

ISSN 1829-569X

JURNAL ILMU KEPENDIDIKAN



KEMENTERIAN PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN
LEMBAGA PENJAMINAN MUTU PENDIDIKAN
PROVINSI SULAWESI SELATAN

JIK

Vol.10

No. 1

Hal. 1-100

**Makassar
2 Agustus 2017**

**ISSN
1829-569X**

JURNAL ILMU PENDIDIKAN	ISSN 1829-569X Volume 10, Nomor 1, Agustus 2017 Halaman 1-100
-------------------------------	--

Terbit tiga kali setahun pada bulan Mei, Agustus dan Desember berisi gagasan konseptual, kajian teori dan praktik ilmu kependidikan. ISSN 1829-569X.

Penasihat:

Kepala LPMP Sulawesi Selatan
Dr. H. Abdul Halim Muharram, M.Pd.

Penanggung Jawab:

Kabag Umum
Drs. H. Suardi B., M.Pd.

Pimpinan Redaksi

Dr. Syamsul Alam, M.Pd.

Dewan Redaksi

Ketua : Drs. Abduh Makka, M.Si.
Sekretaris : Drs. Darwis Sasmedi, M.Pd.
Anggota : Drs. Mansur HR., M.Pd.
Dr. Endang Asriyanti A.S., M.Hum.
Fahrawaty, S.S., M.Ed.
Rahmaniar, S.Pd., M.Pd.

Setting dan layout:

Daud Arya Bangun, S.Kom.

Sekretariat:

Subag Tata Laksana & Kepegawaian LPMP Sulawesi Selatan

Pengantar Redaksi

Tiada perkataan lain yang indah dan merdu terdengar selain ucapan syukur ke hadirat Allah SWT. yang telah melimpahkan rahmat-Nya kepada kami sehingga dapat menyajikan tulisan dalam Jurnal Ilmu Kependidikan yang diterbitkan oleh LPMP Sulawesi Selatan.

Jurnal Ilmu Kependidikan LPMP Sulawesi Selatan nomor ISSN 1829-569X terbit secara berkala setiap tahun (terbit 3 kali) dan terbitan terakhir dengan volume 9, nomor 1, di tahun 2016. Kini jurnal yang kami kelokola ini terbit lagi volume 10, nomor 1 tahun 2017. Namun, jurnal tersebut belum dapat kami cetak secara besar-besaran karena keterbatasan dana sehingga kami simpan pada Webside LPMP Sulawesi Selatan dan dapat diperbanyak oleh penulisnya untuk berbagai keperluan.

Dalam Jurnal Ilmu Kependidikan ini, disajikan delapan tulisan yang isinya merangkum pemikiran tentang upaya yang dapat dilakukan untuk meningkatkan mutu pendidikan. Kesembilan tulisan tersebut adalah (1) Efektifitas Model Diklat Moda Daring untuk Program Guru Pembelajar Biologi SMA (2) Strategi Pandangan Periferi dalam Pembelajaran Membaca, (3) Kajian Makna Kompetensi Inti Pengerahuan Kurikulum 2013 Versi 2017, (4) Penerapan Keterampilan Mengajar Guru Melalui Supervisi Pembelajaran di SMP Negeri 1 Palopo, (5) Pemenuhan Mutu Standar Nasional Pendidikan Jenjang SMP di Kota Parepare Sulawesi Selatan, (6) Autisme dan Solusinya, (7) Pengembangan Kreativitas Anak Usia Dini Melalui Kurikulum Bermain Kreatif, (8) Model Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) Guru Berbasis Komunitas, (9) Evaluasi Program Diklat Asesor Penilaian Kinerja Guru.

Semoga karya tulis yang dimuat dalam Jurnal Ilmu Kependidikan ini memberikan manfaat kepada para pembaca. Dengan demikian, akan berkontribusi dalam upaya peningkatan mutu pendidikan di tanah air.

Makassar, 2 Agustus 2017

Pimpinan Redaksi,

DAFTAR ISI

Efektivitas Model Diklat Moda Daring Untuk Program Guru Pembelajar Biologi SMA (1-8)

Any Suhaeny (Widyaiswara PPPPTK IPA)

Strategi Pandangan Periferi dalam Pembelajaran Membaca (9-15)

Syamsul Alam (Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan)

Kajian Makna Kompetensi Inti Pengetahuan Kurikulum 2013 Versi 2017 (16-25)

Ato Rahman (LPMP Gorontalo)

Penerapan Keterampilan Mengajar Guru Melalui Supervisi Pembelajaran di SMP Negeri 1 Palopo (26-36)

Asrin (Dinas Pendidikan Kota Palopo)

Pemenuhan Mutu Standar Nasional Pendidikan Jenjang SMP di Kota Parepare Propinsi Sulawesi Selatan (37-47)

Ainun Farida (Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan)

Autisme dan Solusinya (48-58)

Rahmatiah (Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan)

Pengembangan Kreativitas Anak Usia Dini Melalui Kurikulum Bermain Kreatif (59-69)

Rahmaniar (Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan)

Model Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) Guru Berbasis Komunitas (70-78)

Rudi (Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan)

Evaluasi Program Diklat Asesor Penilaian Kinerja Guru (79-88)

A. Muliati A.M. (Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan)

EFEKTIVITAS MODEL DIKLAT MODA DARING UNTUK PROGRAM GURU PEMBELAJAR BIOLOGI SMA

Any Suhaeny

Widyaiswara PPPPTK IPA

Email : anysuhaeny@yahoo.com

Abstrak: Penelitian ini memaparkan tentang efektivitas program guru pembelajar biologi SMA moda dalam jaringan (daring). Program Guru Pembelajar merupakan program pengembangan keprofesian berkelanjutan. Program Guru Pembelajar merupakan tindak lanjut dari hasil uji kompetensi guru tahun 2015 dan agenda utama peningkatan kompetensi guru. Diklat moda daring merupakan salah satu program guru pembelajar yang mampu menjangkau guru di berbagai wilayah di Indonesia. Peserta yang mampu menyelesaikan semua sesi pembelajaran sekitar 67%. Hasil penelitian mengungkapkan bahwa program ini relevan dengan kebutuhan guru di lapangan sekitar relevansinya 95,59%. Selain itu, program ini mempunyai tingkat efektivitas penyelenggaraan program sebesar 91,94 %. Interaksi antar peserta atau peserta dengan pengampu dapat terlihat dari diskusi forum, chatting, dan teleconference.

Kata Kunci: guru pembelajar, moda daring, relevansi, efektivitas

Pendidik dan tenaga kependidikan profesional mempunyai tugas, fungsi, dan peran penting dalam mencerdaskan kehidupan bangsa. Agar pendidik dan tenaga kependidikan dapat melaksanakan tugas profesional secara berkualitas, maka wajib untuk selalu meningkatkan kemampuan profesionalnya secara berkelanjutan sesuai dengan pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan mengembangkan program fasilitasi melalui system Diklat Guru Pembelajar agar semua guru dapat meningkatkan profesionalitasnya. Kegiatan Guru Pembelajar dikembangkan berdasarkan peta kompetensi guru yang dapat dilihat dari hasil Penilaian Kinerja Guru (PKG) dan Uji Kompetensi Guru (UKG) serta didukung dengan hasil evaluasi diri. Guru yang kompetensinya belum memenuhi Kriteria Capaian Minimal (KCM) akan mengikuti peningkatan kompetensi Guru Pembelajar yang diorientasikan untuk mencapai standar kompetensi minimal. Guru yang hasil pengembangan keprofesiannya telah mencapai standar kompetensi minimal, kegiatan Guru

Pembelajarnya diarahkan kepada peningkatan keprofesian yang dapat memenuhi tuntutan ke depan dalam pelaksanaan tugas dan kewajibannya memberikan pembelajaran yang berkualitas sesuai dengan kebutuhan sekolah. Mengingat jumlah guru di Indonesia mencapai 3 juta guru yang harus senantiasa ditingkatkan profesionalismenya, program guru pembelajar diharapkan sebagai program terobosan untuk dapat memfasilitasi PKB guru yang dilaksanakan dengan mekanisme online yang dapat memberikan manfaat sebagai berikut:

Pertama, akses yang lebih luas. Penyelenggara pelatihan seperti P4TK dapat menyediakan akses pengembangan profesional lebih luas dengan sasaran guru lebih banyak.

Kedua, berpotensi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Interaktivitas dari kelas online berpotensi meningkatkan kualitas pembelajaran. Modul online dapat dievaluasi dari waktu ke waktu, diperbaiki dan disesuaikan untuk pemanfaatan berikutnya.

Ketiga, penyampaian yang fleksibel. Pelatihan disampaikan dengan lebih fleksibel

dalam bentuk online secara penuh maupun hybrid (campuran), dengan berbagai scenario pelatihan (misalnya belajar berkelompok dalam KKG/MGMP atau belajar secara mandiri).

Keempat, penggunaan yang meluas ke ruang kelas. Guru akan dapat memanfaatkan materi online dan hasil belajar mereka di ruang kelas mereka untuk pelaksanaan pembelajaran kepada para siswa.

Kelima, pemanfaatan teknologi. Ketika mengikuti pembelajaran online guru akan belajar juga dalam memanfaatkan teknologi untuk mengumpulkan, menemukan, mengembangkan dan mempublikasikan pengetahuan dan informasi.

Sebagai langkah mengaktualisasikan pendidik dan tenaga kependidikan sebagai tenaga profesional, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan mengembangkan program fasilitasi melalui Program guru pembelajar moda dalam jaringan (daring) agar semua guru dapat meningkatkan profesionalitasnya melalui program kegiatan Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB). Program diklat moda daring diharapkan dapat menjangkau area dan menyediakan akses pengembangan professional lebih luas dengan sasaran guru lebih banyak. Penelitian ini menguji efektivitas diklat moda daring untuk program guru pembelajar biologi SMA. Efektivitas diklat menggunakan evaluasi Kirkpatrick. Model Kirkpatrick merupakan model evaluasi pelatihan yang memiliki kelebihan karena sifatnya yang menyeluruh, sederhana, dan dapat diterapkan dalam berbagai situasi pelatihan. Menyeluruh dalam artian model evaluasi ini mampu menjangkau semua sisi dari suatu program pelatihan. Dikatakan sederhana karena model ini memiliki alur logika yang sederhana dan mudah dipahami serta kategorisasi yang jelas dan tidak berbelit-belit. Sementara dari sisi penggunaan, model ini bisa digunakan untuk mengevaluasi berbagaimacam jenis pelatihan dengan berbagai macam situasi (Rukmi, HS. Dkk., 2004).

Dalam model Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1998), evaluasi dilakukan melalui empat level, yaitu:

- Level 1 (Reaksi)

Evaluasi di level 1 bertujuan untuk mengukur tingkat kepuasan peserta pelatihan terhadap penyelenggaraan pelatihan. Kualitas proses atau pelaksanaan suatu pelatihan dapat diukur melalui tingkat kepuasan pesertanya. Kepuasan peserta terhadap penyelenggaraan atau proses suatu pelatihan akan berimplikasi langsung terhadap motivasi dan semangat belajar peserta dalam pelaksanaan pelatihan. Pada level ini penyelenggara pelatihan, biasanya lebih melihat fasilitas dan penyampaian materi. Mengukur reaksi ini relatif mudah karena bisa dilakukan dengan menggunakan reaction sheet yang berbentuk kuesioner. Evaluasi terhadap reaksi ini sebenarnya dimaksudkan untuk mendapatkan respon dari peserta terhadap kualitas penyelenggaraan pelatihan. Oleh karena itu waktu yang paling tepat untuk menyebarkan kuesioner adalah pada setiap sesi dari pelaksanaan pelatihan, setelah pelatihan berakhir atau beberapa saat sebelum pelatihan itu berakhir.

- Level 2 (Belajar)

Evaluasi di level 2 bertujuan untuk mengukur tingkat pemahaman peserta terhadap materi training atau sejauh mana daya serap peserta program pelatihan pada materi pelatihan yang telah diberikan. Program pelatihan dikatakan berhasil ketika aspek tersebut mengalami perbaikan dengan membandingkan hasil pengukuran sebelum dan sesudah pelatihan. Kegiatan pengukuran dalam evaluasi level kedua ini relatif lebih sulit dan lebih memakan waktu jika dibanding dengan mengukur reaksi peserta. Alat ukur yang bisa digunakan adalah tes tertulis dan tes kinerja.

- Level 3 (Aplikasi)

Evaluasi di level 3 bertujuan untuk mengukur perubahan perilaku kerja peserta pelatihan setelah mereka kembali ke dalam lingkungan kerjanya. Perilaku yang dimaksud di sini adalah perilaku kerja yang ada hubungannya langsung dengan materi yang disampaikan pada saat pelatihan. Evaluasi perilaku ini dapat dilakukan melalui observasi langsung ke dalam lingkungan kerja peserta atau kuesioner. Di samping itu bisa juga

melalui wawancara dengan atasan maupun rekan kerja peserta. Dari sini diharapkan dapat mengetahui perubahan perilaku kerja peserta sebelum dan setelah mengikuti program pelatihan. Karena terkadang ada kesulitan untuk mengetahui kinerja peserta sebelum mengikuti pelatihan, disarankan juga untuk melakukan dokumentasi terhadap catatan kerja peserta sebelum mengikuti pelatihan.

• Level 4 (Dampak)

Evaluasi di level 4 bertujuan untuk mengetahui dampak perubahan perilaku kerja peserta pelatihan terhadap tingkat produktivitas perusahaan. Aspek yang bisa menjadi acuan dalam evaluasi ini meliputi kenaikan produksi, peningkatan kualitas produk, penurunan biaya, penurunan angka kecelakaan kerja baik kualitas maupun kuantitas, penurunan turnover, maupun kenaikan tingkat keuntungan.

Pada penelitian ini, evaluasi pelatihan yang dilakukan hanya di level 1 dan 2. Tingkat pencapaian efektivitas dan efisiensi suatu program diklat dapat dijadikan masukan dan bahan pertimbangan dalam pengendalian diklat sekaligus untuk bahan penyempurnaan program diklat *online* di waktu yang akan datang.

