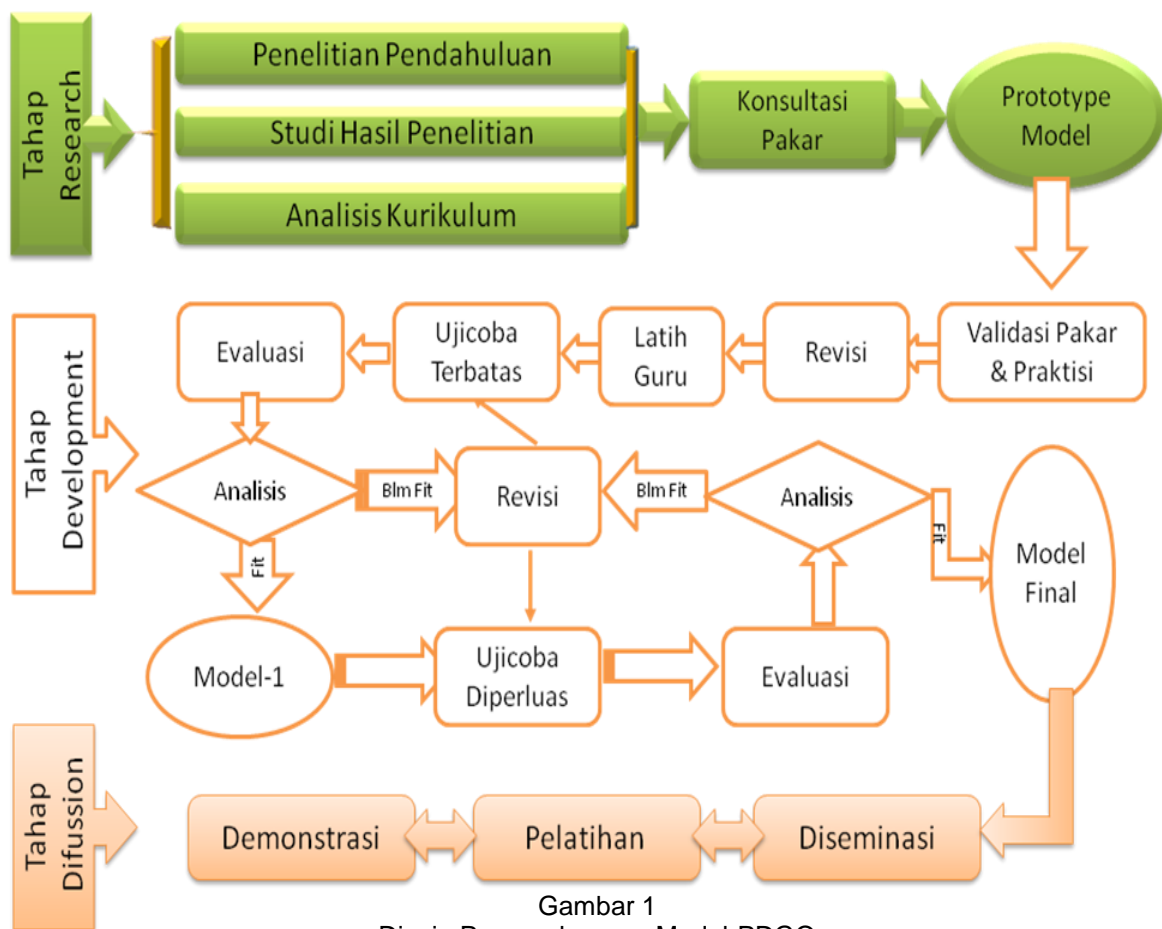
Pada tahap ini, kegiatan yang dilakukan adalah mendorong guru untuk mengidentifikasi dan merefleksikan aktivitas keseharian mereka dalam kelas, untuk menolong siswa belajar melalui penjelasan harapan, umpan balik yang konstruktif, dan mengidentifikasi tahapan belajar berikutnya.

d. Tahap Reviu Kebijakan Penilaian

Pada tahap ini, kegiatan yang dilakukan berkaitan dengan hasil yang diperoleh dari ketiga tahap sebelumnya. Berdasarkan hasil tersebut, ditinjau kembali kebijakan penilaian sekolah dan rencana peningkatan sekolah.

3. Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian dan pengembangan dengan mengadopsi model yang dikembangkan oleh Hopkins & Clark yaitu *the R, D & D model* (Havelock, 1976). Pada tahap research, ada 5 (lima) kegiatan yang dilakukan, yaitu penelitian pendahuluan, studi hasil penelitian, analisis kurikulum, konsultasi pakar, dan penyusunan prototype model. Pada tahap development, ada 5 (lima) tahap kegiatan yang dilakukan, yaitu: validasi pakar, uji keterbacaan, latih guru, ujicoba terbatas, dan ujicoba diperluas. Pada tahap diffusion, ada 3 (tiga) kegiatan yang dilakukan, yaitu diseminasi, pelatihan, dan demonstrasi. Disain penelitian pengembangan ini disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1
Disain Pengembangan Model-PDGO

3.1. Prosedur Pengembangan

Prosedur pengembangan Model-PDGO mengacu pada disain yang telah dikemukakan di atas. Secara operasional, prosedur pengembangan yang dilaksanakan yaitu:

menyusun perangkat model, yaitu panduan praktis penggunaan model, instrument penilaian efektifitas model, instrument penilaian diri siswa, instrument tugas dua tahap, kriteria dan rubrik penskoran, dan rencana pelaksanaan pembelajaran. Kemudian, validasi pakar, revisi, uji keterbacaan., evisi (prosesnya berulang), latih guru, ujicoba terbatas, dan ujicoba diperluas.

3.2. Subjek Penelitian

Pada *research* subjek penelitian adalah guru matematika SMP di Kota makassar. Namun demikian, penelitian ini mengambil sampel. Untuk menjamin sampel yang representatif, teknik pengambilan sampel yang digunakan adalah teknik *proportional stratified random sampling* (Krathwohl, 1996). Dalam hal ini dipilih 3 SMP yaitu SMPN 33, SMPN 27, dan SMPN 8 Makassar. Terdapat 20 orang guru yang dijadikan sebagai subjek penelitian tahun kedua masing-masing 7 orang tahap keterbacaan dan 13 orang tahap ujicoba terbatas dan diperluas. Pada tahap pengembangan, yaitu pada uji coba terbatas dan diperluas subjek penelitian disajikan seperti Tabel 2.

Tabel 2
Sebaran Subjek Penelitian

Jenis Subjek	Jumlah Subjek Ujicoba			Jumlah
	Keterbacaan	Terbatas	Diperluas	
Siswa	10 orang	39 orang	150 orang	199 orang
Guru	7 orang	4 orang	9 orang	20 orang

3.3. Disain Ujicoba

Pembuktian efektivitas model secara empirik dalam kerangka penelitian pengembangan menggunakan pendekatan kuasi eksperimen dengan disain *single-group interrupted time-series design* (Creswell, 1994: 133). Rancangan disain tersebut disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3
Single-Group Interrupted Time-Series Design
 untuk Uji Coba Model

Pertemuan ke-	1	2	3	4	5
Kelas A	X/O ₁	X/O ₂	X/O ₃	X/O ₄	X/O ₅

Keterangan:

X = perlakuan

O_i = pengukuran kemampuan matematika siswa, i = 1, 2, ... 5.

- A. Pelaksanaan ujicoba terbatas dan ujicoba diperluas masing-masing 5 kali pertemuan, yaitu dimulai pada bulan Agustus 2013 sampai dengan bulan November 2013. Perlakuan dan observasi dilaksanakan bersamaan dalam suatu pertemuan. Sebelum pelaksanaan ujicoba peneliti terlebih dahulu mengontrol validitas internal dan validitas eksternal.

3.4. Instrumen Pengumpul Data

Metode pengumpulan data dan instrumen yang akan digunakan dalam pengembangan ini terdiri atas beragam teknik yang penggunaannya disesuaikan dengan kebutuhan dan jenis data yang dikumpulkan sesuai dengan tahap-tahap kegiatan pengembangan. Pada dasarnya ada dua kelompok instrumen, yaitu instrumen pengumpul data dan instrumen perlakuan. Instrumen perlakuan terdiri atas penilaian diri siswa, dan tugas dua tahap. Instrumen perlakuan ini sekaligus sebagai instrumen pengumpul data. Instrumen pengumpul data terdiri atas lembar pengamatan perilaku, tugas dua tahap (untuk mengukur kemampuan dan miskonsepsi siswa terhadap materi pelajaran yang diberikan), dan lembar penilaian diri siswa. Kedua macam instrumen tersebut telah melalui uji validitas dan reliabilitas.

3.5. Analisis Data

Analisis data hasil penelitian pendahuluan dilakukan dengan menggunakan pendekatan deskriptif disertai dengan narasi yang sesuai dengan kepentingan penelitian. Analisis data pada saat pengembangan model dilakukan dengan pendekatan kualitatif dan kuantitatif. Analisis kualitatif dilakukan untuk menganalisis data hasil validasi model oleh para ahli yang memberikan masukan dalam rangka perbaikan. Analisis kualitatif juga digunakan untuk menganalisis data hasil penilaian diri siswa terhadap pertanyaan-pertanyaan terbuka

yang diberikan. Analisis untuk mengetahui perkembangan kemampuan, penilaian diri, dan perilaku siswa selama/setelah ujicoba model-PDGO digunakan *repeated measures analysis* (Field, 2000: 326) dengan desain analisis data disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4
Repeated Measures Design untuk Analisis Data

		Pertemuan				
		1	2	3	4	5
Subjek	1	Y11	Y12	Y13	Y14	Y15
	2	Y21	Y22	Y23	Y24	Y25
	3	Y31	Y32	Y33	Y34	Y35

	N	Yn1	Yn2	Yn3	Yn4	Yn5

4. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil validasi model oleh para pakar menunjukkan bahwa perangkat model seperti panduan dan instrumen model telah memenuhi syarat validitas dan reliabilitas. Semua hasil validasi pakar memberikan penilaian bahwa model layak digunakan tanpa revisi. Hasil uji efektivitas model secara empiris merupakan jawaban dari hipotesis penelitian, yaitu apakah penerapan model-PDGO berfungsi untuk meningkatkan tanggungjawab dan kemampuan matematika siswa. Uji efektivitas model-PDGO secara empiris dilakukan dengan menggunakan analisis *repeated measures*. Dalam analisis, variabel yang diperhatikan adalah penilaian diri dan kemampuan siswa pada pengukuran yang berulang (*repeated measures*), dalam hal ini pengukuran dilakukan sebanyak 5 (lima) kali pada dua sekolah masing-masing sekolah untuk dua kelas. Untuk melakukan analisis dengan *repeated measures*, terlebih dahulu dilakukan uji asumsi, yaitu asumsi *sphericity* (Field, 2000: 333, Stevens, 1996: 459). Untuk keperluan pengujian asumsi tersebut, digunakan *Mauchly's Test of Sphericity*.

Kriteria pengujian: Terima hipotesis H_0 jika nilai signifikansi hasil perhitungan $p \geq \alpha$, sebaliknya H_0 ditolak (Miller & Miller, 2004: 402). Hasil perhitungan uji asumsi tersebut dirangkum pada Tabel 5. Informasi yang disajikan dalam Tabel 5 tersebut, yaitu nilai statistik untuk *Mauchly's test* sebesar 0.543 dan signifikansi hasil perhitungan p sebesar 0.1631 (untuk pengamatan kemampuan) dan $p = 0.1721$ (untuk pengamatan penilaian diri). Jika nilai signifikansi hasil perhitungan dibandingkan dengan signifikansi $\alpha = 0.05$, maka $p > \alpha$.

Dengan demikian asumsi *sphericity* terpenuhi dan dapat disimpulkan bahwa asumsi *sphericity* terpenuhi untuk kedua jenis pengamatan yang diperhatikan, sehingga uji *repeated measures* dapat dilanjutkan.