Metode

Target penelitian adalah guru biologi SMA yang memiliki nilai dibawah 55 untuk kelompok keahlian E. Guru yang mengikuti kelas modul Biologi SMA kelompok kompetensi E terdiri atas 519 orang guru biologi SMA dari 32 Kabupaten/kota. Waktu pelaksanaan guru pembelajar tanggal 8 September 2016 sampai dengan 19 Oktober 2016. Pola kegiatan dilaksanakan selama 60 JP yang mencakup 6 sesi yang terdiri dari sesi pendahuluan, 4 sesi inti dan sesi penutup. Pengumpulan data menggunakan teknik dokumentasi, evaluasi pembelajaran, dan kuesioner administrasi. Data dianalisis secara kualitatif dan kuantitatif menggunakan metode evaluasi diklat *Kirk Patrick*. Evaluasi diklat *Kirkpatrick* adalah salah satu model evaluasi pelatihan yang umum dikenal. Bertujuan untuk menentukan efektivitas dari suatu program pelatihan yang berkaitan dengan

sejauh mana program pelatihan yang diselenggarakan mampu mencapai apa yang memang telah diputuskan sebagai tujuan yang harus dicapai.

Untuk level 1, aspek yang diukur adalah tingkat kepuasan peserta training terhadap pelaksanaan training, mencakup kesesuaian materi dengan pekerjaan peserta, kemudahan akses sistem daring, kualitas materi, dukungan yang diberikan pengampu, penilaian peserta terhadap keseluruhan program guru pembelajar, dan kemampuan peserta dalam menerapkan di bidang pekerjaan peserta. Pengukuran tingkat kepuasan peserta training dilakukan dengan menggunakan kuesioner yang dibagikan kepada peserta training setelah setiap sesi materi berakhir. Item-item pertanyaan dalam kuesioner dirancang berdasarkan sub-sub elemen yang telah diuraikan sebelumnya.

Untuk level 2, aspek yang diukur adalah pemahaman peserta terhadap materi training. Untuk setiap materi training dirancang item-item pertanyaan yang bertujuan untuk mengukur seberapa besar daya serap materi oleh peserta training.

Data pengukuran level 1 dan 2 akan dihitung dengan menggunakan rumus pembobotan dari *Kirkpatrick*, seperti tercantum di bawah ini. Kriteria penilaian hasil pembobotan untuk

level 1 dapat dilihat pada Tabel 1.

$$\text{Bobot item ke } - 1 = \frac{\text{Total nilai jawaban dari seluruh responden untuk item ke } - 1}{\text{nilai tertinggi pada skala pengukuran} \times \text{jumlah responden}}$$

Tabel 1. Kriteria level 1

Range	Interpretasi
< 50%	Peserta menunjukkan reaksi yang kurang baik terhadap pelatihan
50-60%	Peserta menunjukkan reaksi yang lebih baik terhadap pelatihan
61-80%	Peserta menunjukkan reaksi yang positif karena menyadari mendapat masukan yang berguna selama pelatihan
81-100%	Peserta menunjukkan reaksi positif yang tinggi

No	Respon Peserta	Sangat Sesuai	Sesuai	Tidak Sesuai
1	Kesesuaian materi dengan pekerjaan peserta	55%	42%	3%
2	Kemudahan akses sistem daring	37%	50%	13%
3	Kualitas materi	54%	42%	4%
4	Dukungan yang diberikan Pengampu/mentor	52%	39%	9%
5	Penilaian peserta terhadap keseluruhan Guru Pembelajar ini	46%	48%	6%
6	kemampuan peserta dalam menerapkan pada bidang pekerjaan peserta	47%	47%	6%

HASIL

Program Guru Pembelajar moda daring sebanyak 519 orang peserta, yang sudah pernah login di LMS sebanyak 466 orang peserta. Peserta yang telah menyelesaikan semua sesi pembelajaran dan sudah melengkapi semua tagihan berupa LK, blog refleksi, dan quoisiner sebanyak 350 orang peserta.

Respons peserta terhadap relevansi dan efektivitas program ini adalah sebesar 95,59% dan 91,94 %. Berdasarkan penghitungan data kuantitatif evaluasi penyelenggaraan peserta Program Guru Pembelajar merespons beberapa hal berikut ini.

Tabel 2. Respons peserta terhadap penyelenggaraan diklat online

Adapun nilai yang diperoleh peserta adalah sebagai berikut.

No.	Komponen Penilaian	Nilai Rata-rata
1	Tes Sumatif Sesi 1	87,46 (Baik)
2	Penilaian Diri 1	91,64 (Amat Baik)
3	Tes Sumatif Sesi 2	89,25 (Baik)
4	Penilaian Diri 2	94,30 (Amat Baik)
5	Tes Sumatif Sesi 3	81,68 (Baik)
6	Penilaian Diri 3	94,57 (Amat Baik)
7	Tes Sumatif Sesi 4	94,47 (Amat Baik)
8	Penilaian Diri 4	95,63 (Amat Baik)

PEMBAHASAN

Program diklat guru pembelajar moda daring dikembangkan berdasarkan model diklat berbasis web. Kegiatan pada saat sesi pendahuluan, bertujuan untuk memfasilitasi peserta jika mengalami kesulitan pada saat melakukan pembelajaran secara online. Model berbasis web meliputi penggunaan komputer sebagai media komunikasi, pembelajaran secara daring, komunikasi secara online, mentoring online, chatting, dan teleconference. Pada program ini, *learning managemen system* (LMS) yang digunakan adalah *Moodle*. Moodle merupakan perangkat lunak pengelola course (kuliah) yang open source dan berbasis web. Moodle merupakan yang menyediakan pembelajaran berbasis web dan aktivitas pembelajaran seperti diskusi forum, berkirim pesan, kuis, penugasan, blog, dan sistem data (Andayani, 2014). Saat ini Moodle telah digunakan oleh lebih dari 4000 organisasi pendidikan di seluruh dunia, untuk memberikan layanan perkuliahan secara online sebagai sarana tambahan untuk penyampaian perkuliahan. Moodle dapat diakses dan di download dengan gratis lewat web (<https://moodle.org>).

a. Ketuntasan hasil belajar

Ketuntasan hasil belajar peserta adalah 67%. Jumlah peserta adalah 519 orang peserta. Peserta yang sudah pernah login di LMS sebanyak 466 orang peserta. Peserta yang telah menyelesaikan semua sesi pembelajaran dan

sudah melengkapi semua tagihan berupa LK, blog refleksi, dan kuisioner sebanyak 350 orang peserta. Hal ini menunjukkan bahwa diklat daring biologi SMA berjalan dengan baik. Peserta yang tidak berhasil menuntaskan seluruh kegiatan pembelajaran sejumlah 33%. Hal ini karena sebagian peserta memiliki keterbatasan dalam kemampuan ICT dan jaringan internet di daerah yang tidak memadai. Kemampuan guru di bidang ICT mempengaruhi keberhasilan diklat daring (Andayani, dkk., 2014). Guru yang mempunyai keterbatasan di bidang ICT akan mengalami kesulitan teknis pada saat memulai pembelajaran secara online. Kesulitan dimulai pada saat guru harus masuk ke sistem (*log in*), mengikuti pembelajaran, dan mengunduh serta mengunggah tugas-tugas. Umumnya mereka memerlukan waktu yang lebih lama untuk mengenali *learning management system* (LMS), sedangkan peserta yang memiliki kecakapan ICT dapat langsung mengikuti kegiatan pembelajaran pada diklat daring. Waktu yang dibutuhkan peserta untuk mengenali sistem berbeda-beda tergantung kemampuan ICT-nya. Keterbatasan kemampuan ICT menyebabkan peserta harus mengalami dua kondisi yaitu masa orientasi dan pembelajaran daring itu sendiri. Pada masa orientasi, peserta harus mengenali sistem dan mencoba belajar cara menggunakannya. Tahap orientasi membutuhkan waktu yang lebih lama. Setelah peserta mengenali sistem dan paham bagaimana cara menggunakannya, peserta masuk pada tahap pembelajaran daring itu sendiri.

b. Evaluasi penyelenggaraan diklat

Berdasarkan hasil respon peserta dapat dikatakan bahwa program ini relevan dengan kebutuhan mereka dengan nilai relevansi sebesar 95,59%. Peserta juga merespon bahwa penyelenggaraan program guru pembelajar ini efektif, yang ditunjukkan dengan besarnya efektivitas penyelenggaraan program sebesar 91,94 %. Cara yang biasa dilakukan adalah meminta para peserta untuk mengisi sebuah kuisioner yang berisi pertanyaan-pertanyaan

tentang reaksi dan kesan mereka atas penyelenggaraan diklat tersebut.

Berdasarkan penghitungan data kuantitatif evaluasi penyelenggaraan peserta Program Guru Pembelajar merespon beberapa hal berikut ini. Tingkat kepuasan peserta terhadap pelaksanaan pelatihan (level 1) dapat dilihat pada Tabel 2. Dari Tabel 2 terlihat bahwa tingkat kepuasan peserta berkisar 87-97%. Artinya peserta menunjukkan reaksi yang positif (merasa puas atas pelaksanaan diklat guru pembelajaran moda daring) karena menyadari mendapat masukan yang berguna selama pelatihan. Sub elemen yang masih perlu untuk ditingkatkan lagi adalah kemudahan akses sistem daring dan dukungan yang diberikan pengampu. Kedua sub elemen tersebut memiliki bobot yang relatif lebih kecil dibandingkan sub elemen yang lain.

Penilaian reaksi mengindikasikan besarnya kepuasan peserta. Banyak evaluator mengkritik penilaian reaksi akibat subjektivitas ini, akan tetapi peserta traininglah yang mengetahui dan merasakan seluruh proses pelaksanaan training yang diikutinya, sehingga untuk mengetahui tingkat kepuasan penyelenggaraan training harus mendapatkan informasi dari peserta training. Evaluasi atas reaksi peserta mengenai training yang diikutinya merupakan hal yang penting untuk dilakukan karena apabila seorang peserta bereaksi negatif dan tidak menyukai cara-cara penyelenggaraan training maka jangan diharapkan dia mampu mempelajari dan memahami dengan baik materi yang disampaikan dalam training tersebut (Kirkpatrick, 2009).

c. Program Diklat

Halaman utama web pada program guru pembelajar ini terdiri dari enam (6) sesi yaitu sesi pendahuluan, sesi pembelajaran 1-4, dan sesi penutup. Adapun struktur program guru pembelajar moda daring biologi SMA adalah sebagai berikut.

Tabel 2. Struktur Program

No	Materi	JP
PENDAHULUAN		10
1.	Kebijakan Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB)	
2.	Pengenalan teknis Program Daring Guru Pembelajar	
SESI PEMBELAJARAN		40
1	Media Pembelajaran	10
2	Materi Genetika	10
3	Sistem transport pada manusia	10
4	Fotosintesis	10
PENUTUP		10
7.	Refleksi	
TOTAL		60

Ket : 2 JP setara dengan 1 hari tatap muka

Adapun komponen diklat daring ini adalah tujuan, petunjuk penggunaan, kegiatan pembelajaran, bahan bacaan, evaluasi dan refleksi. Evaluasi terdiri dari tes akhir sesi dan penilaian diri. Penilaian diri dilakukan untuk mengetahui sejauh mana peserta menguasai materi pembelajaran yang tidak terwakili dalam tes akhir. Refleksi dilakukan dengan menugaskan peserta menulis refleksi dari kegiatan pembelajaran yang sudah dilaluinya melalui blog. Blog refleksi membantu peserta menjadi lebih reflektif dengan meminta mereka untuk menetapkan tujuan mereka. Di akhir sesi pembelajaran, peserta diminta melihat kembali ke tujuan mereka untuk merenungkan hal yang telah mereka capai selama pembelajaran daring ini.

Kelas online berbeda dari kelas tradisional. Komunikasi verbal dan tatap muka sebagian besar digantikan oleh teks. Hal ini merupakan dinamika yang berbeda. Jika instruktur tidak berpartisipasi dalam pembelajaran, maka kondisi ini membuat peserta cenderung pasif. Kurangnya visibilitas dapat menyebabkan sikap kritis peserta terhadap efektivitas instruktur dan tingkat pembelajaran menjadi lebih rendah. Menurut Feldman (2003) ada tiga prinsip utama dalam pembelajaran online yang menjadi tolak ukur dan rekomendasi suksesnya pembelajaran online yaitu melibatkan peserta dalam konten, mempromosikan interaksi peserta-instruktur dan peserta-peserta, dan mengupayakan kehadiran instruktur dan peserta.

Pada setiap sesi pembelajaran, peserta melakukan pembelajaran melalui diskusi forum, penugasan, chating, kuis, blog, dan video conference. Hal ini memungkinkan adanya interaksi antar peserta. Menurut Swartz, dkk (2010) Karakteristik penting dari kesuksesan pembelajaran online adalah interaksi, baik interaksi antara instruktur dengan peserta, atau interaksi antar peserta.

Dalam program guru pembelajar daring ini, peran instruktur menjadi lebih menonjol. Ada beberapa tantangan bagi instruktur pengajaran online agar tercipta interaksi pembelajaran yang optimal, yaitu :

1. Bagaimana menciptakan keakraban dengan lingkungan dalam jaringan/online
2. Optimalisasi penggunaan media untuk kepentingannya
3. Selalu menyediakan waktu bagi peserta secara online
4. Memberikan tanggapan dan umpan balik yang cepat kepada peserta

Peserta perlu memiliki rasa bahwa instruktur benar-benar "ada," bukan "hilang"/ tidak ada tindakan. Ini berarti instruktur harus tmenanggapi secara tepat waktu pertanyaan individual atau isu yang diangkat dalam kelompok diskusi. Selain itu, instruktur harus berpartisipasi dalam diskusi online, memberi umpan balik kepada peserta secara reguler terhadap tugas-tugas mereka dan memberi komentar, dan cukup fleksibel untuk melakukan perubahan strategi pembelajaran berdasarkan umpan balik peserta.

Jika interaksi itu penting untuk pembelajaran di lingkungan online, pengampu harus mampu merancang pembelajaran yang memungkinkan adanya proses interaksi antara peserta dan pengampu, atau peserta dengan peserta lainnya.

Pada diklat ini, salah satu syarat peserta melanjutkan pembelajaran berikutnya adalah peserta harus terlibat dalam diskusi forum. Hal ini bertujuan agar semua peserta terlibat di dalam diskusi forum sehingga terjadi interaksi. Adanya diskusi melalui forum, chatting antar peserta dengan pengampu, keterlibatan peserta dalam video conference, dan penulisan refleksi peserta melalui blog memungkinkan terciptanya komunitas belajar. Komunitas

belajar dapat menciptakan pembelajaran yang kolaboratif. Hal ini sesuai dengan pemikiran Campbell dalam Kidd (2010) bahwa dalam setting pendidikan tinggi, *best practise* pembelajaran online ditekankan pada pengembangan keterampilan metakognitif, yaitu pada reflektif dan pembelajaran kolaboratif. Hal ini juga sesuai dengan petunjuk teknis program guru pembelajar moda daring (2016), bahwa pendekatan pembelajaran pada Guru Pembelajar moda daring memiliki karakteristik sebagai berikut:

1. Menuntut pembelajar untuk membangun dan menciptakan pengetahuan secara mandiri (*constructivism*);
2. Pembelajar akan berkolaborasi dengan pembelajar lain dalam membangun pengetahuannya dan memecahkan masalah secara bersama-sama (*social constructivism*);
3. Membentuk suatu komunitas pembelajar (*community of learners*) yang inklusif;
4. Memanfaatkan media laman (website) yang bisa diakses melalui internet, pembelajaran berbasis komputer, kelas virtual, dan atau kelas digital;
5. Interaktivitas, kemandirian, aksesibilitas, dan pengayaan.