Tabel 5
Rangkuman Hasil Perhitungan *Mauchly's Test of Sphericity*

Jenis pengamatan	Mauchly's Test	Chi-Square	df	Sig	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Kemampuan	0.543	210.890	9	0.1631	0.863	0.765	0.250
Penilaian Diri	0.093	145.983	9	0.1721	0.583	0.805	0.250

Persyaratan analisis *repeated measures* terpenuhi sehingga dapat dilakukan analisis selanjutnya. Hasil perhitungan analisis *repeated measures* uji multivariat dirangkum pada Tabel 6. Mencermati tabel tersebut, tampak bahwa penerapan model-PDGO untuk setiap pertemuan menunjukkan pengaruh yang signifikan. Setidaknya hal tersebut diperlihatkan oleh nilai signifikansi hasil perhitungan (p) untuk masing-masing jenis pengamatan (kemampuan dan penilaian diri) lebih kecil dari nilai signifikansi $\alpha = 0.05$ yang dipilih. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa penerapan model-PDGO dalam pembelajaran matematika memberikan pengaruh yang signifikan terhadap peningkatan kemampuan matematika dan tanggungjawab siswa.

Tabel 6
Rangkuman Hasil Perhitungan Uji *Multivariate* pada Analisis *Repeated Measures*

Efek: Pertemuan	Statistik Uji	Nilai	F	df	Sig
Kemampuan	Pillai's Trace	0.401	24.088	4	0.0001
Penilaian Diri	Pillai's Trace	0.373	21.391	4	0.0001

Selanjutnya, dilakukan uji untuk mengetahui apakah pengaruh tersebut bersifat linier atau tidak. Untuk keperluan tersebut digunakan *tests of within-subjects contrast*, yang hasilnya dirangkum pada Tabel 7. Tampak pada Tabel 7 tersebut, pada baris kemampuan dan penilaian diri, pengaruh yang sesuai bersifat linear. Hal tersebut diperlihatkan oleh nilai signifikansi hasil perhitungan p sebesar 0.00001 lebih kecil dari signifikansi $\alpha = 0.05$ untuk linear. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa peningkatan jumlah pertemuan pada penerapan model-PDGO pada pembelajaran matematika meningkatkan kemampuan, dan tanggungjawab siswa.

Tabel 7
Rangkuman hasil Perhitungan *Tests Of Within-Subjects Contrast*
pada Analisis *Repeated Measures*

Sumber :	Jenis	Type III Sum	df	Mean	F	Sig
Pertemuan	Pengaruh	of Squares		Square		
Kemampuan	Linier	7.894	1	7.894	85.551	.000
	Kuadratik	.007	1	.007	.225	.636
	Kubik	.210	1	.210	11.286	.001
	Order 4	.480	1	.480	31.533	.000
Penilaian Diri	Linier	10.386	1	10.386	71.193	.000
	Kuadratik	.110	1	.110	2.183	.142
	Kubik	.100	1	.100	2.263	.135
	Order 4	.008	1	.008	.227	.634

Langkah berikutnya, yaitu melihat pasangan pertemuan mana yang memberikan rata-rata yang berbeda. Untuk keperluan tersebut diperhatikan hasil uji *post hoc* (dalam hal ini menggunakan metode Bonferroni), yang rangkuman hasil perhitungannya disajikan pada Tabel 8. Tampak pada Tabel 8 tersebut, nilai signifikansi hasil perhitungan p untuk semua pasangan yang diperhatikan adalah sama yaitu sebesar 0.00001. Jika nilai signifikansi hasil perhitungan tersebut dibandingkan dengan signifikansi $\alpha = 0.05$, maka $\alpha > p$. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa setiap pasang pertemuan yang diperhatikan memberikan perbedaan kemampuan dan tanggung jawab siswa yang signifikan.

Tabel 8
Rangkuman Hasil Perhitungan Uji *Post Hoc* pada
Analisis *Repeated Measures* Kasus Pertemuan

Measure: MEASURE_1

(I) Pertemuan	(J) Pertemuan	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a
1	2	-.809*	.155	.000
	3	-1.407*	.166	.000
	4	-1.790*	.180	.000
	5	-2.302*	.191	.000
2	1	.809*	.155	.000
	3	-.598*	.138	.000
	4	-.981*	.142	.000
	5	-1.492*	.164	.000
3	1	1.407*	.166	.000
	2	.598*	.138	.000
	4	-.383*	.091	.000
	5	-.894*	.115	.000
4	1	1.790*	.180	.000
	2	.981*	.142	.000
	3	.383*	.091	.000
	5	-.512*	.072	.000
5	1	2.302*	.191	.000
	2	1.492*	.164	.000
	3	.894*	.115	.000
	4	.512*	.072	.000

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Setelah melihat perbedaan kemampuan siswa untuk setiap pertemuan, langkah berikutnya adalah melihat apakah perbedaan kelas memberikan perbedaan kemampuan siswa dalam matematika. Untuk mengetahui hal tersebut, perhatikan Tabel 9. Informasi yang disajikan dalam Tabel 9, nilai signifikansi hasil perhitungan p untuk pasangan kelas VII-5 dan VII-A sebesar 0.021 serta pasangan kelas VII-5 dan VII-B sebesar 0.005. Jika nilai signifikansi hasil perhitungan tersebut dibandingkan dengan signifikansi $\alpha = 0.05$, maka $\alpha > p$. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa dua pasangan kelas tersebut memiliki perbedaan kemampuan matematika. Empat pasangan lainnya tidak memiliki perbedaan atau memiliki kemampuan matematika yang sama.

Tabel 9
Rangkuman Hasil Perhitungan Uji *Post Hoc* pada
Analisis *Repeated Measures* Kasus Kelas

Measure: MEASURE_1
Bonferroni

(I) Kelas VII	(J) Kelas VII	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Kelas VII-1	Kelas VII-5	-.2875	.34505	1.000
	Kelas VII-A	.7245	.33111	.181
	Kelas VII-B	.8874	.33318	.052
Kelas VII-5	Kelas VII-1	.2875	.34505	1.000
	Kelas VII-A	1.0121*	.34096	.021
	Kelas VII-B	1.1749*	.34296	.005
Kelas VII-A	Kelas VII-1	-.7245	.33111	.181
	Kelas VII-5	-1.0121*	.34096	.021
	Kelas VII-B	.1629	.32893	1.000
Kelas VII-B	Kelas VII-1	-.8874	.33318	.052
	Kelas VII-5	-1.1749*	.34296	.005
	Kelas VII-A	-.1629	.32893	1.000

Based on observed means.

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Berdasarkan hasil analisis *repeated measures* tersebut di atas, dapat diketahui bahwa penerapan model-PDGO pada pembelajaran matematika memberikan pengaruh yang signifikan terhadap peningkatan kemampuan matematika, perilaku, dan tanggungjawab siswa. Peningkatan tersebut mengikuti tren linear, yaitu setiap peningkatan pertemuan (tentunya disertai dengan pemberian tugas dua tahap untuk mengukur kemampuan siswa) akan memberikan peningkatan pemahaman siswa terhadap materi matematika. Kenyataan tersebut, mengindikasikan bahwa model-PDGO yang diterapkan pada pembelajaran, efektif untuk peningkatan kualitas pembelajaran matematika. Di samping memberikan pengaruh pada peningkatan kemampuan dan tanggung jawab, hasil penelitian juga memberikan pengaruh pada peningkatan kesadaran, motivasi siswa dalam pembelajaran.

Implikasi dari hasil penelitian ini, yaitu penerapan model-PDGO dapat memberikan pengaruh pada peningkatan kualitas pembelajaran matematika maupun peningkatan tanggungjawab siswa terhadap pembelajaran. Kedua komponen ini, sangat diperlukan oleh sekolah-sekolah di Indonesia sebagai bekal dalam proses pembelajaran menghadapi ujian sekolah maupun ujian nasional. Ketika semua komponen yang diamati dalalam penelitian ini sudah dimiliki oleh anak-anak kita di sekolah, maka kedatangan ujian nasional tidak akan menjadi beban, malah disosong dan diharapkan. Oleh karena itu, model-PDGO ini

seyogyanya dapat diimplementasikan untuk semua sekolah-sekolah di Indonesia, mulai dari tingkat sekolah dasar sampai sekolah menengah umum.

4.1. Sintaks Model-PDGO

Sintaks Model-PDGO seperti yang disajikan pada Tabel 10 merupakan langkah-langkah yang harus dilakukan oleh guru atau praktisi pendidikan lainnya yang ingin menerapkannya dalam pembelajaran di kelas. Untuk itu, urutan tahapan yang sudah ditetapkan dalam sintaks tersebut dianjurkan untuk diikuti, sehingga akan memperoleh hasil yang maksimal.

4.2. Lembar Penilaian Diri Siswa

Penilaian diri siswa dalam model ini menggunakan strategi traffic light dimana siswa diberi kesempatan untuk menilai diri mereka sendiri dalam kaitan dengan pengalaman mereka selama pembelajaran matematika. Strategi *traffic light* merupakan metode yang mudah dan cepat bagi siswa untuk catatan penilaian mereka terhadap belajar berdasarkan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Sistem kode warna (merah, kuning, hijau) pada strategi *traffic light* menunjukkan tanda pemahaman mereka terhadap materi pelajaran yang telah diberikan.

Tabel 10
Sintaks Model-PDGO

No	Tahapan	Kegiatan
I	Persiapan	<ul style="list-style-type: none"> • Guru menyiapkan Tugas Dua Tahap • Guru menyiapkan Rubrik Penskoran • Guru menyiapkan rencana pelaksanaan pembelajaran termasuk tujuan, kriteria penilaian, indikator pencapaian • Guru menyiapkan umpan balik yang konstruktif • Guru menyiapkan lembar penilaian diri siswa
II	Pelaksanaan Penilaian Pembelajaran di Kelas 1. Pada awal pembelajaran 2. Selama mengerjakan tugas tahap-1 3. Selama penilaian diri siswa 4. Akhir pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> • Guru <i>sharing</i> tujuan, kriteria penilaian, dan indikator pencapaian pembelajaran dengan siswa • Guru memotivasi siswa dan menjelaskan materi disertai contoh-contoh dan aplikasi • Guru membagikan tugas tahap-1 • Siswa mengerjakan tugas tahap-1 • Guru mengumpulkan hasil kerja tugas tahap-1 • Guru membagikan lembar penilaian diri siswa • Siswa mengisi lembar penilaian diri • Guru memeriksa tugas tahap-1 disertai komentar tertulis • Guru mengembalikan tugas tahap-1 • Guru mengumpulkan hasil penilaian diri • Guru menampilkan salah satu hasil kerja siswa yang sesuai dengan criteria • Guru memberikan umpan balik secara klasikal berdasarkan hasil kerja tugas tahap-1 • Guru membagikan tugas tahap-2 dan menutup pembelajaran • Guru melakukan refleksi diri berdasarkan hasil kerja tugas tahap-1 dan penilaian diri siswa
III	Profil Siswa	<ul style="list-style-type: none"> • Guru memeriksa hasil pekerjaan siswa, penilaian diri, dan tugas dua tahap, sesuai dengan pedoman yang telah ditetapkan • Guru menampilkan profil penilaian diri siswa selama pembelajaran dalam satu pokok bahasan • Guru menampilkan profil kemampuan siswa selama pembelajaran dalam satu pokok bahasan

Lembar penilaian diri siswa yang menjadi instrumen Model-PDGO terdiri atas dua bagian, yaitu lembar penilaian diri formatif (Kode 01) dan sumatif (Kode 02). Lembar penilaian diri formatif diperuntukkan untuk penilaian pembelajaran matematika untuk setiap pertemuan. Kemudian, lembar penilaian diri sumatif sifatnya sebagai rekapitulasi lembar penilaian diri formatif selama periode tertentu (satu pokok bahasan). Lembar kode 2 diperlukan untuk memeriksa dan mengetahui hasil pembelajaran selama satu periode waktu dan sebagai laporan guru kepada stakeholder.

Instrumen Penilaian Diri Siswa

Kode 01

Petunjuk:

- Pilihlah warna sesuai dengan pemahaman/penguasaan Anda terhadap materi yang ditanyakan, yaitu dengan menuliskan huruf M (Merah) atau K (Kuning) atau H (Hijau) pada kolom yang tersedia
- Arti warna:
Merah = Semua materi tidak paham
Kuning = Sebagian materi paham dan sebagian tidak
Hijau = Semua materi paham

Pokok bahasan:

Indikator	Pertemuan ke-					
	1	2	3	4	5	
Paraf Guru						

Komentar/Saran/Keinginan Siswa:

Makassar, 2013/2014
Siswa,

(.....)

Instrumen Penilaian Diri Siswa

Kode 02

Tugas dua tahap dalam model ini adalah seperangkat soal-soal yang dirancang sesuai dengan materi pelajaran matematika kelas 1 SMP, sesuai sintaks model. Tugas dua tahap dalam hal ini, tugas tahap-1 dan tahap-2. Tugas tahap-1 diberikan siswa untuk diselesaikan pada saat pembelajaran (± 15 menit) kemudian dikembalikan untuk diperiksa dan diberi catatan oleh guru sesuai dengan tingkat pekerjaan siswa. Tugas tahap-1 tersebut dikembalikan lagi ke siswa untuk diperbaiki atau dipelajari kembali sesuai dengan catatan guru. Tahap-2 diberikan setelah pembelajaran selesai untuk dikerjakan di rumah kemudian dikumpul pada pertemuan berikutnya bersamaan dengan tugas tahap-1 hasil perbaikan. Contoh format tugas dua tahap disajikan berikut.

Format Tugas Dua Tahap

Tugas Tahap-1

Sederhanakan $\frac{1}{2} : 3$

Tugas Tahap-2

4.5. Rubrik Penskoran

Kriteria atau rubrik adalah pedoman penilaian kinerja atau hasil kerja peserta didik. Dengan adanya kriteria, penilaian yang subjektif atau tidak adil dapat dihindari atau paling tidak dikurangi, guru menjadi lebih mudah menilai prestasi yang dapat dicapai peserta didik, dan peserta didik pun akan terdorong untuk mencapai prestasi sebaik-baiknya karena kriteria penilaiannya jelas. Rubrik terdiri atas dua hal yang saling berhubungan. Hal pertama adalah skor dan hal lainnya adalah kriteria yang harus dipenuhi untuk mencapai skor itu. Banyak

sedikitnya gradasi skor (misalnya 5, 4, 3, 2, 1) tergantung pada jenis skala penilaian yang digunakan dan hakikat kinerja yang akan dinilai.

Rubrik merupakan alat yang diciptakan atau dibuat atau dirancang oleh guru atau pendidik untuk menolong mereka dalam menilai kinerja siswa agar lebih reliabel, objektif, dan konsisten. Secara khusus, rubrik bermanfaat dalam situasi dimana jawaban tidak selalu benar atau salah atau dimana pemberian grading oleh penilai dapat menjadi subjektif. Rubrik juga memberikan petunjuk bagi siswa untuk memahami apa-apa yang akan dinilai dalam suatu proses pembelajaran sehingga siswa belajar menjadi terarah dan sebagai panduan bagi guru dalam memberikan penilaian yang konsisten. Ketika membuat suatu tugas-tugas, secara umum guru mempertimbangkan apa-apa yang harus ditampilkan oleh siswa mereka untuk melengkapi tugas-tugas tersebut. Rubrik juga bermanfaat untuk menjamin bahwa tugas-tugas pembelajaran konsisten dengan tujuan pembelajaran.

Untuk menghindari subjektivitas penilai (guru) dalam memberikan penilaian menggunakan Model-PDGO, maka diberikan panduan atau rubric penskoran untuk setiap soal-soal tugas dua tahap yang diberikan. Format umum rubrik tersebut disajikan berikut.

Format Rubrik Penskoran

No.Soul	Jawaban	Skor	Deskripsi	Kriteria
1	$\frac{1}{2} : 3 = \frac{1}{2} : \frac{3}{1}$ $= \frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$ $= \frac{1}{6}$	3	Menjawab dgn benar 3 tahapan penyelesaian	Sgt Baik
		2	Menjawab dgn benar hanya 2 tahapan penyelesaian pertama	Baik
		1	Menjawab dgn benar hanya tahapan pertama saja	Kurang
		0	Tidak menjawab/Semua jawaban salah	Sangat Kurang

Catatan: Tahap-1 ttg mengubah bentuk bulat menjadi pecahan
 Tahap-2 ttg mengubah bentuk pembagian pchn menjadi perkalian pchn
 Tahap-3 ttg perkalian pecahan

5. Kesimpulan

Model-PDGO yang ditemukan dari hasil penelitian ini merupakan model penilaian yang memiliki ciri: (1) ada sharing tanggungjawab antara guru dengan siswa dalam penilaian, (2) guru dan siswa merupakan mitra dalam penilaian, dan (3) penilaian dan pembelajaran merupakan satu kesatuan yang saling mendukung. Penerapan Model-PDGO ini tidak

tergantung pada konteks kurikulum formal dan model pembelajaran. Di samping itu, juga tidak tergantung hanya pada mata pelajaran matematika. Konsep yang mendasari model tersebut, cocok untuk semua kurikulum, strategi pembelajaran, dan mata pelajaran. Untuk mendukung kesimpulan tersebut, masih diperlukan ujicoba-ujicoba dalam skala yang terbatas maupun luas. Oleh karena itu, penerapan model ini diharapkan dapat memberikan manfaat bagi peningkatan kualitas pendidikan pada umumnya, dan kualitas pendidikan matematika pada khususnya.

DAFTAR PUSTAKA

- AAIA (Association for Achievement and Improvement through Assessment). (2001a). *Self-assessment*. Diakses tanggal 01 Pebruari 2006 dari <http://www.rmplc.co.uk/orgs/aaia>
- AAIA. (2001b). *Guidelines for secondary assessment co-ordinators*. Diakses tanggal 01 Pebruari 2006 dari <http://www.rmplc.co.uk/orgs/aaia>
- AAIA. (2001c). *Primary assessment practice: Evaluation and development materials*. Diakses tanggal 01 Pebruari 2006 dari <http://www.aaia.org.uk>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2004). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Cohen, R.J & Swerdlik, M.E. (2005). *Psychological testing and assessment: An introduction to test and measurement*. (6th ed.). New York: McGraw Hill
- Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crooks, T. (2001). *The validity of formative assessment*. Diakses tanggal 05 Januari 2006 dari <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.html>
- Davies, A. (2000). *Making classroom assessment work*. Cortenay: Connection Publishing.
- De Lange, J. (1999). *Framework for classroom assessment in mathematics*. Ultrect: Freudental Institute.
- Dikel, M.F. (2006). *Self-assessment methods*. Diakses tanggal 26 Desember 2006 dari <http://www.rileyguide.com/>
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for the beginner*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Grinnell, R.M. Jr. 1988. *Social work research and evaluation*. (3rd ed.). Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisher, Inc.

- Havelock, R.G. (1976). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan: Institute for Social Research. The University of Michigan.
- Linn, R.L. (1989). *Educational measurement*. (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Mansyur. (2009). *Pengembangan model assessment for learning pada pembelajaran matematika di SMP*. Program Pascasarjana Universitas Negeri Jogjakarta: Disertasi tidak diterbitkan.
- Mansyur & Hamda. (2009). *Pengembangan model assessment for learning pada pembelajaran matematika di SMP di Sulawesi Selatan*. Lembaga Penelitian Universitas Negeri Makassar: Laporan penelitian hibah bersaing.
- Reys, R.E., Suydam, M.N., Linn, M.M., & Smith, N.L. (1998). *Helping student learn mathematics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Swearingen, R. (2006). *A primer: Diagnostic, formative, & summative assessment*. Diakses tanggal 06 Maret 2006 dari <http://www.mmrwsjr.com/assessment.html>.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment: What's in it for school?*. London and New York: Routledge Falmer.

**MODEL PENERAPAN PENDIDIKAN KARAKTER BERBASIS KEARIFAN
LOKAL DI SEKOLAH**

Desak Putu Parmiti

Abstrak

Persmasalahan terkait terjadinya krisis moral atau demoralisasi bangsa, mesti mendapat perhatian yang cukup serius dari berbagai komponen bangsa. Salah satu lembaga yang memiliki posisi strategi untuk mengatasi terjadinya demoralisasi adalah melalui lembaga pendidikan. Lembaga pendidikan yang dipercaya selama ini untuk membentuk insan yang cerdas dan berkarakter ternyata gagal mewujudkan tugas mulia tersebut.

Kegagalan dunia pendidikan dalam membentuk insan yang cerdas dan berkarakter diakibatkan oleh penyelenggaraan pendidikan selama ini berjalan tidak seimbang antara mengasah aspek intelektual, emosional, dan spiritual. Pendidikan lebih menitikberatkan membentuk insan yang cerdas secara intelektual, sedangkan aspek kepekaan sosial (emosional) dan aspek hati nurani (spiritual) diabaikan.

Kini pemerintah mulai menyadari kesalahan yang dilakukan di masa lalu, dan berupaya untuk memperbaikinya. Salah satu upaya pemerintah adalah dengan membangun kembali bangsa ini melalui pendidikan karakter. Pendidikan karakter yang didengung-dengungkan selama ini lebih banyak sebatas wacana, belum memiliki format yang jelas yang bersifat operasional untuk diterapkan di sekolah. Model Penerapan Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal dipandang sebagai pola yang tepat diterapkan di sekolah. Hal ini didasari atas pemikiran bahwa anak akan mudah menyerap dan mengaplikasikan suatu konsep apabila sesuai dengan kultur di mana mereka tumbuh dan dibesarkan.

1. Pendahuluan

Tujuan pendidikan nasional sebagaimana diamanatkan oleh pembukaan UUD 1945 adalah mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan manusia Indonesia seutuhnya, yaitu manusia yang beriman, bertaqwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa, dan berbudi pekerti luhur, memiliki pengetahuan dan keterampilan, serta tanggung jawab kemasyarakatan dan kebangsaan (Depdiknas, 2005a). Menyimak tujuan pendidikan nasional tersebut jelas tersirat bahwa pentingnya membentuk insan yang cerdas dan berkarakter.

Namun, kenyataannya kondisi bangsa Indonesia dewasa ini jauh berbeda dengan cita-cita mulia yang dirumuskan oleh *pounding fathers* bangsa ini. Dengan kata lain, kini bangsa Indonesia mengalami krisis moral atau demoralisasi.

Demoralisasi telah menjangkiti kehidupan masyarakat. Terjadinya korupsi diberbagai instansi pemerintah dan penyelenggara negara lainnya sebagai bukti telah terjadi demoralisasi bangsa (Prayitno & Khaidir, 2011). Beberapa kasus yang mencuat, seperti adanya rekening gendut pada oknum PNS muda, rekening gendut pada oknum kepolisian, kasus suap untuk menduduki jabatan/kekuasaan, kasus contek masal, kasus pembunuhan sadis (mutilasi), pemerkosaan, tawuran antar pelajar, tawuran antar banjar, peyalahgunaan narkoba, perilaku yang hanya mampu menyalahkan orang lain tanpa mau melihat kesalahan sendiri, pelecehan terhadap orang tua dan guru menambah panjang deratan bukti krisis moral masyarakat Indonesia.

Oleh karena itu, jika kita tidak ingin terus-menerus mengalami berbagai persoalan seperti yang disebutkan di atas, maka penerapan pendidikan karakter di sekolah-sekolah tidak bisa ditunda lagi. Penerapan pendidikan karakter di sekolah-sekolah tidak dapat dipisahkan dengan kultur daerah setempat. Dengan kata lain kultur atau budaya sangat penting untuk dipadukan dalam membina karakter peserta didik. Budaya setempat yang telah mentradisi secara turun-temurun lebih dikenal dengan kearifan lokal.

2. Autokritik Terhadap Penyelenggaraan Pendidikan Karakter

Pendidikan dipercaya dapat mengemban tugas untuk membentuk insan yang cerdas dan berbudi pekerti luhur (Prayitno & Kahidir, 2011). Melalui pendidikan diharapkan terbentuk tunas-tunas bangsa yang cerdas, berjiwa kebangsaan, cinta tanah air, bertanggung jawab, peka terhadap sosial dan lingkungan. Dengan kata lain, pendidikan mempunyai kewajiban membentuk moral bangsa. Namun, kenyataannya pendidikan telah gagal mengemban tugas mulia tersebut.