Untuk mengetahui seorang peserta telah memahami dengan baik materi training yang diikutinya dilakukan pengujian sebelum dan sesudah training (pre-test dan post-test) dengan materi yang sama atau tidak jauh berbeda sehingga hasilnya dapat diperbandingkan. Tes tertulis digunakan untuk mengukur tingkat perbaikan pengetahuan dan sikap peserta, sementara tes kinerja digunakan untuk mengetahui tingkat penambahan ketrampilan peserta. Untuk dapat mengetahui tingkat perbaikan aspek-aspek tersebut, tes dilakukan sebelum dan sesudah sesi pembelajaran.

Jika terdapat peningkatan skor hasil post-test dibandingkan pre-test maka diyakini bahwa peserta tersebut telah memiliki pemahaman yang lebih baik sebagai dampak mengikuti training. Berdasarkan tabel 3, diketahui bahwa peserta diklat rata-rata memiliki nilai baik untuk setiap sesi

pembelajaran. Untuk pre tes, diambil dari nilai hasil UKG tahun 2015. Seperti diketahui bahwa nilai peserta program ini adalah dibawah 55 untuk kelompok keahlian E. Nilai pretes peserta diambil dari nilai hasil UKG tahun 2015 merupakan kebijakan pemerintah yang tertuang dalam Petunjuk teknis program guru pembelajar moda dalam jaringan (daring) tahun 2016.

Menurut Burn (2011) Diklat daring dapat meningkatkan pengetahuan dan interaksi online antarpeserta sekitar 30-79%. Menurut Feldman (2003) dalam menilai pembelajaran online, penting untuk menciptakan "campuran" tugas yang mencakup banyak dimensi pembelajaran yang dapat digunakan pada kursus online. Tes tradisional menjadi bagian yang lebih kecil dari nilai dibanding interaksi siswapada proyek kelompok dan aktivitas lainnya.

Simpulan dan Saran

Respons peserta terhadap relevansi dan efektivitas program ini adalah sebesar 95,59% dan 91,94 %. Tingkat kepuasan peserta terhadap pelaksanaan pelatihan berkisar 87-97%. Tingkat kepuasan peserta pelatihan terhadap penyelenggaraan pelatihan menunjukkan reaksi positif yang tinggi dalam mengikuti kegiatan pelatihan tersebut. Artinya peserta menunjukkan reaksi yang positif (merasa puas atas pelaksanaan diklat guru pembelajaran moda daring) karena menyadari mendapat masukan yang berguna selama pelatihan. Sub elemen yang masih perlu untuk ditingkatkan lagi adalah kemudahan akses sistem daring dan dukungan yang diberikan pengampu.

Ketuntasan hasil belajar peserta adalah 67%. Jumlah peserta adalah 519 orang peserta yang sudah pernah login di LMS sebanyak 466 orang peserta. Berdasarkan hasil tes di setiap sesi pembelajaran, terlihat adanya peningkatan hasil pembelajaran. Artinya sebagian besar peserta sudah memahami setiap sesi pembelajaran. Keberhasilan program guru pembelajar biologi SMA moda daring dipengaruhi oleh kemampuan ICT dan jaringan internet yang memadai. Penyelenggaraan program diklat daring ini relevan dengan

kebutuhan guru di lapangan. Untuk perbaikan program ini ke depan, sebaiknya dibuat program orientasi pengenalan sistem dalam jaringan melalui sistem tatap muka. Hal ini karena masih banyak guru di Indonesia yang memiliki keterbatasan di bidang ICT.

DAFTAR PUSTAKA

- Anomin. 2009. *Best Practice in Online Teaching Strategies*. Pennsylvania: The Hanover Research.
- _____. 2016. *Petunjuk Teknis Program Guru Pembelajar Moda Daring*. Direktorat Jendral Guru dan Tenaga Kependidikan. Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Andayani, dkk. 2014. *E-Learning-Based Training Model For Accounting Teachers*. Jurnal Ilmu Pendidikan. Jilid 20. p 194-200.
- Burns, et. All. 2011. *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Education Development Center, Inc.
- Feldman, et all. 2003. *Teaching and Learning Online: A Handbook for Umass Faculty*. Professional Development Grant in Instructional Technology and Distance Learning from the University of Massachusetts President's Office and the Office of Academic Planning and Assessment.
- Kidd, et.all. 2010. *Online Education and Adult Learning : New Frontiers for Teaching Pratices*. P. 46-53. Copy righth by Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Kirkpatrick, Donal, L. 2009. *Evaluating Training Programs. The Four Level*. (1st ed). San Fransisco, Berret – Koehler Publishers.
- Orleans, V.A. 2010. *Enhancing Teacher Competence through Online Training*. Vo. 19 No.3. The Asia-Pacific Education Researcher.
- Rae, Leslie. 2005. *Using Evaluation in Training and Development*. Ed. Terjemahan. Jakarta, BhuanalIlmuPopuler
- Rukmi, H.S., dkk. 2004. *Evaluasi Training Dengan Menggunakan Model Kirkpatrick (Studi Kasus Training Foreman Development Program Di PT. Krakatau Industrial Estate Cilegon)*. Bandung: Institut Teknologi Nasional.
- Swartz, et. All. 2010. *Encyclopedia of Distance Learning. Second Edition*. p 1399-1403. Copy righth by Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- <http://reviseptiana.blogspot.com/2010/03/mod-el-evaluasi-training-four-levels.html>, tanggal akses 13 Februari 2017
- <https://moodle.org/>, tanggal akses 26 Mei 2017

STRATEGI PANDANGAN PERIFERI DALAM PEMBELAJARAN MEMBACA

Syamsul Alam

Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan

e-mail: syamsul_wi@yahoo.co.id

Abstrak: Membaca pemahaman adalah kegiatan membaca yang dilakukan untuk memahami makna yang terkandung di dalam suatu bacaan. Dalam pembelajaran membaca pemahaman tersebut dapat diterapkan strategi pandangan periferi. Untuk memahami dengan baik strategi pandangan periferi, dalam tulisan ini diuraikan mengenai membaca pemahaman, penaksiran pandangan periferi dan fiksasi mata, penggunaan penunjuk, pengistirahatan mata peserta didik, dan penilaian KEM (Kecepatan Efektif Membaca).

Kata Kunci: pembelajaran membaca, strategi pandangan periferi

Pada hakikatnya, membaca pemahaman adalah kegiatan membaca yang dimaksudkan untuk memahami makna yang terkandung di dalam suatu teks. Pemahaman suatu teks sangat bergantung pada berbagai hal. Salah satu yang perlu mendapat perhatian dalam membaca adalah keterampilan yang dimiliki oleh seseorang pembaca dalam memahami teks yang dibaca. Tinggi rendahnya keterampilan yang dimiliki pembaca akan sangat berpengaruh pada tingkat pemahaman pada teks yang dibaca.

Sebagai sebuah keterampilan berbahasa, keterampilan membaca pemahaman perlu dilatihkan kepada semua orang, termasuk di dalamnya semua guru dan peserta didik. Dengan demikian, diharapkan keterampilan membaca peserta didik akan terus meningkat. Agar pelatihan membaca itu memiliki fungsi yang cukup tinggi, pelatihan perlu dirancang pada teks/bacaan yang secara fungsional bermakna dalam kehidupan. Untuk memperoleh informasi dari berbagai sumber, ada satu kemampuan yang dituntut dan tak berubah, yaitu kemampuan membaca dari pencari informasi. Karena sifat digital dan elektronis dari sumber

informasi yang marak sekarang, kemampuan membaca tersebut bukan sekadar dapat membaca, melainkan membaca secara cepat. Bahkan, menurut Baldridge (1979 dalam Depdiknas, 2005) setiap calon cendekiawan abad modern ini dituntut untuk membaca 850 kata per menit. Jika seseorang hanya mampu membaca 250 kata per menit, dalam seminggu harus membaca kira-kira 56 jam, artinya 8 jam per hari. Bila hal itu dilakukan maka hidup ini hanya dilakukan untuk membaca. Padahal masih banyak tugas lain yang penting daripada membaca.

Agar dapat memanfaatkan waktu dengan efisien dalam membaca, peserta didik perlu memiliki keterampilan membaca cepat disertai dengan pemahaman terhadap isi bacaan yang dibaca. Dengan memiliki kemampuan membaca cepat peserta didik dapat membaca berbagai informasi yang diterima, baik melalui buku maupun internet, kegiatan lainnya juga dapat terlaksana. Hal inilah yang perlu mendapat perhatian guru bahasa Indonesia di sekolah.

Penerapan strategi pandangan periferi sangat penting dilakukan oleh guru dalam kegiatan belajar-mengajar bahasa Indonesia, khususnya untuk standar kompetensi membaca (membaca cepat). Penerapan strategi ini bertujuan meningkatkan KEM peserta didik. Hal yang menarik dari strategi ini adalah memaksimalkan penggunaan mata dalam membaca. Biasanya dalam kegiatan membaca daerah periferial mata (sudut-sudut mata) kurang mendapat perhatian. Padahal dengan memanfaatkan daerah periferial mata kecepatan membaca dapat ditingkatkan.

Dalam menggunakan strategi pandangan periferi, guru merancang instrumen yang dapat melatih mata peserta didik untuk membaca cepat. Instrumen yang dibuat dapat berupa gambar/symbol, huruf, angka, atau kata dan frasa. Sebelum membaca cepat harus terlebih dahulu peserta didik mengerjakan instrumen itu sebagai kegiatan prabaca. Dilanjutkan dengan kegiatan membaca cepat secara berpasangan. Setelah itu, kecepatan membaca peserta didik dihitung secara bersama-sama di dalam kelas. Dengan demikian, setiap selesai guru mengajarkan keterampilan membaca cepat guru mengetahui perolehan KEM peserta didik yang diajarnya.

Peserta didik diharapkan memiliki kompetensi membaca sesuai standar minimal yang dipersyaratkan bagi peserta didik SMA, yaitu 300 sampai dengan 350 kpm. Apabila hal ini dapat terwujud, maka peserta didik tersebut dengan mudah memahami isi bacaan yang dibacanya dan kegiatan membacanya dilakukan secara cepat. Selain itu, diharapkan pula peserta didik tersebut dapat dengan mudah lulus dalam ujian nasional dan nilai yang diperolehnya pun lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah lain.

Dalam tulisan ini pembahasan difokuskan pada pengertian membaca pemahaman, penaksiran pandangan periferi dan fiksasi mata, penggunaan penunjuk, pengistirahatan mata peserta didik, dan penilaian KEM (Kecepatan Efektif Membaca). Pembahasan mengenai hal tersebut memberikan informasi tentang penggunaan strategi pandangan periferi dalam pembejaran membaca dalam mata pelajaran bahasa Indonesia.

PEMBAHASAN

Membaca Pemahaman

“Membaca cepat merupakan kegiatan membaca yang dilakukan secara cepat disertai dengan pemahaman isi bacaan” (Ariani, 2004:8-12). Dengan perkataan lain, membaca cepat adalah membaca secara cepat dengan tidak mengabaikan pemahaman terhadap isi bacaan yang dibaca. Biasanya kecepatan membaca itu dikaitkan dengan tujuan membaca, keperluan, dan bahan bacaan.

Kecepatan membaca dan pemahaman bukanlah dua unsur yang terpisah dalam proses membaca. Keduanya merupakan satu kesatuan (Wainright, 2001). Membaca cepat tidak hanya berarti cepat membaca bacaan, tetapi cepat membaca bacaan dan memahami isi bacaan yang dibaca. Kegiatan membaca seperti ini biasanya lebih dikenal dengan membaca efektif. Pembaca yang efektif dan kritis mengetahui hal yang perlu digali dari bacaan secara cepat, mengabaikan unsur-unsur yang kurang penting, serta membuang hal-hal yang tidak diperlukan.

Hasil penelitian para ahli menunjukkan bahwa ada hubungan yang erat antara tujuan membaca dengan penerapan teknik membaca dan tujuan membaca dan hasil pemahaman terhadap bacaan. Artinya, tujuan membaca yang jelas akan meningkatkan pemahaman

seseorang terhadap bacaan; semakin sadar seseorang terhadap tujuan membacanya, semakin besar kemungkinannya memperoleh semua yang diperlukannya dari buku (Nurhadi, 1989).

Kemampuan membaca secara cepat dan memahami isi bacaan secara cepat sangat diperlukan dalam era globalisasi sekarang ini. Untuk siswa SMA diharapkan membaca minimal 250 kata per menit dengan pemahaman minimum 70% (Tampubolon, 1987). Kecepatan membaca tersebut ditingkatkan lagi menjadi 300 sampai 350 kata per menit dalam Standar Isi (SI) mata pelajaran bahasa Indonesia SMA/MA (Badan Standar Nasional Pendidikan, 2006). Untuk orang dewasa yang berkecerdasan normal diharapkan memiliki kecepatan membaca minimal 300 kata per menit (Depdiknas, 2005). Hal tersebut sesuai standar minimal yang diharapkan dicapai oleh peserta didik SMA/MA.

Peranan Kemampuan Mata dalam Membaca Cepat

Mata memegang peranan yang sangat penting bagi manusia. Dengan menggunakan mata seseorang dapat membaca. Menurut Tampubolon (1987) secara umum, peranan mata adalah menerima stimulus dari bacaan dan meneruskannya ke otak untuk diproses. Terkait dengan hal tersebut, ada dua aspek pokok yang perlu diperhatikan, yaitu penerimaan stimulus dan gerakan mata.

Sinar yang terpantul dari huruf-huruf bacaan adalah stimulus yang memasuki bagian mata yang disebut kornea. Sinar-sinar itu masuk ke anak mata (*pupil*) yang terdapat pada iris, selanjutnya memasuki lensa dan terus memfokus ke bagian belakang mata yang disebut retina yang terdiri atas ikatan-ikatan saraf optik. Pemfokusan terjadi pada bagian retina yang sangat sensitif yang disebut fovea. Pada fovea inilah terbentuk citra huruf-huruf bacaan. Citra itu terus ke otak visual melalui saraf-saraf optik untuk diproses. Pada waktu itulah terjadi penglihatan.

Sewaktu membaca huruf Latin, mata bergerak mengikuti baris-baris bacaan dari kiri ke kanan dan dari kiri ke kanan dengan gerakan terhenti-henti. Pada saat berhenti, mata mengadakan fiksasi (pemusatan penglihatan) dan pada waktu itulah citra huruf bacaan terbentuk pada fovea dan informasi dari bacaan diserap.

Daerah fiksasi terbagi atas dua bagian, yaitu daerah citra bacaan paling jelas dan daerah citra bagian bacaan lainnya tidak begitu jelas. Daerah pertama dapat disebut daerah fokal dan daerah kedua disebut daerah perifer. Kedua daerah fiksasi inilah yang disebut jangkauan mata. Daerah fokal itu disebut jangkauan penglihatan (yang paling jelas terlihat). Dalam jangkauan penglihatan ini ada bagian informasi paling banyak diserap. Bagian ini disebut jangkauan pemahaman. Jangkauan penglihatan dan jangkauan pemahaman sering sama.

Fiksasi terjadi antara lompatan cepat mata sepanjang baris-baris bacaan dan lompatan ini disebut sakkade. Setelah sampai pada akhir suatu baris, mata akan melompat ke permukaan baris berikutnya. Lompatan ini disebut lompatan kembali. Sering terjadi mata melompat balik pada baris yang sama untuk menyerap informasi tertentu lebih baik. Lompatan ini disebut regresi (lompatan ulang).

Gerakan mata tergantung pada jarak benda yang dilihat. Jika mata digunakan untuk melihat jauh mengikuti benda yang bergerak di lapangan pandang yang luas, mata bergerak halus dan rata. Akan tetapi, jika mata digunakan untuk melihat benda di jarak yang dekat seperti membaca, mata tersentak-sentak dalam irama tarikan-tarikan kecil (Soedarsono, 2006). Hal ini menunjukkan pentingnya peranan mata dalam melakukan aktivitas membaca.

Strategi Pandangan Periferi

Strategi pandangan periferi adalah pembelajaran membaca yang penekanannya pada pergerakan mata yang memusatkan pandangan pada satu kata dalam setiap baris, kemudian membaca kata di sampingnya. Dengan cara membaca seperti ini, lambat laun peserta didik mampu membaca beberapa kata sekali pandang (Depdiknas, 2005). Dalam

strategi pemebelajaran periferi ini dilakukan dua teknik, yaitu penaksiran pandangan periferi (horizontal dan vertikal) dan fiksasi mata, menggunakan pandangan periferi (Redway dalam Depdiknas, 2005).

Penaksiran pandangan periferi dan fiksasi mata

Penerapan teknik periferi dilakukan dengan menyuruh peserta didik duduk berhadapan dengan temannya sejauh satu meter. Kemudian meminta temannya menahan jari-jari telunjuknya, ujung-ujungnya saling bertemu di antara wajah-wajah mereka pada jarak seperti biasanya peserta didik secara normal memegang buku. Teman peserta didik sekarang akan menggerakkan jari telunjuknya secara terpisah, secara horizontal dan perlahan-lahan. Peserta didik harus tetap menatap mata temannya, bukan telunjuknya. Apabila salah satu jari telunjuk itu mulai menghilang dari cakupan pandangan peserta didik, beritahukanlah temannya itu menghentikan gerakannya. Peserta didik melakukan hal yang sama untuk sisi yang lainnya. Kemudian, peserta didik disuruh melihat pada ruang di antara kedua jari telunjuk tersebut. Peserta didik diminta mengulangi latihan tersebut namun dengan gerakan jari telunjuk itu secara vertikal.

Peserta didik dapat menentukan sendiri lebar pandangan periferinya jika ia memusatkan perhatian pandangan pada suatu huruf pada suatu baris. Peserta didik meletakkan ujung telunjuknya masing-masing pada huruf yang ada di sebelahnyanya. Kemudian, peserta didik menggerakkan telunjuknya ke arah luar sehingga peserta didik tidak dapat mengenali lagi yang ada di bawah ujung jari telunjuk tadi. Jarak antara kedua ujung jari telunjuk itu kemungkinan sekali lebih lebar daripada yang diperkirakan. Lebar jarak itu menunjukkan cakupan pandangan periferi peserta didik.

Sebenarnya setiap hari peserta didik menggunakan pandangan periferi, misalnya ketika mengendarai sepeda motor. Tanpa menggerakkan mata, peserta didik dapat mengetahui bahwa lampu pengatur lalu lintas berubah warna, atau seorang anak yang tiba-

tiba akan lari menyeberang. Sementara itu, peserta didik yang mengemudikan sepeda motor tersebut tetap berkonsentrasi dan melihat lurus ke depan.

Peserta didik hanya menggunakan sedikit pandangan periferi jika hanya melihat satu kata setiap waktunya. Peserta didik memusatkan perhatian matanya pada satu kata dalam setiap baris. Kemudian, peserta didik mencoba juga membaca kata-kata di sampingnya. Dengan cara berlatih seperti ini, maka lambat laun peserta didik akan mampu membaca beberapa kata sekali pandang. Mata peserta didik memusatkan perhatiannya pada sekelompok huruf yang lebih besar daripada sebelumnya. Mata memandang pada pusat "balon" dan menggunakan pandangan periferi untuk melihat karakter yang mengisi jarak antara pusat dan pojok setiap balon. Hal itu berarti beberapa centimeter pada ujung garis dibaca dengan pandangan periferi ini. Dengan demikian, mata peserta didik bergerak dengan lintasan yang lebih pendek dari kiri ke kanan daripada sebelumnya.

Pandangan periferi sangat berguna bagi peserta didik sehingga cukup berharga untuk dilatih dan ditingkatkan kemampuannya. Dalam menerapkan cara ini, peserta didik diminta menggambarkan suatu garis vertikal pada pertengahan halaman yang dibacanya. Kemudian, peserta didik diminta mencoba memusatkan penglihatannya hanya pada garis vertikal tersebut. Setelah itu, peserta didik diminta menghitung jumlah huruf yang dapat diamati pada baris yang pertama pada sisi garis vertikal. Peserta didik menggerakkan mata ke bawah dan jumlah huruf yang terlihat dengan pandangan periferi akan meningkat melalui latihan yang dilakukannya.

Apabila peserta didik tidak dapat memanfaatkan pandangan periferi, peserta didik menyia-nyiakan sekian banyak energi dan usaha dengan membaca bagian kosong pada setiap ujung dalam setiap garis yang dibaca. Itulah sebabnya, membaca dengan menggunakan pandangan periferi sangat penting untuk dilakukan agar informasi dapat dengan mudah diperoleh melalui bacaan yang dibaca.

Pergerakan mata perlu dipahami dan dirasakan. Hal ini yang perlu mendapat perhatian peserta didik sehingga mereka tidak berhenti untuk berlatih menggunakan pandangan periferi dalam membaca.

Peserta didik harus termotivasi dalam membaca, misalnya dengan melihat sekelompok kata pada fiksasi. Dalam membaca, peserta didik diminta melakukannya dengan waktu yang sama seperti sebelumnya jika diharapkan mereka semakin memiliki kemampuan membaca cepat.

Apabila peserta didik telah menyelesaikan latihan membaca ini, peserta didik diminta menghitung dan mencatat tingkat kecepatannya membaca. Kecepatan membaca peserta didik dan tingkat pemahamannya mungkin saja turun. Akan tetapi, tentu saja hal ini bukan suatu tanda peringatan yang mencemaskan. Ini merupakan proses belajar, dan proses belajar ini akan menghasilkan sesuatu yang tinggi atau yang rendah.

Menggunakan penunjuk

Peserta didik duduk di depan kawannya dan meminta kawannya menggambarkan suatu lingkaran di udara dengan matanya. Kawan peserta didik tersebut diminta mencoba mengikuti keliling lingkaran khayal tersebut yang ada dalam pikirannya. Peserta didik memperhatikan pergerakan mata kawannya dan menjelaskan hasil pengamatannya.

Sekarang peserta didik diminta membimbing pergerakan mata kanannya dengan jarinya dengan cara menggambarkan lingkaran di udara. Mata teman peserta didik akan mengikuti pergerakan jari tangan peserta didik yang membimbing pergerakan mata kanannya tersebut. Selanjutnya, peserta didik tersebut diminta memperhatikan mata temannya lagi. Pergerakan mata temannya tentu saja akan terlihat lebih halus.

Untuk membuat pergerakan mata peserta didik menjadi lebih halus pada suatu halaman, mencegah gerak yang tidak beraturan mundur, maka peserta didik perlu dibimbing matanya dalam membaca. Pada awalnya, penunjuk itu akan membimbing peserta didik sepanjang setiap garis, dan terus ke bawah, garis demi garis.

Peserta didik selanjutnya diarahkan untuk menggunakan ujung jari atau ujung pensil sebagai penunjuk sewaktu membaca jika memang peserta didik merasa terbantu. Jari tangan peserta didik dianjurkan karena lebih pasti akan dibawa serta ke mana-mana. Jadi, tidak akan ada lagi alasan untuk tidak menggunakannya pada saat peserta didik membaca. Hal ini perlu diingatkan kepada peserta didik untuk melatih gerakan mata bergerak secara benar dan terarah.

Mengistirahatkan mata peserta didik

Bisa saja peserta didik merasa bahwa latihan membaca dengan menggunakan pandangan periferi cukup melelahkan matanya. Mungkin mata peserta didik terasa lelah karena tidak terbiasa digunakan untuk membaca cepat. Jika mata peserta didik lelah tentu saja harus diistirahatkan.

Instruksi yang diberikan kepada peserta didik yakni meletakkan kedua siku di atas meja. Kemudian, meminta kepada peserta didik membentuk kedua telapak tangan seolah-olah menjadi dua mangkuk tempat mengistirahatkan matanya. Peserta didik tidak boleh menggunakan tekanan pada bola mata karena hal ini akan menyebabkan latihan yang dilakukannya tidak berguna dan juga tidak merasa nyaman.

Peserta didik menutup mata dan mencoba untuk membayangkan sebuah gambar. Peserta didik membayangkan dirinya sedang berdiri pada suatu kebun jagung yang kuning keemasan. Saat itu musim kemarau yang cerah. Peserta didik menengok sekelilingnya. Selanjutnya, peserta didik melihat ke kiri. Di sana akan tampak pohon cemara yang menjulang tinggi ke angkasa. Peserta didik melihat hal itu mulai dari batang bawahnya menuju ke atas, melihat daun-daun menghiju berlatarkan warna langit yang biru. Di atas langit, di bagian kanan tampak satu pesawat terbang yang sedang melayang dari kiri ke kanan. Saat itu peserta didik melihat ke bagian kakinya, di sana tampak sejumlah bunga-bunga liar yang berwarna merah terang dan di kejauhan di bagian sebelah kanan tampak ujung menara telepon seluler yang mencuat di

kejauhan. Kesemuanya ini dilakukan peserta didik tanpa mengubah tekanan matanya.

Pada saat peserta didik melepaskan kedua telapak tangan dan membuka matanya, maka keadaan di sekelilingnya akan tampak menjadi lebih cerah dan mata peserta didik benar-benar terasa lebih segar.

Peserta didik mencoba memusatkan perhatiannya pada satu titik yang jauh. Idealnya hal ini peserta didik lakukan melalui jendela. Perhatian pada satu titik ini dipertahankanlah situasi ini selama dua atau tiga detik. Dalam keadaan seperti ini peserta didik tidak menggerakkan kepala. Pandangan peserta didik dipusatkan pada titik terdekat di dalam kamar juga untuk selama dua atau tiga detik. Hal tersebut diulangi selama lima kali (Depdiknas, 2005).

Mengistirahatkan mata dengan menggunakan kedua teknik berlatih di atas menuntut peserta didik menggerakkan otot di seputar matanya. Peserta didik akan menggerakkan matanya ke pinggir, ke atas, dan ke bawah. Latihan tersebut membantu peserta didik menjaga matanya dalam kondisi baik. Memvisualisasikan warna dalam kegelapan juga dapat menghasilkan efek istirahat yang baik. Latihan ini tidak akan menyita waktu banyak dan khususnya amat bermanfaat bagi peserta didik yang bekerja di dalam pencahayaan buatan dengan menggunakan lampu di kamar.

Penilaian KEM (Kecepatan Efektif Membaca)

Penilaian dalam membaca cepat tidak hanya penilaian cepatnya membaca bacaan, tetapi juga memahami isi bacaan yang dibaca. Penilaian ini dinamakan penilaian KEM. Mekanisme pelaksanaan penilaian KEM dipaparkan berikut ini.

Pertama, menentukan peserta didik yang berperan sebagai pembaca atau juri dalam penilaian ini. Tugas pembaca adalah membaca teks dengan kecepatan yang sesuai dan menjawab pertanyaan dari teks yang sudah ditentukan. Tugas juri adalah menyodorkan teks kepada pembaca, mencatat waktu, menyodorkan soal dari bacaan, dan mengoreksi serta menghitung KEM.

Kedua, pembaca hanya boleh membaca satu kali saja dari teks yang dibaca. Kalau pembaca membaca teks berulang kali, maka akan menambah/memperdalam waktu untuk membaca. Dengan demikian, akan mengurangi skor KEM pembaca. Juri akan mencatat waktu dengan cermat, dari menit sampai detik yang diperlukan untuk membaca oleh pembaca.

Ketiga, setelah selesai membaca, pembaca dapat meminta soal juri, dan juri menarik teks bacaan yang telah dibaca. Juri akan mencocokkan jawaban soal berdasarkan kunci yang sudah tersedia.

Keempat, dengan data jumlah kata yang dibaca, waktu yang diperlukan untuk membaca, dan skor jawaban yang benar, juri dapat menghitung banyaknya skor KEM.

Penghitungan KEM yang dicapai oleh peserta didik dilakukan dengan menggunakan rumus berikut ini.

$$1. \frac{K}{W_m} \times \frac{B}{SI} = \dots \text{ kpm}$$

$$2. \frac{K}{W_d} (60) \times \frac{B}{SI} = \dots \text{ kpm}$$

Keterangan:

K : jumlah kata yang dibaca

W_m : waktu tempuh baca dalam satuan menit

W_d : waktu tempuh dalam satuan detik

B : skor perolehan

SI : skor ideal

(Depdiknas, 2005:39)

Rumus yang digunakan dalam menghitung KEM ada dua macam. Rumus yang pertama digunakan untuk menghitung waktu baca dalam menit (tepat menitnya, misalnya 2 menit). Rumus yang kedua digunakan untuk menghitung waktu baca dalam detik (lebih dari satuan menit, misalnya 1 menit, 5 detik). Untuk tidak membingungkan sebaiknya digunakan rumus kedua saja.