Kegagalan dunia pendidikan dalam mengemban tugas tersebut tentu ada penyebab yang perlu dikritisi agar bisa dicarikan solusi yang tepat. Para ahli menduga bahwa penyebab kegagalan pendidikan dalam membentuk moral bangsa adalah diakibatkan oleh pengembangan pendidikan selama ini tidak memberikan perhatian yang seimbangan antara kecerdasasan intelektual, kecerdasan emosional, dan

kecerdasan spiritual (Munir, 2010). Pendidikan lebih menekankan pengembangan aspek intelektual semata dan mengesampingkan aspek hati nurani, iman, dan keterampilan berperilaku. Menurut Judiadi (2010) setiap sekolah berlomba-lomba mengejar target kurikulum yang ditandai dengan materi yang tertuang dalam kurikulum telah disampaikan kepada peserta didik. Di satu sisi, guru dikejar oleh waktu harus menyelesaikan sekian kompetensi dalam satu semester, dan di sisi lain siswa dituntut untuk menguasai materi sebanyak-banyaknya. Hal ini menyebabkan siswa hanya terasah pada aspek kognitif, sementara aspek afektif dan konatifnya terabaikan.

Pola pendidikan seperti tersebut yang telah berlansung dalam waktu cukup lama berakibat pada matinya hati nurani siswa (Nurchaili, 2010). Siswa menjadi tidak peduli pada lingkungan sosial, siswa menjadi tidak peka terhadap lingkungan sekitar, dan siswa tidak menyadari bahwa tujuan hidup adalah memberikan pelayanan dan saling menolong terhadap sesama.

Permasalahan lainnya terkait dengan penyelenggaraan pendidikan di sekolah adalah guru bidang studi tertentu memiliki pandangan bahwa urusan perilaku dan moral anak sudah ditangani oleh guru PKn dan guru agama. Dengan kata lain, guru bidang studi lainnya tidak merasa memiliki kewajiban untuk membina moral anak. Ternyata, melalui pendidikan PKn dan agama belum mampu memperbaiki persoalan perilaku siswa. Bahkan, tindakan-tindakan tidak terpuji terus meningkat di kalangan remaja.

Dengan demikian, pendidikan PKn dan agama dianggap telah gagal melaksanakan tugas dan tanggung jawabnya. Untuk mengatasi persoalan merosotnya moral remaja, pemerintah membuat kebijakan dengan memasukkan pendidikan budi pekerti ke dalam kurikulum wajib di sekolah. Pemerintah menaruh harapan besar bahwa melalui pendidikan budi pekerti diharapkan dapat mengikis terjadi demoralisasi bangsa. Namun, pendidikan budi pekerti juga bernasib sama dengan PKn dan agama. Demoralisasi bangsa tidak dapat dibendung, ibarat penyakit sudah sangat kronis, sehingga sulit untuk disembuhkan.

Kegagalan PKn, pendidikan agama, dan pendidikan budi pekerti disinyalir karena ketiga pendidikan tersebut hanya diajarkan dalam bentuk teori, namun tidak diteladankan dalam kehidupan sehari-hari. Siswa hanya diajak untuk menghafal konten semata, tetapi teladan dari pendidiknya sangat kurang. Di samping itu, penerapan PKn, pendidikan agama, dan pendidikan budi pekerti belum memiliki format/pola yang jelas. Dengan kata lain, belum ada pola penerapan yang tepat di dalam mengemas ketiga jenis pendidikan tersebut.

Pemerintah dalam hal ini kemendiknas, tidak kehilangan akal, terus dan terus mencari solusi yang tepat untuk mengatasi krisis moral tersebut. Pemerintah akhirnya memutuskan untuk membangun kembali bangsa ini melalui pendidikan karakter. Sampai saat ini pendidikan karakter diharapkan mampu sebagai obat yang manjur untuk menyembuhkan penyakit kronis yang telah menahun. Namun, sebagai sebuah konsep pendidikan karakter tidak serta merta langsung bisa diterapkan di sekolah-sekolah. Diperlukan suatu pola atau cara menerapkan pendidikan karakter agar efektif mencapai tujuan sesuai dengan harapan. Dalam kaitannya mencari pola penerapan, penulis menggagas suatu upaya penerapan pendidikan karakter yang efektif. Dalam hal ini penulis menggagas Model Penerapan Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal di Sekolah.

3. Rasional Perlunya Pengembangan Model Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal di Sekolah

Sebagaimana disampaikan oleh Suastra (2009), pendidikan berfungsi memberdayakan potensi manusia untuk mewariskan, mengembangkan, serta membangun kebudayaan dan peradaban masa depan. Budhisantoso (1992) menyatakan bahwa penyelenggaraan pendidikan tidak boleh tercerabut dari akar budayanya. Dengan kata lain, pendidikan hendaknya memberdayakan budaya masyarakat setempat. Hal ini akan dapat mendorong masyarakat tidak terasing dengan budaya yang dimilikinya.

Berkaitan dengan mendorong pemberdayaan budaya, khususnya budaya lokal dalam bidang pendidikan, masyarakat Bali memiliki kearifan di dalam mencari pengetahuan/kebenaran yang disebut konsep *Tri Premana* (Subagia & Wiratma, 2006). *Tri Premana* adalah tiga cara belajar yang digunakan dalam menemukan pengetahuan/kebenaran. Ketiga cara tersebut terdiri dari *Pratyaksa Premana*, *Anumana Premana*, dan *Sabda Pramana*. *Pratyaksa premana* adalah cara belajar untuk mendapatkan pengetahuan dengan mengamati langsung. *Anumana premana* adalah cara belajar untuk mendapatkan pengetahuan melalui penalaran. *Sabda premana* adalah cara belajar untuk mendapatkan pengetahuan melalui sumber langsung.

Ketiga cara tersebut tidak dapat dipisahkan. Artinya, cara belajar yang satu melengkapi cara belajar lainnya. Oleh karena ketiga cara tersebut tidak terpisahkan, maka selanjutnya disebut dengan siklus *Tri Premana*.

Penerapan siklus *Tri Premana* dalam upaya mengembangkan pendidikan karakter sangat relevan. Hal ini didasari atas pemikiran bahwa pendidikan karakter tidak cukup hanya diajarkan tetapi juga harus diteladankan. Diajarkan artinya pendidikan karakter hanya sebatas dihafal secara teoretik. Sedangkan diteladankan artinya pendidikan karakter itu harus ditunjukkan dengan contoh perilaku dalam kehidupan sehari-hari.

Melalui *pratyaksa premana*, pendidikan karakter dilakukan dengan menunjukkan perilaku yang diharapkan terbentuk pada diri siswa. Pendidik menjadi contoh bagi siswanya. Dengan demikian siswa dapat mengamati langsung perilaku apa yang harus mereka miliki. Melalui *anumana premana*, pendidikan karakter ditanamkan dengan cara siswa merenungkan perilaku yang telah dilakukan apakah baik atau buruk. Melalui *sabda premana*, pendidikan karakter ditanamkan dengan mengajak siswa untuk menambah keyakinannya melalui berbagai literatur dan sumber informasi lainnya yang akurat.

4. Makna Pendidikan Karakter

Menurut Kamus Bahasa Indonesia (2008) karakter didefinisikan sebagai sifat-sifat kejiwaan, akhlak atau budi pekerti yang membedakan seseorang dengan orang lain. Sedangkan menurut Munir (2010) dan Megawangi (2007) menyatakan bahwa karakter berasal dari bahasa Yunani yaitu *charassein*, yang artinya mengukir hingga membentuk pola. Khan (2010) mendefinisikan karakter adalah sikap pribadi yang stabil hasil proses konsolidasi secara progresif dan dinamis, integrasi pernyataan dan tindakan. Dengan demikian, pendidikan karakter merupakan suatu proses pembentukan perilaku atau watak seseorang, sehingga dapat membedakan hal-hal yang baik dan yang buruk dan mampu menerapkannya dalam kehidupan (Nurchaili, 2010). Pendapat senada juga disampaikan oleh Raharjo (2010); Prayitno & Khaidir, A. (2011) yang menekankan bahwa pendidikan karakter adalah suatu proses pendidikan secara holistik yang menghubungkan dimensi moral dengan ranah sosial dalam kehidupan seseorang. Berdasarkan pendapat-pendapat tersebut dapat disimpulkan bahwa karakter dapat diartikan sebagai sebuah pola, baik itu pikiran, sikap, maupun tindakan, yang melekat pada diri seseorang dengan sangat kuat dan sulit dihilangkan dalam diri seseorang dalam kehidupan sehari-hari.

Untuk memudahkan pemahaman kita terhadap pendidikan karakter, perlu ada ukuran sebagai indikator seseorang telah berkarakter. Berkaitan dengan indikator/nilai-nilai yang patut dikembangkan menjadi karakter, Megawangi (dalam Nurchaili, 2010) menyatakan yaitu: (a) cinta kepada Tuhan dan alam semesta beserta isinya, serta cinta kepada kebenaran; (b) bertanggungjawab, disiplin, dan mandiri; (c) amanah dan jujur; (d) bersikap hormat dan santun; (e) mempunyai rasa kasih sayang, kepedulian, dan mampu bekerja sama; (f) percaya diri, kreatif, bekerja keras, dan pantang menyerah; (g) mempunyai rasa keadilan dan sikap kepemimpinan; (h) baik dan rendah hati; (i) mempunyai toleransi, cinta damai, dan persatuan. Lebih lanjut, Juidiani (2010) dan Zubaidi (dalam Atmadja, 2011b) mendeskripsikan 18 jenis gagasan nilai pendidikan karakter yang perlu dikembangkan, sebagai tujuan pendidikan karakter dapat dicermati pada Tabel 1.

Tabel 1. Nilai dan Deskripsi Nilai Pendidikan Karakter

No	Nilai	Deskripsi
1	Religius	Sikap dan perilaku yang patuh dalam melaksanakan ajaran agama yang dianutnya, toleran terhadap pelaksanaan ibadah agama lain, dan hidup rukun dengan pemeluk agama lain.
2	Jujur	Perilaku yang didasarkan pada upaya menjadikan dirinya sebagai orang yang selalu dapat dipercaya dalam perkataan, tindakan, dan pekerjaan.
3	Toleransi	Sikap dan tindakan yang menghargai perbedaan agama, etnis, pendapat, sikap, dan tindakan orang lain yang berbeda dengan dirinya
4	Disiplin	Tindakan yang menunjukkan perilaku tertib dan patuh pada berbagai ketentuan dan peraturan
5	Kerja Keras	Perilaku yang menunjukkan upaya sungguh-sungguh dalam mengatasi berbagai hambatan belajar dan tugas, serta menyelesaikan tugas dengan sebaik-baiknya
6	Kreatif	Berpikir dan melakukan sesuatu untuk menghasilkan cara-cara atau hasil baru dari sesuatu yang telah dimiliki
7	Mandiri	Sikap dan perilaku yang tidak tergantung pada orang lain dalam menyelesaikan tugas-tugas
8	Demokratis	Cara berpikir, bersikap, dan bertindak yang menilai sama hak dan kewajiban dirinya dan orang lain.
9	Rasa ingin tahu	Sikap dan tindakan yang selalu berupaya untuk mengetahui lebih mendalam dan meluas dari sesuatu yang dipelajari, dilihat, dan didengar.
10	Semangat kebangsaan	Cara berpikir, bertindak, dan berwawasan yang menempatkan kepentingan bangsa dan Negara di atas kepentingan diri dan kelompoknya.
11	Cinta tanah air	Cara berpikir, bersikap, dan berbuat yang menunjukkan kesetiaan, kepedulian, dan penghargaan yang tinggi terhadap bahasa, lingkungan fisik, sosial, budaya, ekonomi, dan politik bangsa
12	Menghargai prestasi	Sikap dan tindakan yang mendorong dirinya untuk menghasilkan sesuatu yang berguna bagi masyarakat, dan mengakui, serta menghormati keberhasilan orang lain.
13	Bersahabat/komunikatif	Tindakan yang memperlihatkan rasa senang berbicara, bergaul, dan bekerja sama dengan orang lain.
14	Cinta damai	Sikap, perkataan, dan tindakan yang menyebabkan

		orang lain merasa senang dan aman atas kehadiran dirinya.
15	Gemar membaca	Kebiasaan menyediakan waktu untuk membaca berbagai bacaan yang memberikan kebajikan bagi dirinya.
16	Peduli lingkungan	Sikap dan tindakan yang selalu berupaya mencegah kerusakan pada lingkungan alam sekitar, dan mengembangkan upaya-upaya untuk memperbaiki kerusakan alam yang sudah terjadi.
17	Peduli sosial	Sikap dan tindakan yang selalu ingin memberi bantuan pada orang lain dan masyarakat yang membutuhkan.
18	Tanggung jawab	Sikap dan perilaku seseorang untuk melaksanakan tugas dan kewajibannya, yang seharusnya dia lakukan, terhadap diri sendiri, masyarakat, lingkungan (alam, sosial, dan budaya), Negara dan Tuhan Yang Maha Esa.