PENUTUP

Membaca cepat adalah kegiatan membaca secara cepat dengan memahami isi bacaan yang dibaca. Kegiatan membaca dalam pembelajaran bahasa Indonesia ini dapat dilakukan dengan menerapkan strategi pandangan periferi. Dalam melakukan pembelajaran membaca dengan strategi pandangan periferi ini, ada dua teknik yang dapat digunakan, yaitu penaksiran pandangan periferi (horizontal dan vertikal) dan fiksasi mata dengan menggunakan pandangan periferi. Penerapan strategi pandangan periferi ini dapat meningkatkan kemampuan peserta didik dalam membaca cepat.

DAFTAR PUSTAKA

- Ariani, Farida. 2004. "Keterampilan Membaca," *Bahan Pentaran Instruktur Guru Bahasa Indonesia*. Jakarta: Pusat Pengembangan Penataran Guru Bahasa.
- Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP). 2006. *Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar*. Jakarta: BSNP.
- Departemen Pendidikan Nasional. 2005. "Pengembangan Kemampuan Membaca Cepat," dalam *Materi Pelatihan Terintegrasi Bahasa dan Sastra Indonesia*. Jakarta: Depdiknas, Direktorat Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktur Pendidikan Lanjutan Pertama.
- Nurgiyantoro, Burhan. 2001. *Penilaian dalam Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia*. Yogyakarta: BPFE Yogyakarta.
- Nurhadi. 1987. *Membaca Cepat dan Efektif*. Malang: Sinar Baru Bandung YA 3 Malang.
- Soedarsono. 2006. *Speed Reading System, Membaca Cepat dan Efektif*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Tampubolon. 1993. *Mengembangkan Minat dan Kebiasaan Membaca pada Anak*. Bandung: Angkasa.
- Wainraight, Gordon. 2001. *Speed Reading Better Recolling, Manfaatkan Teknik-teknik Teruji untuk Membaca Lebih Cepat dan Mengingat Secara Maksimal*. Terjemahan oleh Heru Sutrisno. 2006. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.

KAJIAN MAKNA KOMPETENSI INTI PENGETAHUAN KURIKULUM 2013 VERSI 2017

Ato Rahman, LPMP Gorontalo
ato.rahman@kemdikbud.go.id

Abstrak: Analisis Kompetensi Inti Pengetahuan (KI-3) dalam tulisan ini bertujuan untuk mencoba menggali makna yang terkandung dalam kalimat Kompetensi Inti Pengetahuan dalam mata pelajaran fisika pada Kurikulum 2013 melalui metode analisis pemenggalan struktur kalimat utuh Kompetensi Inti Pengetahuan. Hasil analisis makna pemenggalan kalimat utuh Kompetensi Inti Pengetahuan (KI-3) dapat dikaitkan dengan kompetensi inti lainnya seperti KI-1, KI-2 dan KI-4, Kompetensi Dasar Pengetahuan (KD-3) dan Indikator Pencapaian Kompetensi Pengetahuan (IPK) serta hubungannya dengan *High Order Thinking*. Hasil analisis ini secara detil disimpulkan antara lain: 1) mengandung Kompetensi Inti Sikap Spiritual (KI-1), 2) Kompetensi Inti Sikap Sosial (KI-2), 3) Kompetensi Keterampilan Inti (KI-4), 4) KI-3 diturunkan menjadi Kompetensi dasar pengetahuan (KD-3) melalui analisis lanjut diperoleh dua model penggunaan taksonomi proses kognisi dalam struktur pengalimatan KD-3 Fisika yang dibandingkan dengan mata pelajaran lainnya. Kedua model penggunaan taksonomi pengetahuan tersebut pada KD-3 yang harus diturunkan dalam bentuk Indikator Pencapaian Kompetensi memberikan kesan perbedaan fleksibilitas dalam menyusun kisi-kisi soal yang berkaitan *high order thinking skill* (HOTS). Pada pilihan proses kognisi yang dinilai kurang fleksibel maka diberikan solusi sebagai rekomendasi.

Kata Kunci: Kurikulum 2013, kompetensi inti, pengetahuan

Semua permasalahan yang muncul dalam hidup ini dapat berawal dari kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan sehingga harus diperbaiki melalui pembenahan pendidikan. Bukankah output pendidikan yang memiliki kompetensi tersebut menjadi kebutuhan sosial? Untuk itu, penulis mengajak para guru memikirkan ketiga kompetensi tersebut secara kreatif dari sudut pandang positif Kurikulum 2013. Yang dimaksudkan adalah untuk secara kreatif adalah berpikir dan bertindak melaksanakan kurikulum 2013 sesuai rambu-rambunya. Sebab ketika kita berpikir kreatif secara positif, pastilah akan membuahkan harapan bahwa semua permasalahan akan terasa lebih mudah dihadapi termasuk dalam mengimplementasikan kompetensi inti dalam pembelajaran dan penilaian proses belajar maupun penilaian hasil belajar di tingkat kelas. Dengan ini semua, bahkan akan menjadikan semangat terbaru dalam hidup dan semakin kuat dan kita terutama para guru

akan dipenuhi rasa syukur dan bahagia karena telah berhasil memasuki ruang problem Kurikulum 2013 dan semakin berusaha untuk berhasil melaluinya demi kehebatan masa depan generasi yang memiliki kompetensi untuk bersikap, berpikir untuk berketerampilan dan berpengetahuan. Bukan berarti melihat semua ini adalah beban yang amat berat, sehingga tidak mudah terprovokasi untuk segera mengambil pensiun dini. Tulisan ini akan mengulas muatan Kompetensi Inti yang sebelumnya dengan istilah standar kompetensi, dengan fokus Kompetensi Inti pengetahuan sebagai salah satu dari empat Kompetensi Inti pada Kurikulum 2013 yang dirujuk pada Permendikbud no 24 tahun 2016 tentang Kompetensi inti dan kompetensi dasar.

Menurut Permendikbud no 24 tahun 2016 bab 2 pasal 2 ayat 1 dan ayat 3, bahwa, kompetensi inti pada kurikulum 2013 merupakan tingkat kemampuan untuk mencapai standar kompetensi lulusan yang

harus dimiliki seorang peserta didik pada setiap tingkat kelas. Sebagai diketahui bahwa standar kompetensi lulusan terdiri atas tiga standar, yakni sikap, pengetahuan dan keterampilan. Kompetensi inti merupakan deduksi dari standar kompetensi lulusan, sehingga kompetensi inti terjabarkan atas empat kompetensi inti yakni, kompetensi inti sikap spiritual (KI1), Kompetensi inti sosial (KI2), kompetensi inti pengetahuan (KI3) dan Kompetensi inti keterampilan (KI4). Selanjutnya, dalam Permendikbud no 24 tahun 2016 bab 2 pasal 2 ayat 2, bahwa, Kompetensi dasar merupakan kemampuan dan materi pembelajaran minimal yang harus dicapai peserta didik untuk suatu mata pelajaran pada masing-masing satuan pendidikan yang mengacu pada kompetensi inti.

Kompetensi Inti dijelaskan dalam kurikulum 2013 adalah berfungsi sebagai penerjemah Standar Kompetensi lulusan (SKL). Kompetensi Inti secara turut-turut dengan sebutan: Kompetensi Inti Sikap Spritual (KI-1); Kompetensi Inti Sikap Sosial (KI-2); Kompetensi Inti Pengetahuan (KI-3); Kompetensi Inti Keterampilan (KI-4). Keempat kompetensi inti ini menerjemahkan Standar Kompetensi Lulusan (SKL) yang terdiri dari Kompetensi Sikap; Kompetensi Pengetahuan; dan Kompetensi Keterampilan. SKL ini menjadi no urut pertama dari delapan Standar Nasional Pendidikan (SNP), dijadikan nomor pertama dalam SNP disebabkan SKL menjadi kebutuhan masyarakat dalam era globalisasi. SKL sebagai kebutuhan masyarakat karena melihat kompleksitasnya masalah yang akan dihadapi secara internal, nasional dan internasional, terlebih untuk Indonesia Emas tahun 2045.

Kompetensi Inti selain berfungsi menerjemahkan Standar Kompetensi Lulusan (SKL) berfungsi sebagai pengganti istilah Standar Kompetensi (SK) pada Ktsp, berfungsi pula sebagai pengikat Kompetensi Dasar (KD) yang muatannya mengarah pada Dimensi proses kognitif peserta didik yang terpetakan pada Dimensi Pengetahuan atau yang berkaitan dengan bidang/materi ajar yang akan menjadi menu utama Peserta didik dalam membentuk

Peserta didik yang memiliki Kompetensi Sikap Spiritual, Kompetensi Sikap Sosial, Kompetensi Pengetahuan dan Kompetensi Keterampilan. Jadi untuk tercapainya SKL oleh peserta didik dapat melalui penilaian Kompetensi Inti.

Untuk penilaian otentik atas tercapainya SKL harus melalui Standar Proses pembelajaran, sehingga antara kebutuhan masyarakat yang SKL-nya baik harus sesuai dengan menunya KI-KD dan Standar Prosesnya, jangan sampai menunya bubur makannya pakai garpu.

Untuk *men-share* lebih detail, maka dianggap penting bagi pengampu pembelajaran dalam hal ini para guru di kelas adalah memahami makna kompetensi inti yang secara khusus kompetensi inti pengetahuan (KI3), yang diberi tema, "*Apa yang dikandung Kompetensi Inti Pengetahuan?*" Pertanyaan ini berusaha digali hingga dapat memberi makna dan berharap menjadi bermanfaat dalam proses penyiapan dan pelaksanaan pembelajaran abad 21. Tema ini menganalisis hal-hal yang terkait langsung maupun tidak langsung pada masalah.

PEMBAHASAN

Menggali makna Kompetensi Inti Pengetahuan mengambil contoh pada kompetensi ini (KI-3) pengetahuan mata pelajaran fisika SMA kelas 10 berdasarkan Permendikbud nomor 24 tahun 2017 tentang Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar. Pada dasarnya, dapat saja menggali makna kompetensi inti dapat saja mengambil mata pelajaran yang lainnya, akan tetapi dalam menggali makna kompetensi inti disesuaikan dengan bidang ampu penulis.

KI3 fisika X: Memahami, menerapkan, menganalisis pengetahuan faktual, konseptual, prosedural berdasarkan rasa ingin tahunya tentang ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, dan humaniora dengan wawasan kemanusiaan, kebangsaan, kenegaraan, dan peradaban terkait penyebab fenomena dan kejadian, serta menerapkan pengetahuan prosedural pada bidang kajian yang spesifik sesuai dengan bakat dan minatnya untuk

memecahkan masalah (Permendikbud no 24 tahun 2016).

Jika dianalisis melalui pemenggalan kalimat KI-3 Pengetahuan Fisika Kelas X maka akan menemukan beberapa unsur yang terkandung di dalamnya, antara lain:

1. Analisis a, "*Memahami, menerapkan, menganalisis ...*", adalah terkandung 3 dari 6 kemampuan proses Kognisi /berpikir sebagai ciri dari Kompetensi Inti Pengetahuan (KI 3).
2. Analisis b, "*... pengetahuan faktual, konseptual, prosedural ...*", adalah terkandung 3 jenis pengetahuan pertama dari 4 jenis pengetahuan dalam Dimensi Pengetahuan (P).
3. Analisis c, "*.... berdasarkan rasa ingin tahunya ...*", adalah kandungan dari Kompetensi Sikap (KI-2) tentang rasa ingin tahunya pada ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, dan humaniora dengan wawasan kemanusiaan, kebangsaan, kenegaraan, dan peradaban terkait penyebab fenomena dan kejadian,...", adalah Kompetensi Inti Spiritual (KI-1).
4. Analisis d, "*... serta menerapkan pengetahuan prosedural pada bidang kajian yang spesifik sesuai dengan bakat dan minatnya untuk memecahkan masalah...*", adalah mengandung makna dari kandungan Kompetensi Inti Keterampilan (KI-4) dalam menggunakan pengetahuan dalam keterampilan memecahkan masalah.

Kompetensi Inti Pengetahuan (KI-3) melalui analisis pemenggalan kalimat utuh di atas dapat member informasi pada kompetensi inti pengetahuan telah mengandung kompetensi sikap spiritual (KI-1), kompetensi inti sosial (KI-2), serta kompetensi inti keterampilan (KI-4). Walaupun demikian untuk para ahli masih tetap melengkapinya dengan kompetensi inti baik sikap spiritual, social, dan keterampilan. Hal ini dimaksudkan untuk mengarahkan para guru atau pengembang pembelajaran tidak salah arah dalam mencapai tujuan pembelajaran dalam kurikulum 2013 dan pembelajaran abad 21. Untuk lebih detil berdasrkan analisis kompetensi inti pengetahuan hingga dapat

dikontekstualkan dengan merujuk ke pendapat para ahli atau referensi yang terkait dengan ide kurikulum 2013. Sehingga bisa dipersepsikan hal-hal sebagai berikut:

1. Pada kalimat analisis a dan analisis b, di atas, Untuk mencapai Kompetensi Inti pengetahuan (KI-3) melalui proses kognisi yang merujuk pada Taksonomi Bloom bahwa, khirarkhis berpikir menurut : i) C1 mengetahui (knowledge), ii) C2 memahami (Understand) ; iii) Menerapkan (Application) ; iv) C4 menganalisis (Analysis); v) C5 mensintesa (Synthesis) dan vi) C6 mengevaluasi (Evaluate), khirakhi berpikir ini berdimensi satu. Disebut berdimensi satu dikarenakan pada C1 mengetahui (knowledge) telah mengandung dimensi pengetahuan atau jenis pengetahuan untuk diterapkannya Proses kognisi pada level C1. Disini seolah jenis pengetahuan hanya terdapat pada level C1 mengetahui (knowledge), tidak pada proses kognisi yang lainnya. Sebagai keharusan, bahwa ke-6 Proses kognisi secara khirarkhis terpetakan pada jenis dimensi pengetahuan atau jenis pengetahuan yang terdiri atas: a) fakta, b) konsep, c) prosedur, d) Metakognisi.

Taksonomi Bloom 1955 direvisi oleh Anderson-Krathwool pada tahun 2001 menjadi (i) C1 mengetahui (knowledge) diganti dengan mengenal/mengingat (*recalling*); (ii) C5 mensintesis (*Synthesis*) diganti dengan Mencipta atau (Creat) dan menempatkannya pada posisi C6 menggantikan posisi C6 mengevaluasi (*Evaluate*) pada taksonomi Bloom sehingga C6 mengevaluasi menjadi C5 pada taksonomi revisi Anderson-Krathwool. Sehingga Hasil revisi menjadi : i) C1 mengenal/mengingat (*recalling*); ii) C2 memahami (*Understand*) ; iii) Menerapkan (*Application*) ; iv) C4 menganalisis (*Analysis*); v) C5 mengevaluasi (*Evaluate*) dan; vi) C6 mencipta (*Creat*).

Perubahan C1 mengetahui oleh Bloom yang telah mengandung jenis pengetahuan direvisi oleh Anderson menjadi C1 Mengenal sebagai bagian dari proses berpikir dan menjadikan jenis pengetahuan

yang berdiri sendiri yang disebut dimensi pengetahuan. Sehingga akan terdapat hasil revisi taksonomi Bloom oleh Anderson-Krathwool menjadi dua dimensi, yakni dimensi Proses Kognisi dan dimensi Pengetahuan. Kedua dimensi ini tidak dapat saling lepas atau terpisahkan. Dengan demikian taksonomi Bloom hasil revisi Anderson-Krathwool dari model satu dimension menjadi dua dimensi yakni Dimensi Proses Cognition (X) dan Dimensi Knowledge (Y). Uraian ini dapat diperjelas dengan diagram berikut,



Combinations of the Cognitive Process and Knowledge Dimensions (Heer, 2012, Dalam Imam)

2. Pada kalimat analisis c, di atas, berdasarkan rasa ingin tahunya ... adalah Kompetensi Sikap (KI2) tentang ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, dan humaniora dengan wawasan kemanusiaan, kebangsaan, kenegaraan, dan peradaban terkait penyebab fenomena dan kejadian,... adalah Kompetensi Inti Spiritual (KI1). Jika rasa ingin tahu yang baik yang tumbuh dan dimiliki oleh Peserta Didik maka dalam proses pembelajaran dapat dilakukan dengan pendekatan Constructivism atau Pembelajaran aktif yang menginkludkan Proses Scientific yang step-stepnya: (i) Mengamati, (ii) Menanya, (iii) Mengumpulkan informasi (untuk menjawab pertanyaan), (iv) Mencoba, (v) Menyimpulkan dan (vi) mengkomunikasikan.

Jika pembelajaran berdasarkan proses scientific berjalan dengan baik dan

kontinyu maka akan menumbuhkan sikap sebagai *nurturant effect* dari pengalaman belajar untuk mengkonstruksi pengetahuan sendiri dan tentunya dibawa bimbingan fasilitasi guru pembelajar. Jika ditelusuri lebih jauh bahwa proses scientific tersebut membutuhkan keterampilan (Skill) yang didasarkan oleh pengetahuan dasar untuk mengkonstruksi pengetahuan baru, sehingga dalam teori bahwa proses scientific adalah identik dengan Step Proses Keterampilan, hal ini akan membentuk Kompetensi Inti Keterampilan (KI4) peserta didik. Jadi dengan demikian Proses scientific atau pembelajaran aktif akan membentuk Kompetensi keterampilan dan kompetensi berpikir untuk pengembangan konstruksi pengetahuan serta kompetensi sikap.

Proses pembelajaran scientific (aktif) adalah rohnya Kurikulum 2013, model pembelajaran ini adalah model yang sangat sesuai dengan zamannya peserta didik dewasa ini, zamannya teknologi informasi. Peserta didik dewasa ini sangat sulit untuk dibelajarkan dengan pendekatan pembelajaran seperti tahun-tahun sebelumnya. Dahulu peserta didik masih bisa mengulangi pembelajaran di rumah untuk menghafal, atau menyelesaikan tugas PR. Akan tetapi, saat ini peserta didik seolah tidak punya waktu lagi untuk belajar. Hal ini disebabkan oleh banyaknya kesibukan selain belajar, misalnya kesibukan nonton TV saja bisa berjam-jam karena dalam media TV begitu banyak pilihan channelnya yang bisa mereka ikuti. Belum lagi media *smartphone* yang begitu canggihnya. Kondisi peserta didik saat ini sangat sulit untuk dikembalikan ke disiplin belajar sebagaimana dahulu. Sebagai solusinya untuk peserta didik adalah dengan memaksimalkan media yang dimiliki peserta didik menjadi media belajar atau sebagai penghela pengetahuan sebagaimana dalam teori Kurikulum 2013. Sehingga media TV, *Smartphone* tidak saja menjadi media hiburan saja akan tetapi menjadi media belajar.

Dalam penggunaan *Smartphone* oleh peserta didik di sekolah, masih terdapat kekhawatiran sekolah, mengingat peserta didik akan menggunakannya pada hal-hal yang pornoisme sehingga sekolah melarang peserta didik untuk membawa media *smartphone*, sementara disisi yang lain guru dalam memfasilitasi pembelajaran sangat membutuhkan penghela pengetahuan tersebut. Dengan pelarangan membawa *smartphone* dan disisi lain sekolah atau guru membutuhkannya dalam pembelajaran, dan akhirnya guru memberi tugas untuk *download* materi ajar yang dibutuhkan di luar sekolah. Di sini sekolah seolah melepaskan tanggung jawabnya terhadap peserta didik, mengingat peserta didik di luar jauh dari kontrol oleh sekolah atau guru.

Mengenai hal ini mungkin sebagai solusinya adalah (a) seluruh peserta didik yang memiliki *smartphone* harus terdata, (b) seluruh *smartphone* agar dikumpul oleh pihak keamanan selama pembelajaran, (c) pada saat pembelajaran memerlukan *smartphone* maka siswa dapat dibolehkan menggunakannya.

Mempersiapkan pembelajaran pembelajaran *scientific* pada mata pelajaran fisika yang disesuaikan Kompetensi Inti Pengetahuan (KI-3) di atas, perlu memahami Prinsip taksonomi Dimensi Proses Kognisi dan Dimensi Pengetahuan untuk menurunkannya menjadi kompetensi dasar pengetahuan (KD 3 dari KI-3), sekalipun kompetensi dasar sudah disiapkan oleh para ahli sebagaimana kompetensi inti pengetahuan.

Contoh “

KI3: Memahami, menerapkan, menganalisis pengetahuan faktual, konseptual, prosedural berdasarkan rasa ingin tahunya tentang ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, dan humaniora dengan wawasan kemanusiaan, kebangsaan, kenegaraan, dan peradaban terkait penyebab fenomena dan kejadian, serta menerapkan pengetahuan prosedural pada bidang kajian yang spesifik sesuai

dengan bakat dan minatnya untuk memecahkan masalah.

KD 3.2: Menerapkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis, ketepatan, ketelitian, dan angka penting, serta notasi ilmiah”.

Jika menganalisis KD 3.2. (a) terdapat kata “menerapkan” sebagai kata lain dari proses kognisi C3 application, yang dipetakan pada dimensi pengetahuan yakni Konsep berupa (i) prinsip pengukuran besaran fisis, (ii) ketepatan, (iii) ketelitian, (iv) angka penting, (v) notasi ilmiah, (b) kata “menerapkan” dalam proses kognisi C3 ini, dapat diturunkan menjadi lebih konkrit sehingga dapat dibelajarkan, diukur, dinilai untuk menentukan hasil pembelajaran peserta didik, (c) untuk keperluan penilaian hasil belajar dapat dilakukan melalui penyusunan *blue print* atau kisi-kisi instrument soal, d) berdasarkan *blue print* atau kisi-kisi soal dapat disusun Instrumen soal.

Kompetensi dasar Pengetahuan (KD 3) harus dipahami oleh setiap individu Guru untuk mengimplementasikan dalam penyusunan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang sudah mengandung instrument penilaian yang didasarkan pada keterampilan menggunakan taksonomi Proses kognisi dan dimensi pengetahuan.

Kompetensi dasar (KD 3.2 Fisika) ini masih mengandung beberapa Pengetahuan Konsep (yang dimaksudkan adalah: prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis, ketepatan, ketelitian, dan angka penting, serta notasi ilmiah). Oleh karena itu dapat diurai hingga bagian terkecil dari kompetensi dasar (Sub KD 3.2), menjadi: (i) Menerapkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis; (ii) Menerapkan ketepatan, ketelitian; (iii) Menerapkan angka penting, serta notasi ilmiah.

Merujuk pada taksonomi Bloom-Anderson, perlu diingat Proses kognitif “C3 menerapkan/ Application” belum dapat diukur. Untuk dapat diukur kemampuan “C3 menerapkan/application” , haruslah dicarikan kata operasional yang dapat

diukur atau yang disebut indikator pencapaian kompetensi yang diambil dari kelompok kata kerja operasional (KKO), yakni dari “C3 menerapkan/application”. Selain itu perlu dipahami bahwa pada kurikulum 2013, bahwa kata yang digunakan pada Kompetensi dasar (KD) bukanlah batas maksimal proses kognitif yang harus dikuasai oleh peserta didik melainkan sebagai batas minimal.

Merujuk pada panduan kurikulum 2013 dan panduan penyusunan naskah ujian sekolah berstandar nasional (USBN), untuk mencapai kompetensi inti dan kompetensi dasar, peserta didik harus menguasai dari *level Low order thinking (LOT)*, *Midle order thinking (MOT)* hingga *High order thinking*. Perhatikan contoh berikut ini, misalnya. Pada KD 3.2: Menerapkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis. Diturunkan menjadi;

- i) Low Order Thingking (LOT)
 - 1) Indikator C1 Mengenal/recalling
 - a. Menyebutkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis.
 - b. Menjelaskan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis.
 - c. Mendaftarkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - d. Menuliskan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - Midle Order Thingking (MOT)
 - 2) Indikator C2 Memahami/ Understand
 - a) Mengkategorikan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - b) Mencirikan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - c) Mendiskusikan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - d) Mencontohkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - 3) Indikator C3 Menerapkan /Application
 - a. Mengurutkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - b. Mengemukakan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - c. Mengadaptasi prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - d. Memproduksi prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .

High Order Thingking (HOT) :

- 4) Indikator C4 Menaganalisis/ Analysis
 - a) Menyeleksi prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - b) Mengkorelasikan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - c) Menguji prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - d) Menemukan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
- 5) Indikator C5 Mengevaluasi /Evaluate
 - a) Membandingkan prinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - b) Menyimpulkanprinsip-prinsip pengukuran besaran fisis .
 - c) Menilai prinsip pengukuran besaran fisis .
 - d) Mempertahankan prinsip pengukuran besaran fisis .
- 6) Indikator C6 Mencipta /Create
 - a) Menyusun prinsip pengukuran besaran fisis .
 - b) Membangun prinsip pengukuran besaran fisis .
 - c) Merumuskan prinsip pengukuran besaran fisis .

Dalam penyusunan Indikator sebagai penanda tercapainya Kompetensi dasar (KD) harus disusun sedemikian terurut berdasarkan tingkat kesulitan berpikir atau kompleksitasnya rendah ke kompleksitas tinggi yang ditandai oleh LOT, MOT and HOT. Hal ini sesuai dengan prinsip belajar. Sebagai konsekwensi penyusunan Indikator dalam penyusunan rencana pelaksanaan pembelajaran haruslah diikuti oleh instrument soal untuk penilaian KI3 dan KI4.

Menurut Konsep Kurikulum 2013 Kemampuan Peserta didik harus mencapai *high order thinking (HOT)*, sementara “menerapkan/ application (C3) termasuk pada *midle order thinking (MOT)*, dan sebagai syarat untuk mencapai “menerapkan/ application (C3)” harus melalui kemampuan “ Mengenal /recalling (C1)dan “memahami/ Understand (C2) yang disebut sebagai *low order thinking*

(*LOT*) atau sebagai Bridge (jembatan) untuk mencapai kemampuan berpikir “Menerapkan”. Skemanya dapat seperti : *LOT/Bridge* → → → *Menerapkan/ Application* (*MOT* → → → *HOT/ Penalaran*).

Untuk dapat membantu menemukan kata operasional yang digunakan untuk menyusun Indikator pencapaian kompetensi, berikut ini tabel proses kognitif, dimensi Pengetahuan dan indikator yang dapat digunakan,

Tabel 1. Proses Kognitif, Dimensi Pengetahuan & indicator

Level	Proses Kognitif	Kompetensi yang diharapkan(setara Kompetensi Dasar)	Dimensi Pengetahuan	Indikator (KKO)
C1	Mengingat/recalling/Low Order Thinking (<i>LOT</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Mengingat Misalnya : Istilah Fakta Aturan Urutan Metode	1. Fakta 2. Konsep: a. Aturan b. Urutan c. Metode	1. Mengidentifikasi 2. Menyebutkan 3. Memberi nama pada 4. Menyusun daftar 5. Menggaris bawahi 6. Menjodohkan 7. Memilih 8. Memberikan definisi
C2	Memahami/Understand/Low Order Thinking (<i>LOT</i>) & Midle Order Thinking (<i>MOT</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Menterjemahkan • Menafsirkan • Memperkirakan • Menentukan..... Misalnya : Metode Prosedur <ul style="list-style-type: none"> • Memahami..... . Misalnya : Konsep Kaidah Prinsip Kaitan antara Fakta Isi pokok <ul style="list-style-type: none"> • Mengartikan /Menginteprestasikan..... Misalnya : Tabel Grafik Bagan	Konsep: a. Metode b. Prosedure Kaidah c. Prinsip d. Kaitan antara	1. Menjelaskan 2. Menguraikan 3. Merumuskan 4. Merangkum 5. Mengubah 6. Memberikan contoh tentang 7. Menyadur 8. Meramalkan 9. Memperkirakan 10. Menerangkan
C3	Penerapan/application/Midle Order Thinking (<i>MOT</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Memecahkan masalah • Membuat bagan & grafik • Menggunakan Misalnya : Metode/prosedur Konsep Kaidah Prinsip	Konsep: Metode/prosedur Konsep Kaidah Prinsip	1. Memperhitungkan 2. Membuktikan 3. Menghasilkan 4. Menunjukkan 5. Melengkapi 6. Menyediakan 7. Menyesuaikan 8. Menemukan