5. Makna Kearifan Lokal

Secara etimologis, kearifan berarti kebijaksanaan, pengetahuan atau kecakapan untuk mengetahui, mengenal, menyetujui, membedakan, mencari tahu, menyelidiki, dan mengakui yang benar atau salah (Dimal dalam Atmadja, 2008). Kearifan tidak hanya bertumpu pada pengetahuan pengalaman, tetapi terkait pula dengan pola berpikir holistik, mengingat pengetahuan manusia bersifat kompleks (Suja, 2010). Kearifan juga berdimensi lokal, sehingga dapat ditambahkan label “keruangan” menjadi kearifan lokal (*lokal wisdom*).

Istilah kearifan lokal tidak hanya mengandung makna bahwa kearifan tersebut tumbuh dari pemecahan masalah yang bersifat lokal, tetapi kesahihannya pun terbatas pada lingkungan di mana dia tumbuh dan berkembang (Suja, 2010). Kearifan lokal dapat dilihat dari dua dimensi, yaitu pengetahuan dan tindakan yang berpola, dan lazim diwariskan secara turun-temurun atau lintas generasi membentuk tradisi (Atmadja, 2011a). Atas dasar itu, kearifan lokal disebut juga kearifan tradisional, yang sering dikaitkan dengan daerah atau etnik tertentu. Secara substansi, menurut Purna (2010) kearifan lokal merupakan bagian dari kebudayaan yang sudah

mentradisi, menjadi milik kolektif, dan bersifat fungsional untuk memecahkan masalah, setelah melewati pengalaman dalam dimensi ruang dan waktu secara berkelanjutan. Pengalaman tersebut ada yang berkaitan dengan interaksi antar manusia atau hubungan manusia dengan alam.

Pendapat senada juga disampaikan oleh Rahyono (2009) yang mengungkapkan bahwa kearifan lokal berwujud proposisi atau ungkapan tradisional. Lebih lanjut, dikatakan bahwa ungkapan tradisional yang dapat menjadi kearifan lokal, apabila memiliki persyaratan sebagai berikut. Pertama, bersifat beku. Artinya, bentuk tuturan atau unsur-unsur kata yang membentuknya tidak boleh diganti atau ditambah dengan kata lain. Kedua, memiliki kata kunci sebagai pokok pikiran tentang kebudayaan yang dikomunikasikan. Ketiga, proposisi bukan sekadar rangkaian kata yang bersifat spontan, melainkan merupakan hasil pemikiran mendalam atas dasar fakta empirik sehingga diuji kebenarannya. Pengujian ini bisa secara empirik langsung secara kontekstual atau bisa juga melalui suatu proses sejarah. Keempat, proposisi yang terkait dengan kearifan lokal secara dekonstruktif memuat suatu ide-ide, nilai-nilai, norma-norma atau ideologi yang berlaku dalam masyarakat. Kelima, kata-kata yang membentuk proposisi memiliki daya tarik, mudah diingat dan mempunyai daya provokatif untuk diaktualisasikan dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara.

6. Kearifan Lokal Bali yang Dapat Diintegrasikan dalam Pendidikan Karakter

Berdasarkan makna kearifan lokal yang telah dipaparkan di atas, beberapa kearifan lokal yang tumbuh dan berkembang di Bali dan yang sudah dikenal masyarakat luas seperti *tattwamasi*, *tri kaya parisudha*, dan *tri hita karana*. ***Tattwamasi* artinya kamu adalah aku dan aku adalah kamu. Dalam ajaran *Tattwamasi* ini mengandung prinsip kebersamaan dan kesetaraan yang juga dikonsepsikan ke dalam asas-asas, seperti *suka-duka* (suka dan duka di rasakan bersama), *salunglung sabayantaka* (baik buruk, mati hidup ditanggung**

bersama), dan *saling asah, asih, asuh* (saling menghormati, mengasihi, dan menyayangi).

Tri Kaya Parisudha artinya tiga perilaku yang harus disucikan, yakni *manacika* (berpikir yang baik), *wacika* (berkata-kata yang baik), dan *kayika* (berbuat yang baik) (Pokja Soft Skills, 2011). Ajaran *tri kaya parisudha* ini mengandung prinsip bahwa perbaikan itu harus dimulai dari dalam diri.

Tri hita karena artinya tiga hal yang dapat menyebabkan manusia mencapai kebahagiaan, yakni 1) *parahyangan* (manusia menjaga hubungan harmonis dengan Tuhan), 2) *pawongan* (manusia menjaga hubungan harmonis dengan sesama), dan 3) *palemahan* (manusia menjaga hubungan harmonis dengan lingkungan). Ajaran *tri hita karena* ini mengandung prinsip bahwa manusia adalah makhluk religius, sosial, dan humanis.

Kearifan lokal Bali lainnya, seperti 1) *ape ane kepula, keto ane kalap*. Artinya, apa yang ditanam, itulah yang akan di petik. Konsep ini mengajarkan bahwa perbuatan baik akan mendatangkan kebaikan dan sebaliknya berbuat buruk akan mendatangkan keburukan. 2) *Kadi manik ring cecupu*. Artinya, seperti janin dalam rahim. Manusia diumpamakan sebagai janin (*manik*), dan alam sebagai rahimnya (*cecupu*). Semua kearifan lokal Bali tersebut, berkaitan dengan perilaku moral yang harus dijunjung tinggi.

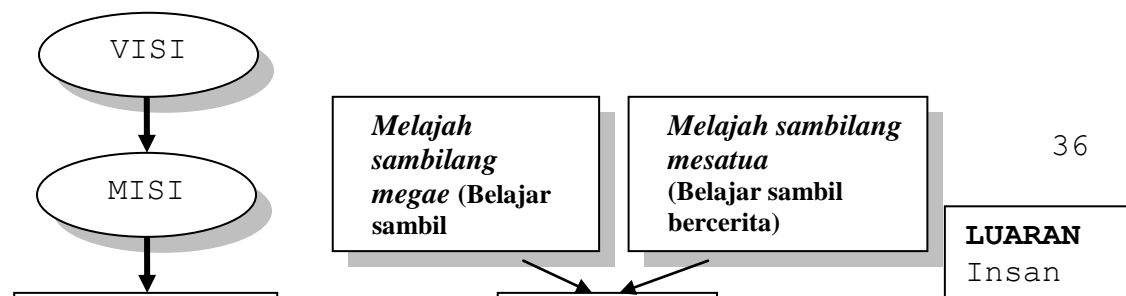
Dalam konteks pembelajaran, juga dikenal beberapa kearifan lokal Bali. Kearifan lokal tersebut berkaitan dengan metode pembelajaran yang menjadikan manusia arif, yakni *melajah sambilang mesatua* (belajar sambil bercerita), *melajah sambilang mapalalian* (belajar sambil bermain), *melajah sambilang megending* (belajar sambil bernyanyi), *melajah sambilang megae* (belajar sambil mengerjakan).

Selanjutnya, dalam upaya memperoleh pengetahuan/kebenaran, masyarakat Bali yang dijiwai oleh ajaran agama Hindu memiliki kearifan yang disebut dengan *Tri Premana*. *Tri Premana* adalah tiga cara untuk mengetahui kebenaran (Sudharta dan Atmaja, 2005:8). Ketiga cara tersebut yaitu *sabda pramana*,

pratyaksa pramana, dan *anumana pramana*. *Sabda Pramana* adalah cara belajar yang dilakukan dengan memperoleh informasi/mendengarkan langsung dari sumber belajar. *Pratyaksa Pramana* adalah cara belajar yang dilakukan dengan cara mengamati secara langsung lingkungan sebagai sumber belajar. *Anumana Pramana* adalah cara belajar yang dilakukan dengan penalaran terhadap materi, konsep/pengetahuan yang tidak dapat dijangkau secara langsung. Ketiga langkah tersebut, menurut Subagia & Wiratma (2006) menjadi satu kesatuan yang disebut siklus belajar.

7. Model Penerapan Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal di Sekolah

Pendidikan karakter sebagaimana telah diuraikan di atas harus dioperasionalkan sehingga mudah dipahami dan dilaksanakan di sekolah-sekolah. Agar pendidikan karakter tersebut mudah diterapkan dan masyarakat bisa mengimplementasikan, maka strategi mengintegrasikan kearifan lokal adalah langkah yang tepat.

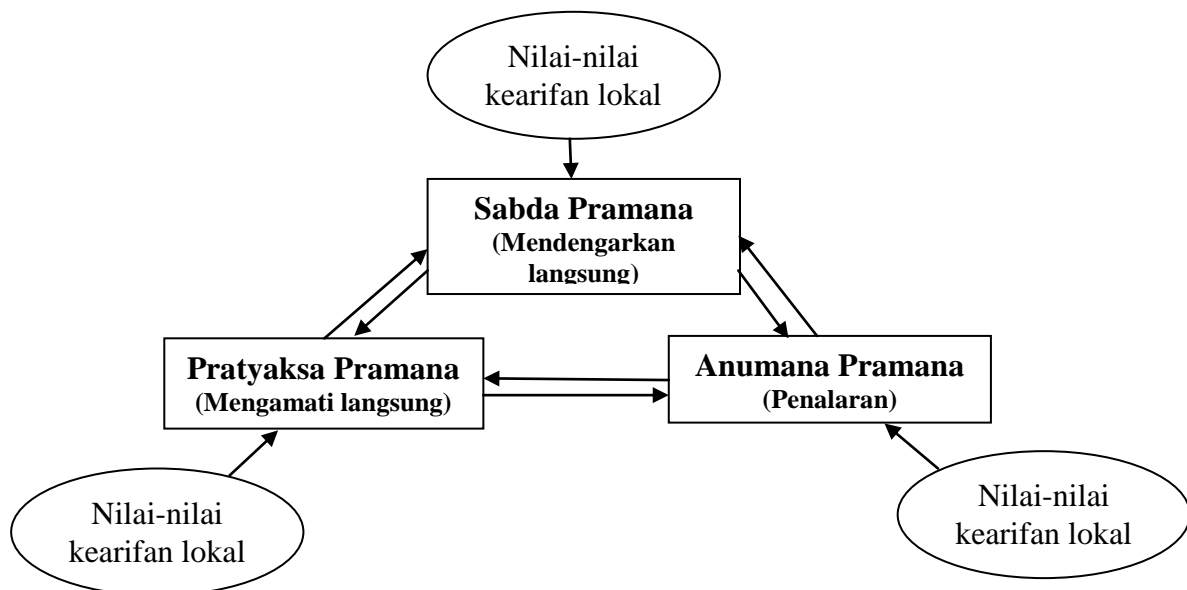


Gambar 1.
Skematik Pola Penerapan Pendidikan Karakter
Berbasis Kearifan Lokal di Sekolah

Pengintegrasian kearifan lokal Bali dalam pendidikan karakter dapat mendekatkan diri peserta didik dengan budayanya. Dengan demikian, peserta didik tidak merasa asing dengan budayanya sendiri. Hal ini akan dapat memperkuat jati diri sebagai individu yang memiliki kekhasan sendiri dibandingkan dengan orang lain. Secara skematik, pola penerapan pendidikan karakter berbasis kearifan lokal dapat disajikan seperti Gambar 1.

Berdasarkan Gambar 1 di atas, tampak bahwa penerapan pendidikan karakter dapat dilakukan melalui perumusan visi dan misi serta tujuan sekolah. Selanjutnya, nilai-nilai pendidikan karakter yang diintegrasikan dengan kearifan lokal dapat dikemas dalam kegiatan ekstrakurikuler dan kurikuler. Di dalam pelaksanaannya penting dilakukan evaluasi diri untuk melihat keberhasilan pelaksanaan pendidikan karakter di sekolah.

Berkaitan dengan pelaksanaan pendidikan karakter melalui kurikulum dapat diimplementasikan melalui konsep *Tri Pramana* (tiga cara memperoleh pengetahuan/kebenaran), yang didalamnya dapat dikemas melalui *melajah sambilang mesatua* (belajar sambil bercerita), *melajar sambil mapalalian* (belajar sambil bermain), *melajah sambilang megending* (belajar sambil bermain), dan *melajar sambilang megae* (belajar sambil mengerjakan). Secara lebih operasional, penerapan *Tri Pramana* bermuatan nilai-nilai kearifan lokal dalam konteks pembelajaran di kelas, dapat digambarkan sebagai berikut.



Gambar 2.
Skema penerapan *Tri Pramana* Bermuatan Nilai Kearifan Lokal di Kelas

Berdasarkan Gambar 2 di atas, langkah-langkah pembelajaran berdasarkan konsep *Tri Pramana* dapat dimulai dari salah satu komponen cara belajar yang ada (*sabda, pratyaksa, anumana*), kemudian dilanjutkan dengan mengikuti alur yang dipilih. Misalnya, bila suatu pembelajaran dimulai dari *sabda pramana*, maka alur yang dapat ditempuh selanjutnya bisa *pratyaksa pramana* atau *anumana pramana*. Jika pada tahap kedua digunakan cara *anumana pramana*, maka tahap ketiga digunakan

pratyaksa premana. Jadi, langkah-langkah pokok pembelajaran dengan menggunakan model siklus belajar berdasarkan konsep *Tri Premana* sangat sederhana, yaitu terdiri dari atas tiga langkah pokok sebagai berikut.

Pertama, penetapan topik atau materi pelajaran.

Kedua, penetapan jenis alur belajar yang dikehendaki

Ketiga, pelaksanaan pembelajaran sesuai dengan alur yang dipilih.

Pemilihan model siklus (alur belajar) dengan konsep *Tri Premana*, hendaknya memperhatikan karakteristik materi pelajaran, karakteristik pebelajar, dan karakteristik lingkungan tempat pembelajaran dilaksanakan.

Sebagai contoh, pembelajaran sains di SD. Pembelajaran sains di SD difokusnya pada pengungkapan fenomena alam yang ada di sekitar anak. Pada umumnya, fenomena alam yang ada di sekitar anak bersifat dapat diamati (konkret). Oleh karena itu, model siklus belajar yang dipandang paling cocok untuk materi sains di SD adalah model pembelajaran yang dimulai dengan melakukan pengamatan langsung (*pratyaksa*). Kemudian dilanjutkan dengan penyampaian hipotesis melalui pertanyaan-pertanyaan (*anumana*), dan selanjutnya siswa dipersilakan untuk mengecek jawabannya di dalam buku pelajaran (*sabda*).

Kegiatan pembelajaran tersebut dapat diuraikan menurut model siklus (alur belajar) *Pratyaksa- Anumana-Sabda* (PAS) adalah sebagai berikut.

Tabel 1. Langkah-Langkah Pembelajaran model siklus PAS

Kegiatan Guru	Kegiatan Siswa
<p>Pratyaksa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guru menyiapkan gejala atau objek yang dapat dieksplorasi atau diobservasi siswa - Guru membimbing dan menuntut siswa di dalam mencatat data hasil observasi <p>Anumana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guru memfasilitasi siswa untuk merumuskan masalah dan hipotesis dari hasil eksplorasi atau observasi <p>Sabda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guru menyiapkan atau menunjukkan 	<p>Pratyaksa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siswa melakukan eksplorasi atau observasi terhadap objek yang harus ditentukan - Siswa melakukan pencatatan data hasil observasi <p>Anumana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siswa merumuskan pertanyaan-pertanyaan dari hasil observasi dan jawaban sementara atas pertanyaan tersebut (hipotesis) <p>Sabda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siswa menjawab pertanyaan atau

<p>buku-buku yang baik untuk menjawab masalah yang telah dirumuskan atau membuktikan hipotesis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guru membantu siswa untuk merumuskan temuannya guna membangun pengetahuan baru - Guru memainkan peran berbeda-beda sesuai dengan situasi dan kondisi siswa, seperti sebagai sumber informasi, fasilitator, mativator, dan evaluator pembelajaran 	<p>menguji hipotesisnya melalui kajian pustaka</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siswa memformulasikan temuan-temuannya mengetahui baru dengan bantuan guru - Siswa memperlakukan guru tidak hanya sebagai pemberi informasi namun juga sebagai teman belajar.
--	---

7. Asesmen dalam Pendidikan Karakter di Sekolah

Pelaksanaan pendidikan karakter di sekolah dilakukan secara *hidden curriculum*. Artinya, pendidikan karakter tidak berdiri sendiri menjadi mata pelajaran, tetapi terintegrasi di semua mata pelajaran. Oleh karena itu, berkaitan dengan asesmen, pendidikan karakter terintegrasi pula dengan asesmen yang dilakukan guru dalam menentukan hasil belajar siswa.

Secara umum, asesmen dapat diartikan sebagai proses untuk mendapatkan informasi dalam bentuk apapun yang dapat digunakan untuk dasar pengambilan keputusan tentang peserta didik baik yang menyangkut kurikulumnya, program pembelajarannya, iklim sekolah, maupun kebijakan-kebijakan sekolah (Poerwati, dkk., 2008). Lebih lanjut, dikatakan secara sederhana, asesmen diartikan sebagai proses pengukuran dan nonpengukuran untuk memperoleh data karakteristik peserta didik dengan aturan tertentu.

Berdasarkan paparan di atas, asesmen yang cocok diterapkan dalam pendidikan karakter adalah asesmen berbasis kelas. Inti dari asesmen berbasis kelas adalah rangkaian kegiatan pendidik yang terkait dengan pengambilan keputusan tentang pencapaian hasil belajar peserta didik selama mengikuti proses pembelajaran (Hayat, 2006). Dengan menggunakan asesmen berbasis kelas, pendidik mendapatkan gambaran sejauhmana peserta didik telah memahami dan menerapkan nilai-nilai pendidikan karakter, sekaligus melihat hasil belajarnya. Sebagaimana disampaikan oleh Bloom (dalam Poerwati, dkk., 2008) asesmen hasil belajar idealnya mencakup

semua aspek pembelajaran, yaitu aspek kognitif, afektif, dan psikomotor. Penilaian pada aspek afektif dapat diintegrasikan dengan nilai-nilai pendidikan karakter.

Asesmen berbasis kelas dapat dilakukan dengan menggunakan berbagai teknik, seperti asesmen unjuk kerja, asesmen sikap, asesmen tertulis (*paper and pencil test*), asesmen *portofolio*, *self assessment*, dan lain-lain.

Asesmen berbasis kelas harus dilakukan secara otentik (asesmen otentik). Berikut prinsip-prinsip asesmen otentik menurut Hayat (2006). 1) Proses asesmen harus merupakan bagian yang tak terpisahkan dari proses pembelajaran. 2) Asesmen harus mencerminkan dunia nyata. 3) Asesmen harus menggunakan berbagai ukuran, metoda dan kriteria yang sesuai dengan karakteristik dan esensi pengalaman belajar. 4) Asesmen harus bersifat holistic yang mencakup semua aspek dari tujuan pembelajaran (kognitif, afektif, dan psikomotor).

8. Penutup

Dewasa ini, pendidikan lebih menekankan pengembangan aspek intelektual semata dan mengesampingkan aspek hati nurani, iman, dan keterampilan berperilaku. Ke depan, penyelenggaraan pendidikan hendaknya diarahkan kepada pembentukan karakter peserta didik, salah satunya melalui integrasi kearifan lokal daerah setempat.

Masyarakat Bali memiliki kearifan di dalam mencari pengetahuan/kebenaran yang disebut konsep *Tri Premana*. *Tri Premana* adalah tiga cara belajar yang digunakan dalam menemukan pengetahuan/kebenaran. Ketiga cara tersebut terdiri dari *Pratyaksa Premana*, *Anumana Premana*, dan *Sabda Pramana*. *Pratyaksa premana* adalah cara belajar untuk mendapatkan pengetahuan dengan mengamati langsung. *Anumana premana* adalah cara belajar untuk mendapatkan pengetahuan melalui penalaran. *Sabda premana* adalah cara belajar untuk mendapatkan pengetahuan melalui sumber langsung.

Pendidikan karakter merupakan suatu proses pembentukan perilaku atau watak seseorang, sehingga dapat membedakan hal-hal yang baik dan yang buruk dan mampu menerapkannya dalam kehidupan. 18 nilai pendidikan karakter: religius,

jujur, toleransi, disiplin, kerja keras, kreatif, mandiri, demokratis, rasa ingin tahu, semangat kebangsaan, cinta tanah air, menghargai prestasi, bersahabat/komunikatif, cinta damai, gemar membaca, peduli lingkungan, peduli sosial, dan tanggung jawab.

Penerapan pendidikan karakter dapat dilakukan melalui perumusan visi dan misi serta tujuan sekolah. Selanjutnya, nilai-nilai pendidikan karakter yang diintegrasikan dengan kearifan lokal dapat dikemas dalam kegiatan ekstrakurikuler dan kurikuler. Di dalam pelaksanaannya penting dilakukan evaluasi diri untuk melihat keberhasilan pelaksanaan pendidikan karakter di sekolah.

Langkah-langkah pokok pembelajaran dengan menggunakan model siklus belajar berdasarkan konsep *Tri Premana* sangat sederhana, yaitu terdiri dari atas tiga langkah; pertama, penetapan topik atau materi pelajaran, kedua, penetapan jenis alur belajar yang dikehendaki, dan ketiga, pelaksanaan pembelajaran sesuai dengan alur yang dipilih.

Asesmen yang cocok diterapkan dalam pendidikan karakter adalah asesmen berbasis kelas. Inti dari asesmen berbasis kelas adalah rangkaian kegiatan pendidik yang terkait dengan pengambilan keputusan tentang pencapaian hasil belajar peserta didik selama mengikuti proses pembelajaran

DAFTAR PUSTAKA

- Atmaja, N.B. 2008. *Lokal Genius dalam Kearifan Lokal (Perspektif sosiobudaya)*
Makalah disampaikan pada seminar FMIPA Undiksha, 6 Desember 2008.

- Atmaja, N. B. 2011a. (Re-) Pancasilaisasi: Pembentukan Karakter bangsa Melalui Pendidikan. *Makalah* disajikan pada workshop dan sosialisasi penyusunan standar operasional prosedur karakter mahasiswa Undiksha tahun 2011, yang diselenggarakan oleh Pokja Pembinaan Karakter Mahasiswa Undiksha, pada tanggal 9 Desember 2011 di Undiksha, Singaraja.
- Atmaja, N. B. 2011b. *Local Genius dan Kearifan Lokal* sebagai Modal Budaya dalam Pendidikan karakter. *Makalah* disampaikan dalam seminar nasional pendidikan karakter, yang diselenggarakan oleh Senat Mahasiswa Fakultas Ilmu Pendidikan Undiksha, pada tanggal 26 November 2011 di Undiksha, Singaraja.
- Hayat, B. 2006. Prinsi-Prinsip dan Strategi Penilaian di Kelas. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan, Badan Penelitian dan Pengembangan, Departemen Pendidikan Nasional.
- Budhisantoso, S. 1992. Pendidikan Indonesia Berakar pada Kebudayaan Nasional. *Makalah* disampaikan pada Konvensi nasional Pendidikan Indonesia II. Medan.
- Judiadi, S. 2010. Implementasi Pendidikan Karakter di Sekolah Dasar Melalui Penguatan Pelaksanaan Kurikulum. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*. 16 (3): 280-289.
- Kamus Bahasa Indonesia. 2008. Pusat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional, Jakarta.
- Khan, Y. 2010. *Pendidikan Karakter Berbasis Potensis Diri Mendongkrak Kualitas Pendidikan*. Semarang: Pelangi Publisng.
- Megawangi, R. 2007. *Pendidikan Karakter*. <http://www.mizan.com>, diaunduh pada tanggal Sabtu, 17 Desember 2011.
- Munir, A. 2010. *Pendidikan Karakter: Membangun Karakter Anak Sejak dari Rumah*. Jogjakarta: Pedagogia.
- Nurchaili. 2010. Membentuk Karakter Siswa Melalui Keteladanan Guru. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*. 16 (3): 233-244.
- Pokja Soft Skill. 2011. *Buku Panduan Pengembangan Soft Skills Mahasiswa Undiksha Melalui Multilevel Role Model*. Singaraja: Undiksha.
- Prayitno & Khaidir, A. 2011. *Model Pendidikan Karakter-Cerdas*. Padang: UNP Press.
- Purna, I M. 2010. *Apresiasi Kearifan Lokal dalam Pembangunan Budaya*. BSNT Bali, NTB, NTT.
- Poerwanti, E., Widodo, E., Masduki, Pantiwati, Y., Rofieq., & Utomo, D. P. 2008. *Asesmen Pembelajaran SD*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Departemen Pendidikan Nasional.
- Raharjo, S. B. 2010. Pendidikan Karakter Sebagai Upaya Menciptakan Akhlak Mulia. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*. Vol. 16, No. 3, Mei 2010. Jakarta: Balitbang Kementerian Pendidikan Nasional.
- Rahyono, F. X. 2009. *Kearifan Budaya dalam Kata*. Jakarta: Wedatama Widyasastra.