C4	Analisa/Analysis /High Order thinking (HOT)	<ul style="list-style-type: none"> • Mengenali kesalahan • Membedakan... Misalnya: Fakta dari interpretasi Data dari Kesimpulan • Menganalisa..... Misalnya : Struktur dasar Bagian-bagian Hubungan antara 	Fakta : a. Dari interpretasi b. Data dan c. Dari Kesimpulan Konsep: a. Struktur dasar b. Bagian-bagian c. Hubungan antara	1. Memisahkan 2. Menerima 3. Menyisihkan 4. Menghubungkan 5. Memilih 6. Membandingkan 7. Mempertentangkan 8. Membagi 9. Membuat diagram/skema 10. Menunjukkan hubungan antara
C5	Evaluasi/Evaluat e/ High Order thinking (HOT)	<ul style="list-style-type: none"> • Menilai berdasarkan norma internal.... Misalnya : Hasil karya seni Mutu karangan Mutu ceramah Program Penataran • Menilai berdasarkan norma eksternal. Misalnya : Hasil karya seni Mutu karangan Mutu pekerjaan Mutu ceramah Program Penataran • Mempertimbangkan Misalnya : Baik-buruknya Pro-kontanya Untung ruginya 	Fakta, Konsep, prosedur a. Hasil karya seni b. Mutu karangan c. Mutu pekerjaan d. Mutu ceramah e. Program f. Penataran	1. Memperhitungkan 2. Membuktikan 3. Menghasilkan 4. Menunjukkan 5. Melengkapi 6. Menyediakan 7. Menyesuaikan 8. Menemukan
C6	Mencipta/Creat/ High Order thinking (HOT)	<ul style="list-style-type: none"> • Menghasilkan... Misalnya : Klasifikasi Karangan Kerangka teoritis • Menyusun..... Misalnya : Rencana Skema Program kerja 	Konsep: a. Klasifikasi b. Karangan c. Kerangka teoritis a. Rencana Skema Program kerja	1. Mengkategorikan 2. Mengkombinasikan 3. Mengarang 4. Menciptakan 5. Mendesain 6. Mengatur 7. Menyusun kembali 8. Merangkaikan 9. Menghubungkan 10. Menyimpulkan 11. Merancangkan 12. Membuat pola

Sumber: Ana Ratna Wulan

Jika mempelajari bentuk pilihan taksonomi pengetahuan/kognisi yang dipakai dalam kompetensi dasar (KD) pada seluruh mata pelajaran jenjang SMA dapat memberi informasi yakni, terdapat dua cara penyusunan KD, pertama: KD3 Pernyataan diawali dengan kata utama pada taksonomi Proses Kognisi (Bloom-Anderson), seperti, mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi dan mencipta. Misalnya C3 menerapkan, C3 menerapkan diturunkan menjadi kata operasional mulai dari kata operasional C1 mengingat, kata operasional C2 memahami hingga kata operasional C6 mencipta sebagaimana terdapat pada table di atas, cara pertama ini secara konsisten digunakan pada mata pelajaran fisika dan sejarah.

Kedua: KD3 Pernyataan diawali dengan bukan kata utama pada taksonomi Proses Kognisi (Bloom-Anderson), akan tetapi diawali dengan kata operasional KKO pada proses kognisi tertentu, misalnya: membedakan ..., menentukan ..., KD yang demikian terdapat pada mata pelajaran selain fisika dan sejarah. Cara kedua ini harus secara hati-hati untuk memahaminya dan menerapkannya pada penyusunan RPP atau Penyusunan kisi-kisi/blue print. Mengingat hal ini akan mengakibatkan kekakuan dalam mengembangkan indikator pencapaian kompetensi. Sehingga hal ini dapat mengakibatkan variasi Indikator capaian kompetensi sangat miskin demikian pula untuk variasi soal pada instrument soal.

Untuk dapat mengembangkan variasi Indikator atau kisi-kisi soal pada KD atau Indikator tersebut Sebagai solusinya adalah pahami pilihan kata awal kompetensi dasar, misalnya: “Menentukan”, dipetakan dulu “menentukan” berada pada level proses kognisi yang mana, misalnya Pada C3 Menerapkan, kemudian jabarkan pada mulai dari LOT, MOT, HOT berdasarkan Kata operasionalnya.

Ketiga : Pada analisis 4, “ ... serta menerapkan pengetahuan prosedural pada bidang kajian yang spesifik sesuai dengan bakat dan minatnya untuk memecahkan masalah.. “ Dengan pengetahuan procedural mengarahkan pembelajaran melalui proses keterampilan (dalam hal ini Kompetensi Inti Keterampilan (KI4)) untuk

mampu memecahkan masalah menuju terkonstruksinya pengetahuan baru yang selanjutnya pengetahuan baru tersebut disikapi. Jika pengetahuan baru tersebut berasimilasi dengan pengetahuan lama secara kognisi maka dapat disikapi dengan cara menerima pengetahuan baru tersebut. Itulah sebabnya dalam proses pembelajaran mengkonstruksi Pengetahuan (KI3) dapat melalui proses keterampilan (KI4), yakni melalui fasilitasi guru pembelajar harus menganalisis proses keterampilan yang dikembangkan untuk terkonstruksinya Pengetahuan. Proses keterampilan yang dimaksudkan adalah procedure atau langkah-langkah pembelajaran seperti, terampil mengamati, terampil menyusun pertanyaan dan berhipotesis, terampil mengumpulkan informasi untuk menjawab pertanyaan, terampil untuk mencoba, mengolah data, terampil membuat kesimpulan, serta terampil untuk mengkomunikasikan ilmu pengetahuan yang diperoleh diakhir pembelajaran. Jadi kesimpulan adalah adalah ilmu pengetahuan baru dari suatu proses keterampilan atau proses saintifik.

Merujuk pada teori penilaian pembelajaran, bahwa terdapat dua jenis penilaian, yakni penilaian proses dan penilaian hasil belajar. Pada penilaian proses belajar terdiri atas penilaian keterampilan dan penilaian sikap dan untuk penilaian hasil belajar adalah penilaian yang dilakukan setelah proses pembelajaran. Hal ini memberi isyarat bagi kita pembelajar, bahwa pada proses belajar tersebut proses keterampilan yang berupa aktivitas peserta didik seperti mengamati, menanya dst hingga pengetahuan terkonstruksi. Adapun produk keterampilan selama pembelajaran dapat dinilai sebagai nilai Kompetensi Inti Keterampilan (KI4) dan dalam aktivitas proses keterampilan dapat dinilai kompetensi Inti sikap (KI1,2) dan pada terbentuknya pengetahuan baru adalah penilaian kompetensi inti pengetahuan (KI3).

Jadi proses pembelajaran yang diwarnai dengan proses keterampilan dapat dilakukan penilaian keterampilan (KI4). Hasil keterampilan akan berakhir dengan Ilmu pengetahuan yang berupa kesimpulan yang diperoleh melalui proses keterampilan, hal ini dapat dinilai sebagai Penilaian

Pengetahuan (KI3). Dan jika selama proses pembelajaran dilakukan dengan diskusi pada learning group maka dapat pula fasilitator melakukan penilaian sikap seperti, disiplin, sikap tangguh, sikap hormat terhadap pendapat teman, yang hal ini tidak lain adalah Penilaian Sikap Sosial (KI2), dapat dipikirkan pula efek pembelajaran dengan penilaian sikap spiritual (KI1). Penilaian yang demikian disebut penilaian otentik.

PENUTUP

Pada kompetensi Inti Pengetahuan (KI3) sebenarnya sudah mengandung cakupan seluruh kompetensi yang diharapkan untuk dimiliki oleh peserta didik yakni, a) Kompetensi Inti Spiritual (KI1), b) Kompetensi Inti Sikap (KI2) dan Kompetensi Inti Keterampilan (KI4). Makna yang dikandung oleh kompetensi Inti Pengetahuan (KI3) yang kemudian diturunkan menjadi Kompetensi dasar, diturunkan lagi ke Indikator Pencapaian Kompetensi sudah mengandung dimensi proses kognisi C1,...C6) dan dimensi Pengetahuan yang terdiri atas Jenis Pengetahuan a) factual, b) Konsep, c) Prosedural dan d) Metakognitif. Yang selanjutnya untuk menurunkan Kompetensi Dasar menjadi indikator pencapaian kompetensi dapat menggunakan kata kerja operasional (KKO).

Pada kompetensi Inti pengetahuan sudah mengandung pula proses pembelajaran yang menggunakan prosedur keterampilan menuju terkonstruksinya pengetahuan. Sehingga Pada kompetensi Inti pengetahuan sudah mengarahkan pembelajaran dalam satu satuan waktu dengan proses penilaian, yakni penilaian proses, keterampilan dan sikap dan setelah pembelajaran berakhir dapat dinilai pengetahuan yang meretensi.

Dalam penyusunan instrument penilaian pengetahuan mengharuskan untuk patuh pada taksonomi Bloom-Anderson. Sehingga diperlukan untuk menyusun instrument soal harus memperhatikan KD dari KI pengetahuan.

Untuk penjabaran KI-KD ke Indikator untuk selain Mata Pelajaran Fisika dapat menggunakan Analogi KI_KD_indikator Fisika, karena banyak akan ditemukan hal yang berbeda dengan KI-KD-Indikator selain pada Mata pelajaran fisika, untuk hal ini dapat mendiskusikannya dengan teman guru sesama Mata pelajaran atau pada teman guru lintas mata pelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Ana Ratna Wulan.2008, Jurnal Pendidikan:[Skenario Baru Bagi Implementasi Asesmen Kinerja pada Pembelajaran Sains di Indonesia](#),Bandung:UPI
- Anderson, L.W., dan Krathwohl, D.R. 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assesing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educatioanl Objectives. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Imam Gunawan ,2012, Makalah: Taksonomi Bloom – Revisi Ranah Kognitif: Kerangka Landasan untuk Pembelajaran, Pengajaran, dan Penilaian.
- Kemdikbud. 2016, Permendikbud no 24 tahun 2016 Tentang Kompetensi Inti dan Kompetensi dasar SMA.
- Kemdikbud. 2016, Panduan penyusunan naskah USBN 2016 .

PENERAPAN KETERAMPILAN MENGAJAR GURU MELALUI SUPERVISI PEMBELAJARAN DI SMP NEGERI 1 PALOPO

Asrin

Dinas Pendidikan Kota Palopo

Abstrak: Dalam penelitian ini dibahas masalah “Bagaimana penerapan keterampilan mengajar guru melalui supervisi pembelajaran di Sekolah SMP Negeri 1 Palopo? Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui keterampilan mengajar guru melalui supervisi pembelajaran di Sekolah SMP Negeri 1 Palopo. Subjek penelitian ini adalah seluruh guru SMP Negeri 1 Palopo. Jumlah guru tersebut sebanyak 50 orang. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan supervisi pengajaran dalam meningkatkan keterampilan dasar mengajar guru di SMP Negeri 1 Palopo terlaksana dengan cukup baik.

Kata Kunci: keterampilan mengajar, guru, supervisi pembelajaran

Sekolah merupakan tempat berlangsungnya proses belajar mengajar secara formal. Dalam proses belajar tersebut, banyak faktor yang terlibat, seperti: siswa, guru, kurikulum, alat-alat pelajaran, metode, bangunan sekolah dan perlengkapannya, serta faktor biaya. Proses belajar mengajar yang baik ditandai oleh keterlibatan semua faktor tersebut dalam situasi yang kondusif kearah pencapaian tujuan pendidikan secara efektif dan efisien di sekolah.

Sekolah Menengah Pertama adalah lembaga pendidikan yang menyelenggarakan program pendidikan sebagai dasar untuk mempersiapkan siswanya untuk menjadi warga negara yang baik. Untuk meningkatkan hasil belajar siswa perlu dipikirkan suatu cara yang dapat meningkatkan hasil belajar siswa. Olehnya itu Departemen Pendidikan Nasional menghimbau peningkatan kinerja guru-guru agar prestasi belajar mengajar semakin baik. Dengan demikian, supervisi pengajaran perlu ditingkatkan oleh kepala sekolah terhadap guru-gurunya. Hal ini sangat penting agar guru dapat menguasai keterampilan dasar mengajar dengan baik.

Pelaksanaan supervisi berarti dapat meningkatkan proses pembelajaran siswa. Hal tersebut tercermin pada setiap kegiatan proses belajar mengajar siswa di sekolah. Dengan pelaksanaan supervisi pengajaran guru dapat

menciptakan kreasi nyata dalam membimbing siswa untuk bersama-sama menjalankan proses belajar mengajar dengan kreatif.

Penelitian ini dimaksudkan untuk menelaah pelaksanaan supervisi pengajaran sebagai upaya meningkatkan keterampilan mengajar di Sekolah SMP Negeri 1 Palopo, terutama supervisi yang dilaksanakan oleh Kepala Sekolah.

Keterampilan mengajar guru yang dimaksud di atas adalah keterampilan bertanya, keterampilan memberi penguatan, keterampilan mengadakan variasi, keterampilan menjelaskan, membuka dan menutup pelajaran, keterampilan membimbing diskusi kelompok kecil, keterampilan mengelola kelas, dan keterampilan mengajar perseorangan.

Menurut pemantauan di SMP Negeri 1 Palopo, keterampilan mengajar masih perlu ditingkatkan. Hal ini dapat terwujud jika mendapat perhatian dari kepala sekolah dan menjadikan sebagai objek utama dalam pelaksanaan supervisi pengajaran. Secara empiris terlihat bahwa kurangnya profesionalisme guru dalam hal keterampilan dasar mengajar. Konsekuensinya, pelaksanaan proses belajar mengajar tidak sistematis dan tidak memotivasi aktivitas belajar siswa. Siswa tidak memperhatikan pelajaran karena jenuh terhadap cara guru menyampaikan materi atau

karena tidak adanya variasi mengajar guru. Siswa yang kurang mampu dilihat dari tingkat kemampuan rata-rata siswa tidak mendapat perlakuan khusus seperti pengajaran remedial atau bimbingan. Fenomena tersebut merupakan indikasi yang mempengaruhi peningkatan kualitas pendidikan.

Berdasarkan latar belakang di atas dirumuskan masalah penelitian ini sebagai berikut: “Bagaimana penerapan keterampilan mengajar guru melalui supervisi pembelajaran di Sekolah SMP Negeri 1 Palopo? Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui keterampilan mengajar guru melalui supervisi pembelajaran di Sekolah SMP Negeri 1 Palopo.

Supervisi menurut bentuk perkataannya, artinya lihat dari atas, atau penglihatan yang lebih luas dari lebih tinggi. Oleh karena seseorang supervisor mempunyai kedudukan/posisi di atas dari orang-orang yang di supervisinya karena tugasnya adalah melihat dan menilik bawahnya.

Perkataan supervisi berasal dari bahasa Inggris. Supervisor berarti atas atau lebih dengan melihat atau meninjau dari atas atau menilik dan menilai dari yang dilakukan oleh pihak atasan.