- Suastra, I W. 2009. Memberdayakan Siswa Melalui Pendidikan Sains Berbasis Budaya. *Orasi Pengenalan Jabatan Guru Besar*. Disampaikan pada sidang terbuka senat Undiksha.
- Suja, I W. 2010. *Kearifan Lokal Sains Asli Bali*. Kementerian Pendidikan Nasional
- Sudharta, R & Atmaja, P. 2005. *Upedesa tentang ajaran-ajaran agama hindu*. Surabaya: Paramita.
- Subagia, I W & Wiratma, I G L. 2006. *Model siklus belajar berbasis kearifan lokal masyarakat Bali*. Singaraja: Universitas Pendidikan Ganesha.

**DETERMINASI POLA ASUH ORANG TUA PEER GROUP DAN
INTERAKSI REMAJA DENGAN WISATAWAN TERHADAP PERILAKU
AGRESIF DITINJAU DARI KLASIFIKASI
DAERAH WISATA DI KALANGAN REMAJA
DI PROVINSI BALI**

Dr. I Wayan Susanta, M.Pd.
IKIP PGRI BALI, Denpasar-Bali
lwayansusantas3@gmail.com
ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh pola asuh orang tua, *peer group* dan interaksi remaja dengan wisatawan terhadap perilaku agresif remaja. Di samping itu ingin diketahui pula perbedaan perilaku bermasalah ditinjau dari klasifikasi daerah wisata.

Penelitian dilakukan di wilayah provinsi Bali tahun 2014. Subyek penelitian ditentukan dengan *purposive sampling*, dengan jumlah anggota sampel sebanyak 180 orang. Data penelitian dikumpulkan melalui penyebaran kuesioner, sedangkan klasifikasi daerah wisata didapat melalui pencatatan dokumen. Data yang didapat dianalisis menggunakan teknik analisis korelasi *product moments*, analisis *multiple* regresi dan analisis varian satu jalur.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat pengaruh negative yang signifikan antara pola asuh orang tua, *peer group*, dan interaksi remaja dengan wisatawan terhadap perilaku agresif remaja. Hal ini berarti variasi-variasi yang terdapat pada perilaku agresif disebabkan oleh pola asuh orang tua, *peer group*, dan interaksi remaja dengan wisatawan. Di samping hal itu terdapat perbedaan perilaku agresif antar daerah wisata, pada daerah kawasan wisata tingkat perilaku agresif paling tinggi bila dibandingkan dengan daerah tujuan wisata dan pada daerah lintasan wisata paling rendah.

Kata kunci : Perilaku agresif, pola asuh orang tua, *peer group*, interaksi remaja dengan wisatawan dan klasifikasi daerah wisata.

**DETERMINATION OF PARENTING PATTERN, PEER GROUP AND
ADOLESCENTS INTERACTION WITH TOURIST TOWARD
ADOLESCENTS AGGRESSIVE BEHAVIOR BASED ON CLASSIFICATION
OF TOURISM AREAIN BALI PROVINCE**

Dr. I Wayan Susanta, M.Pd.
IKIP PGRI BALI, Denpasar-Bali

ABSTRACT

The purpose of study is to investigate the effect of parenting patterns, peer group and adolescents interaction with tourists toward adolescent aggressive behavior. In addition, we want to know the difference of adolescent aggressive behavior in terms of the classification of the tourist areas.

The study was conducted in Bali province in 2014. Subject of the study was determined by purposive sampling, 180 adolescents were selected as the sample of the study. Research data were collected through questionnaires. Furthermore, the tourist area classification obtained by recording the document. The data obtained were analyzed using correlation analysis technique product moment, multiple regression analysis and analysis of variance of the path.

The results showed that there were significant negative effect between parenting pattern, peer group, and the interaction of adolescents with travelers towards adolescent aggressive behavior. It means that there are variations in aggressive behavior caused by parenting pattern, peer group, and the interaction of adolescent with tourists. In addition, there are differences in aggressive behavior in each tourist area. The highest level of aggressive behavior was in tourist areas when compared with the area of tourism destination and the lowest level was in tourism trajectory areas.

Keywords : Aggressive behavior , parenting pattern, peer group , adolescents interaction with tourists and tourist area classification.

1. Pendahuluan

Agresi secara tipikal dapat didefinisikan sebagai setiap bentuk perilaku yang dimaksudkan untuk menyakiti atau merugikan seseorang yang bertentangan dengan kemauan orang itu. Agresi melibatkan segala bentuk penyiksaan psikologis atau emosional.(Barbara, 2009). Dilihat dari akibatnya perilaku agresif dapat menyebabkan luka fisik, psikis, sosial, integritas pribadi, serta kerusakan obyek atau lingkungan sosial. Lebih lanjut dapat dijelaskan perilaku agresif tidak hanya mencakup aspek tindakan yang bersifat fisik saja, tetapi juga mencakup kekerasan verbal yang bertujuan menyakiti orang lain, psikologis dan simbolis atau kombinasi dari semua aspek-aspek tersebut. Kekerasan verbal seperti penghinaan dan ancaman, kekerasan psikologis seperti sikap yang mengingkari persamaan hak dan kemanusiaan dan kekerasan simbolis yakni tindakan yang menimbulkan rasa takut dan permusuhan.

Perilaku agresif di kalangan remaja tampak terjadi pada perkelahian antar remaja, tindakan pemalakan, dan berbagai tindakan kekerasan yang melibatkan remaja, seperti kekerasan para gang motor di berbagai daerah seperti; di Jakarta, Bandung, dan daerah lainnya. Di Denpasar-Bali khususnya di daerah Sesetan Denpasar selatan terjadi penganiayaan pada remaja putri oleh sebuah Gang remaja putri (Mantra, Bali Post, 11 Februari 2012).

Munculnya perilaku agresif berdasarkan hasil penelitian dari Fajar Purwono Askuan, menunjukkan bahwa faktor-faktor yang melatar belakangi siswa berperilaku agresif disebabkan karena keadaan ekonomi, pola asuh, modelling, masalah pribadi, penyebab sosial dan lingkungan sosial (Askuan, <http://eprints.umm.ac.id/4347/> (diakses 28 Januari 2013)).

Mengenai faktor-faktor apa saja yang berpengaruh pada timbulnya perilaku agresif remaja tentu sangat beragam dan kompleks, seperti yang dinyatakan oleh Jamal Ma'mur Asmani bahwa : "penyebab paling mendasar dari perilaku agresif seperti ini adalah pengaruh buruk lingkungan, seperti pergaulan dengan teman-teman (*peer Group*), kurangnya penanaman kedisiplinan, ataupun pola asuh yang salah dari orang tua misalnya mendidik anak terlalu keras atau terlalu lunak (Asmani, 2012).

Atas dasar kajian emperis yang telah dipaparkan di atas, maka penelitian ini memfokuskan arah penelitian pada ha-hal yang essensial sebagai faktor utama yaitu kemungkinan adanya hubungan antara kecenderungan pola asuh orang tua yang buruk dengan perilaku agresif remaja, hubungan antara *peer group* dengan perilaku agresif remaja, hubungan antara interaksi remaja dengan wisatawan dengan perilaku agresif remaja, dan adanya perbedaan klasifikasi daerah wisata dengan tingkat perilaku agresif remaja.

2. Kajian Teoretik

Perilaku agresif terbentuk dari mengobservasi orang lain, pengalaman langsung dengan penguatan positif dan negatif pelatihan atau instruksi dan keyakinan yang ganjil. Perilaku agresif disebabkan oleh terpicunya emosi karena pengalaman yang tidak menyenangkan, di samping frustrasi mencetuskan potensi agresi dalam bentuk perilaku. Dalam penelitian ini, teori yang digunakan adalah teori belajar sosial. Dengan demikian sumber agresivitas remaja diduga berasal dari lingkungan sosial, dalam hal ini adalah pola asuh orang tua, *peer group*, dan interaksi remaja dengan wisatawan.

Pola asuh orang tua dalam keluarga berpengaruh terhadap terciptanya ketangguhan dan tahan uji terhadap segala macam cobaan yang dapat menjerumuskan anak dalam perbuatan yang tidak terpuji seperti perilaku agresivitas, yang skala besarnya dapat berbentuk kerusuhan. Seperti yang dikemukakan, "bahwa perilaku agresif dapat bersumber dari kondisi keluarga yang berantakan (*broken home*), kurangnya perhatian dan kasih sayang dari orang tua dan status sosial ekonomi orang tua yang rendah serta penerapan disiplin orang tua yang tidak tepat (Dariyo, 2009). hal ini sejalan dengan teori kognitif sosial dari Cervone yang menyatakan bahwa, perilaku maladaptif dihasilkan dari pembelajaran disfungsi. Perilaku menyimpang dari orang tua sebagai sumber berkembangnya psikopatologi pada remaja (cervone, 2010: 297).

Demikian pula halnya dengan interaksi *peer-group*, dinyatakan dalam Teori *Deviatif* bahwa interaksi *peer group* akan memunculkan berbagai dampak negatif, dampak tersebut salah satunya adalah timbulnya perilaku agresif dikalangan remaja. (Kartono, 2010: 28). Dalam kelompok *peer group* para anggotanya dituntut memiliki tingkat solidaritas yang tinggi, dan pada gilirannya solidaritas seperti ini menurut Teori *Deindividuasi* : akan *berubahnya identitas kita sebagai individu menjadi kita sebagai kelompok*. (Myers, 2012: 355). Disamping hal diatas sebagai aspek pengiring dari interaksi *peer group* menurut Teori *koersif* akan terjadi sistem komunikasi yang menggunakan tekanan dan paksaan (Steinberg, 2010: 73). Sistem komunikasi seperti ini akan melahirkan tekanan dan paksaan yang berkepanjangan dan secara repetitif akan mengakibatkan tekanan-tekanan psikologis yang suatu saat akan berubah pada tindakan agresivitas. Bila saat ini dicermati kondisi daerah Bali sebagai daerah pariwisata, tampaknya telah terjadi interaksi sosial dari berbagai kultur dan etnis baik mereka sebagai wisatawan, penjual jasa, pedagang asongan maupun masyarakat setempat khususnya para remaja. Proses interaksi tersebut menyebabkan terjadinya proses kulturisasi yang didapatkan melalui proses imitasi. Proses ini berlangsung pada situasi yang tidak terkondisi. Situasi yang tidak terkondisi dapat menyebabkan remaja terjerumus pada perbuatan-perbuatan yang destruktif, maupun amoral, khususnya perilaku agresif. Hal ini sesuai dengan teori *Differential association* yang menyatakan bahwa "kenakalan remaja adalah akibat salah pergaulan" (Sarwono 2011: 12).

Dalam hubungannya dengan destinasi pariwisata interaksi remaja tidak dapat dihindari, interaksi itu secara alamiah akan terjadi karena adanya ketertarikan antara remaja dengan wisatawan menurut *Attraction Theory* (Wardani, 2012: 12). Dalam interaksi yang demikian menurut teori Interaksi Simbolik akan terjadi simbol-simbol yang dapat dimaknai sebagai proses transaksional dan hal ini akan menjadikan interaksi tersebut berkesinambungan. (Ronzy, 2013).

Selanjutnya Sarwono, menjelaskan bahwa ada sejumlah teori-teori interaksi sosial yang mendasari interaksi seseorang, antara lain: (1) Teori Perbandingan sosial adalah teori yang menjelaskan Interaksi sosial itu terjadi karena adanya proses saling mempengaruhi dan adanya perilaku saling bersaing, (2) Teori Inferensi Korespondensi adalah teori yang menjelaskan interaksi sosial itu terjadi karena adanya sesuatu acuan atau pertimbangan-pertimbangan lain untuk melakukan suatu perbuatan, (3) Teori Atribusi Eksternal adalah teori yang menjelaskan interaksi sosial itu terjadi karena adanya tekanan situasi atau keadaan tertentu yang memaksa seseorang melakukan perbuatan tertentu, (4) Teori Penilaian Sosial adalah teori yang menjelaskan interaksi sosial itu terjadi karena seseorang membuat suatu situasi baru yang bermanfaat untuk dirinya (Sarwono, 2011: 170)

Philip F. McKean atas dasar hasil penelitiannya di Bali merumuskan hubungan interaksi orang-orang Bali dengan wisatawan atas prinsip saling mengharapkan: pada satu pihak wisatawan mengharapkan kepuasan yang bersifat estetis dan pada pihak yang lain, hal itu merupakan kesempatan ekonomis yang diharapkan oleh penduduk setempat. Pengharapan yang timbal balik dan saling melengkapi seperti tersebut di atas merupakan satu struktur

komunikasi yang disebut komunikasi dalam bentuk “*partial equivalence structure*” (McKean, 2013).

Dalam hubungannya dengan itu, interaksi remaja dengan wisatawan sangat bermanfaat untuk diketahui. Dengan adanya perbedaan sifat daerah wisata di Bali, menyebabkan adanya perbedaan jumlah wisatawan yang berkunjung ke masing-masing daerah tersebut. Hal ini sangat mempengaruhi intensitas interaksi siswa dengan wisatawan. Kuantitas kunjungan wisatawan ke masing-masing daerah tersebut berbeda secara berkesinambungan, dan dengan demikian kualitas interaksi masyarakat dengan wisatawan akan berbeda pula. Ini berarti perbedaan sifat daerah wisata, akan berpengaruh terhadap tingkat perilaku agresif para remaja di Bali.

3. Metode Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di daerah Provinsi Bali pada bulan Maret 2014. Unit analisis dalam penelitian ini adalah Remaja yang berperilaku agresif yang didapatkan di berbagai lembaga pemasyarakatan, lembaga kepolisian (polsek, Polres dan Polda) dan Panti rehabilitasi narkoba, yang tersebar di daerah kawasan, lintasan, dan tujuan wisata. Ditetapkan 180 orang responden, masing-masing 60 orang responden baik di daerah kawasan, lintasan maupun kunjungan wisata. Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh remaja di provinsi Bali, yang terbagi menjadi tiga sub populasi menurut klasifikasi daerah wisata, yaitu daerah kawasan wisata, daerah kunjungan dan daerah lintasan wisata. Teknik sampling dalam penelitian ini menggunakan teknik “*Purposive sampling*” yaitu, teknik pengambilan sampel yang didasarkan atas tujuan penelitian yang hanya meneliti remaja yang sudah pernah melakukan perbuatan agresif. Instrumen penelitian telah memiliki kesahihan dan keandalan dalam serangkaian uji coba. Teknik pengujian hipotesis adalah anava satu jalur yang digunakan untuk mendapatkan tingkat perbedaan perilaku agresif antar daerah wisata, sedangkan untuk mencari pengaruh peubah bebas digunakan analisis regresi ganda.

4. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Dalam penelitian ini ditemukan bahwa remaja di Bali, secara umum menunjukkan perilaku agresif pada taraf tinggi. Dalam penelitian ini ditemukan korelasi negatif yang signifikan antara pola asuh orang tua dan perilaku agresif remaja. Hal ini berarti variasi-variasi yang terdapat pada perilaku agresif disebabkan oleh pola asuh orang tua. Sejalan dengan temuan ini perilaku agresif juga dilatar belakangi oleh keluarga yang sibuk dengan urusannya masing-masing, sehingga kurang memperhatikan anak pengawasan dan kontrol kurang serta ketidak peduliaan orang tua terhadap pergaulan anak (Mudjiarti, 2011). Demikian pula pembelajaran, penguatan dan pengalaman langsung sebagai pemicu terjadinya perilaku agresif (suprihatin, 2011). Hal ini dapat dijelaskan bahwa konflik orang tua di depan anak, perilaku orang tua yang otoriter serta kurangnya perhatian orang tua terhadap anak juga dapat berfungsi sebagai *reinforcement positive*.

Dalam penelitian ini pula, ditemukan korelasi negatif yang signifikan antara status interaksi *peer group* dengan perilaku agresif remaja. Hal ini berarti variasi-variasi yang terdapat pada perilaku bermasalah disebabkan oleh interaksi *peer group*. Sejalan dengan temuan penelitian ini, bahwa perilaku agresif disebabkan oleh pengaruh kelompok sebaya (Septiyanti, 2014). Demikian pula perilaku agresif juga diakibatkan oleh konflik antara teman sebaya yang berawal dari kompetisi, provokasi dan salah paham diantara mereka yang berujung pada menghindari teman, bicara keras dan perkelahian (Praptiani, 2013: 13). Dan hal ini pula telah mengakibatkan kekerasan di sekolah dalam banyak hal, salah satunya seperti terjadinya perkelahian antar pelajar (Anonim, 2014).

Dalam penelitian ini ditemukan korelasi negatif yang signifikan antara interaksi remaja dengan wisatawan terhadap perilaku bermasalah. Hal ini berarti variasi-variasi yang terdapat pada perilaku bermasalah disebabkan oleh interaksi remaja dengan wisatawan. Temuan

hasil penelitian ini dapat dijelaskan karena penyediaan fasilitas untuk menunjang pariwisata, seperti discotik, karaoke dan pusat-pusat hiburan malam lainnya banyak mengundang agresifitas di kalangan remaja, hal ini diakibatkan konsumsi minuman keras yang berlebihan, penggunaan nafza, persaingan antara tempat dugem, sehingga perkelahian/tawuran tidak dapat dihindari. Banyak remaja tewas sia-sia, dibacok, disiksa dan mendapat perlakuan dalam bentuk tindakan kriminalitas lainnya (*Bali Post*, 17 Agustus 2012). Sejalan dengan hal tersebut di atas ditegaskan bahwa banyak remaja di *Houston* terlibat peredaran narkoba, pencurian, penyerangan, penyelundupan, pemerasan yang diawali oleh adanya ketegangan emosi antar gang mayoritas dan gang minoritas (Rodney, 2010).

Dalam penelitian ini secara signifikan ditemukan adanya perbedaan perilaku bermasalah antara daerah kawasan, lintasan dan tujuan wisata. Tingkat perilaku agresif di daerah kawasan wisata paling tinggi, disusul pada daerah tujuan wisata dan daerah lintasan wisata paling rendah tingkat perilaku agresifnya. Bila dilihat klasifikasi daerah pariwisata yang terdiri dari daerah kawasan wisata, daerah jalur wisata dan daerah kunjungan wisata, serta bila dihubungkan dengan intensitas interaksi, maka remaja di daerah lintasan wisata cenderung mereka bebas dan tidak tergantung dengan wisatawan, dalam arti interaksi lebih banyak dimulai oleh wisatawan. Sedangkan remaja di daerah kunjungan wisata kepentingannya cenderung menjadi terikat dan tergantung dengan wisatawan, yaitu dalam hal yang berhubungan dengan jasa, souvenir dan lain-lain. Sedangkan remaja di daerah kawasan wisata cenderung intensitas interaksi akan sangat paling tinggi, karena status dan kepentingannya menjadi terikat dan tergantung pada wisatawan, tapi pada saat yang lain betul-betul bebas dari hal tersebut. Remaja betul-betul beinteraksi terlepas dari unsur-unsur estetis maupun ekonomi. Perbedaan ini akan jelas mempengaruhi intensitas dan ragam interaksi, yang akan mempengaruhi dan mewarnai sikap, pola berpikir dan bentuk perilaku mereka menjadi agresif.

5. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan sebagai berikut :

1. Pola asuh orang tua berpengaruh negatif terhadap perilaku agresif pada remaja di Provinsi Bali. Ini berarti bahwa variasi-variasi yang terdapat pada perilaku agresif disebabkan oleh pola asuh orang tua.
2. Interaksi *peer group* berpengaruh negatif secara terhadap perilaku agresif pada remaja di Provinsi Bali. Ini berarti bahwa variasi-variasi yang terdapat pada perilaku bermasalah disebabkan oleh interaksi *peer group*.
3. Interaksi remaja dengan wisatawan berpengaruh negatif terhadap kecenderungan perilaku agresif pada remaja di Provinsi Bali. Ini berarti bahwa variasi-variasi yang terdapat pada perilaku agresif disebabkan oleh Interaksi remaja dengan wisatawan
4. Terdapat perbedaan perilaku agresif, antara remaja yang tinggal di daerah kawasan, lintasan dan kunjungan wisata. Tingkat perilaku bermasalah remaja di daerah kawasan wisata paling tinggi, dibandingkan dengan daerah tujuan wisata dan daerah lintasan paling rendah.

DAFTAR PUSTAKA

- Anonim. "Mahasiswa Baru Tewas Ditusuk Pria Tidak Dikenal," *Bali Post*, 17 Agustus 2012, h. 3.
- Anonim. Membership in peer groups Despite significant gains in Diversity training, Current Studies Continue to Show that Children are Less Likely to Accept. www.Minddisorders.com/Ob-Ps/Peer-groups.html (diakses 5 Juni 2014).
- Asmani Jamal Ma'mur. *kiat mengatasi kenakalan remaja disekolah*. Yogyakarta: Buku Biru, 2012.
- Askuan, Fajar Purnomo, *Faktor-faktot yang melatarbelakangi perilaku agresif siswa di sekolah (studi kasus di madrasah Tsanawiyah Negeri 1 Malang)*. <http://eprints.umm.ac.id/4347/> (diakses 28 januari 2013).
- Barbara Krache. *Perilaku Agresif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009.
- Cervone Daniel, Lawrence A. Pervin. *Personality: Theory and Research*. Jakarta: Salemba Humanika. 2010.
- Dariyo Agoes. *Psikologi Perkembangan Remaja*. Jakarta: Ghalia Indonesia, 2009.
- Kartono Kartini. *Patologi Sosial*. Jakarta : CV. Rajawali, 2010
- Mantra Dharmawijaya. *Prihatin Terhadap Kekerasan Remaja*. Bali Post, 11 Februari 2012.
- McKean, Philip F. Cultural Conservation and Cultural Change In Bali - Tourism, Modernization and Creativity. www.linkedin.com/.../b/philip-f-mckean-ph-d/1a/794/614 (diakses 5 Juli 2013).
- Mudjiarti, Nataliya, Dampak Kekerasan Sexual terhadap Perilaku Agresif Anak. [http://psikohumanika.setiabudi.ac.id/images/files/JURNAL %205\(2\). pdf](http://psikohumanika.setiabudi.ac.id/images/files/JURNAL_%205(2).pdf) (diakses 7 Januari 2014).
- Myers, David G. *Social Psycologi*. Jakarta: Salemba Humanika, 2012.
- Praptiani, Santi. "Pengaruh Kontrol Diri terhadap Agresivitas Remaja dalam Menghadapi Konflik Sebaya dan Pemaknaan Gender," *Jurnal Sains dan Praktik Psikologi, Universitas Muhammadiyah Malang*, Vol. I, No. 1, September 2013:1-13.
- Rodney, H. Elaine. The Applicability of Agnew's General Theory of Crime and Delinquency to Recent Juvenile Gang Membership in Houston. *Journal of Knowledge and Best Practices in Juvenile Justice and Psychology*, Vol. 4, No. 1, 2010: 5-16. (diakses 7 Juni 2014).
- Sarwono, Sarlito W. *Psikologi Remaja*. Jakarta:Rajawali Pers, 2011.
- Steinberg L., Brown, B. B., Dornbusch, S.M. *Beyond the Classroom: Why Scool Reform has Failed and What Parents Need to do*. New York: Simon & Schuster, 2010.

Suprihatin, Titin. *Agresivitas Anak. Proyeksi*, Vol. 6. <http://cyber.unissula.ac.id/journal/dosen/publikasi/210700011/4179titinagresivitas.pdf> (diakses 7 Januari 2014).

Wardani Dian Wisnu., Sri Fatmawati Mashodi. *Hubungan Interpersonal*. Jakarta: Salemba Humanika, 2012.