Supervisi ditunjukan kepada seluruh staf sekolah agar dapat melaksanakan tugas. Sebaik-baiknya demi tercapainya tujuan yang dikehendaki. Pembinaan tersebut ditugaskan kepada pengawas bidang tingkat wilayah provinsi dan dibantu Kepala Sekolah. Supervisi memberikan bantuan dan bimbingan dengan: (1) menyediakan waktu dan tenaga dan (2) menunjukkan bimbingan dan penyukuhan kearah perbaikan situasi sekolah termasuk proses belajar mengajar.

Ametembun (1986:38) menyatakan bahwa supervisi merupakan kegiatan atau usaha untuk merangsang, mengkoordinasikan, dan membimbing guru sehingga lebih dapat memahami dan lebih efektif penampilannya dalam proses belajar mengajar. Dengan demikian, guru mampu membimbing dan merangsang pertumbuhan siswa untuk dapat

berpartisipasi secara intelligent dalam masyarakat modern sekarang.

Pengertian lain dikemukakan oleh Ngalm Purwanto (2001: 76) bahwa supervisi adalah suatu aktivitas pembinaan yang direncanakan untuk membantu para guru dan pegawai sekolah lainnya dalam melakukan pekerjaan mereka secara efektif.

Berdasarkan kedua pendapat di atas, dapat ditarik kesimpulan tentang pengertian supervisi, yaitu supervisi merupakan rangsangan, bimbingan atau bantuan yang diberikan kepada guru-guru agar kemampuan profesional mereka makin berkembang sehingga situasi belajar mengajar semakin efektif dan efisien.

Setelah diketahui pengertian supervisi, maka supervisi pengajaran dapat didefinisikan sebagai kegiatan pengawasan yang ditujukan untuk memperbaiki kondisi baik personel maupun material yang memungkinkan terciptanya situasi belajar-mengajar yang lebih baik demi tercapainya tujuan pendidikan.

Menurut Lazaruth (1992:36), dalam waktu yang relatif terbat tidak mungkin lembaga pendidikan guru maupun memberi pengalaman yang lengkap kepada lulusannya. Tidak mungkin semua jenis pengalaman dalam kehidupan nyata di bawa ke sekolah.

Dalam melaksanakan tugasnya, guru akan menghadapi anak-anak yang beragam tingkat kemampuan dan latar belakang kehidupannya. Karena itu masalah yang dihadapi guru mencakup banyak faktor, antara lain (1) adanya perbedaan latar belakang kehidupan anak yang semakin beraneka ragam; (2) adanya perbedaan nilai-nilai hidup yang dimiliki anak; (3) jumlah siswa dalam kelas yang terlampau banyak; (4) kurangnya peralatan dan perlengkapan sekolah; (5) berbagai sikap dan pandangan orang tua.

Untuk menghadapi masalah di atas guru perlu mendapat pertolongan, agar mampu menanggulangi setiap masalah. Di sinilah dirasakan pentingnya supervisi pengajaran oleh Kepala Sekolah.

Dalam hubungannya dengan bidang pendidikan, supervisi dilakukan dengan tujuan untuk mengembangkan situasi belajar mengajar menjadi lebih efektif dan lebih jelas. Secara rinci, Lazaruth (1992: 33) mengemukakan tujuan supervisi pendidikan adalah untuk membantu guru agar melihat dengan jelas tujuan pendidikan; dapat membimbing siswa dalam proses belajar mengajar; dan dapat mengefektifkan penggunaan sumber belajar, mengevaluasi kemajuan belajar siswa, mencintai tugasnya dengan penuh rasa tanggung jawab. Dalam kaitannya dengan kepemimpinan dalam bidang pendidikan, Suad Husnah (1994: 146) mengemukakan bahwa seorang pemimpin sekurang-kurangnya harus memiliki lima kemampuan kriteria kepemimpinan, yakni: (1) keinginan untuk menerima tanggung jawab; (2) kemampuan untuk bisa "perceptive"; (3) kemampuan untuk bersikap objektif; (4) kemampuan untuk menentukan prioritas; dan (5) kemampuan untuk berkomunikasi.

Apabila dikaitkan dengan tugasnya sebagai pemimpin di sekolah, maka kepala sekolah harus pula memenuhi kriteria kepemimpinan. Handayat Soetopo dan Wasti Soemanto (1988: 13) lebih khusus menyoroti tentang kepala sekolah sebagai pemimpin pendidikan. Kepala sekolah sebagai pelaksanaan keterampilan pendidikan di sekolah harus memiliki kemampuan dan keterampilan yang dapat dipraktikkan dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam kapasitasnya sebagai pemimpin pendidikan di sekolah kepala sekolah harus memaju kemampuan dan keterampilan dalam menjalankan dan mengatasi hal-hal yang berkaitan dengan sepuluh bidang tugas kepemimpinan kepala sekolah di atas. Selain itu, kepala sekolah harus mampu memanfaatkan kemampuan dan keterampilan itu untuk menjalankan dan menyukseskan fungsinya sebagai supervisor dalam rangka mendayagunakan tenaga pengajar, sehingga tujuan akhir pendidikan dapat tercapai dengan efektif dan efisien.

Supervisi kepala sekolah mempunyai tugas dan tanggung jawab memajukan pengajaran melalui peningkatan profesi guru secara terus menerus.

1. Keterampilan Dasar Mengajar

Dalam istilah keterampilan tersirat makna kemampuan seseorang melakukan suatu pekerjaan secara profesional. Jika seorang guru dapat melakukan tugas mengajar secara profesional dan kondusif, maka ia tergolong memiliki keterampilan mengajar yang baik. Dengan demikian, keterampilan mengajar guru berhubungan dengan peningkatan kualitas pendidikan.

Dalam bidang pendidikan, ada yang disebut keterampilan dasar mengajar, yaitu keterampilan mengajar yang perlu dimiliki guru dalam melakukan tugas mengajar. Yang termasuk keterampilan dasar mengajar pada tingkat SMP menurut Usman (1998:74) adalah sebagai berikut: Keterampilan bertanya, Keterampilan memberi penguatan, Keterampilan mengadakan variasi, Keterampilan menjelaskan, Keterampilan membuka dan menutup pelajaran, Keterampilan membimbing diskusi kelompok kecil, Keterampilan mengolah kelas, Keterampilan mengajar kelompok dan perorangan.

Keterampilan dasar mengajar di atas berhubungan erat dengan pelaksanaan proses belajar-mengajar. Seorang guru yang memiliki keterampilan dasar mengajar di atas mengaplikasikan dalam proses belajar mengajar diharapkan akan mampu menciptakan situasi yang kondusif terhadap peningkatan kualitas belajar siswa. Oleh karena itu, supervisi untuk peningkatan keterampilan dasar mengajar tersebut perlu dilakukan secara intensif. Hal ini pula yang mendorong penulis untuk melakukan penelitian dengan menyoroti pelaksanaan supervisi pengajaran sebagai upaya meningkatkan keterampilan dasar mengajar pada tingkat SMP Negeri 1 Palopo.

Metode Penelitian

Penelitian ini mengkaji pelaksanaan supervisi pengajaran oleh kepala sekolah dan hasil pelaksanaan supervisi tersebut. Hal-hal yang menjadi perhatian adalah kuantitas dan kualitas pelaksanaan supervisi oleh kepala sekolah yang mencakup antara lain: kegiatan belajar mengajar, kreativitas siswa, penggunaan alat pelajaran, penanganan siswa yang mengalami kesulitan belajar.

Subjek penelitian ini adalah seluruh guru SMP Negeri 1 Palopo. Jumlah guru tersebut sebanyak 50 orang.

Untuk memperoleh data dalam penelitian digunakan teknik yaitu: Teknik angket digunakan untuk memperoleh data tentang pelaksanaan supervisi pengajaran terhadap keterampilan dasar mengajar guru. Teknik ini dilakukan dengan cara mengedarkan angket kepada guru yang hasilnya kemudian dikumpul untuk melakukan pengolahan data.

Hasil Penelitian

Keterampilan dasar mengajar guru SMP Negeri 1 Palopo meliputi keterampilan bertanya, keterampilan memberi penguatan, keterampilan mengadakan variasi, keterampilan menjelaskan, keterangan membuka dan menutup pelajaran, keterampilan membimbing diskusi kelompok kecil, keterampilan mengelola kelas, dan keterampilan mengajar perseorangan. Setiap keterampilan di atas dideskripsikan berdasarkan hasil analisis persentase terhadap indikator-indikatornya yang merupakan item angket. Hasil analisis tersebut ditabulasi secara terpisah dan sistematis menurut urutan jenis keterampilan dasar mengajar guru. Selanjutnya dianalisis secara umum untuk memperoleh gambaran umum mengenai pelaksanaan supervisi pengajaran dalam meningkatkan keterampilan dasar mengajar guru di SMP Negeri 1 Palopo.

2. Keterampilan Bertanya

Keterampilan bertanya merupakan salah satu keterampilan dasar mengajar yang harus dimiliki guru. Peningkatan keterampilan dasar mengajar di SMP Negeri 1 Palopo ini setelah mendapat bimbingan kepala sekolah

diidentifikasi melalui analisis persentase terhadap komponen-komponen keterampilan.

Komponen-komponen keterampilan bertanya yang dijadikan indikator adalah cara mengajukan pertanyaan, mengajukan pertanyaan yang berisi informasi, dan pengaturan urutan pertanyaan. Hasil analisis data terhadap indikator-indikator tersebut yakni intensitas pembinaan kepala sekolah terhadap peningkatan keterampilan dasar bertanya guru pada tiga indikator. Pada indikator cara mengajukan pertanyaan, hasil analisis data menunjukkan bahwa di antara guru yang diteliti hanya terdapat 28,0% guru yang “selalu” mendapatkan pembinaan kepala sekolah mengenai cara-cara mengajukan pertanyaan kepada siswa pada saat pelaksanaan proses belajar mengajar. 36,0% guru yang menyatakan “Sering” mendapatkan pembinaan, 18,0% yang menyatakan “Kadang-kadang” dan 18,0% yang menyatakan “jarang”. Disini tampak bahwa tingkat persentase guru tertinggi jatuh pada pilihan “Sering”. Hal ini mengindikasikan bahwa pada indikator pertama keterampilan dasar bertanya ini guru sering mendapatkan pembinaan kepala sekolah mengenai cara-cara mengajukan pertanyaan dasar kepada siswa sebagai upaya untuk menarik minat belajar siswa.

Pada indikator kedua, yaitu pertanyaan yang berisi informasi, tingkat persentase guru yang memilih selalu adalah 20,0%, option sering 32,0% pilih kadang-kadang sebanyak 24,0% dan pilihan jarang sebanyak 22,0%. Pada indikator ini tampak pula bahwa persentase guru tertinggi jatuh pada pilihan “sering”, sehingga kesimpulannya adalah guru sering mendapatkan pembinaan kepada sekolah dalam hal cara mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang berisi informasi.

Selanjutnya, pada indikator ketiga, yaitu pengaturan urutan pertanyaan, tingkat persentase guru yang memilih selalu sebanyak 22,0% pilihan sering sebanyak 24,0%, pilihan kadang-kadang sebanyak 30,0% dan pilihan jarang sebanyak 24,0%. Ternyata pada indikator ini tingkat persentase guru tertinggi jatuh pada pilihan “Kadang-kadang”. Jadi, kesimpulannta adalah guru hanya kadang-kadang saja mendapatkan pembinaan kepala

sekolah mengenai cara-cara melakukan pengaturan urutan pertanyaan yang diajukan kepada siswa sehingga mereka dapat berpikir secara sistematis dan terarah.

Hasil analisis persentase terhadap indikator-indikator di atas memberikan deskriptif tentang pembinaan kepala sekolah dalam meningkatkan keterampilan bertanya guru. Dalam hal ini, kepala sekolah SMP Negeri 1 Palopo sering memberikan pembinaan keterampilan bertanya kepada guru, kecuali pada indikator pengaturan urutan pertanyaan. Pada indikator ini kepala sekolah hanya kadang-kadang saja memberikan pembinaan yang dilakukan dalam bentuk supervisi pengajaran.

3. Keterampilan Memberi Penguatan

Keterampilan dasar mengajar yang kedua adalah *keterampilan memberi penguatan*. Indikator-indikator yang diteliti untuk memperoleh gambaran tentang pembinaan kepala sekolah dalam meningkatkan keterampilan guru memberikan penguatan pada saat melaksanakan tugas mengajar di kelas adalah penggunaan penguatan verbal, penggunaan penguatan non-verbal, dan penggunaan penguatan tak penuh. Hasil analisis data pada indikator pertama, yaitu penggunaan penguatan verbal, tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 30,0%, yang memilih “sering” sebanyak 26,0%, yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 26,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 18,0%. Pada indikator pertama ini, tingkat persentase tertinggi jatuh pada pilihan “selalu”. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa sebagian besar guru selalu mendapatkan pembinaan keterampilan dasar mengajar dari kepala sekolah dalam hal penggunaan penguatan verbal.

Pada indikator kedua, yaitu penggunaan penguatan non-verbal, tingkat persentase guru yang memiliki “selalu” adalah 22,0%, yang memilih “sering” sebanyak 26,0%, yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 34,0% dan yang memilih “jarang” sebanyak 18,0%. Pada indikator kedua ini, tingkat persentase tertinggi pada pilihan “kadang-kadang”, sehingga dapat ditarik kesimpulan sementara

bahwa sebagian besar guru hanya kadang-kadang mendapatkan pembinaan penggunaan penguatan non-verbal dari kepala sekolah sebagai upaya peningkatan keterampilan mengajar guru.

Pada indikator ketiga, yaitu penguatan tak penuh, tingkat persentase guru yang memilih selalu sebanyak 28,0%, pilihan sering sebanyak 30,0%, pilihan kadang-kadang sebanyak 26,0% dan pilihan jarang sebanyak 16,0%. Ternyata pada indikator ini tingkat persentase guru tertinggi jatuh pada pilihan “sering”. Jadi, kesimpulannya sementara adalah sebagian besar guru sering mendapatkan pembinaan kepala sekolah mengenai cara-cara penggunaan penguatan tak penuh.

Hasil analisis persentase terhadap indikator-indikator keterampilan memberi penguatan menunjukkan bahwa pembinaan kepala sekolah terhadap meningkatkan keterampilan dasar mengajar guru pada komponen keterampilan memberi penguatan tidak berkesinambungan. Artinya, dalam suatu sisi (pembinaan pengguna penguatan verbal) mereka selalu memberi pembinaan, sementara di sisi lain tingkat intensitasnya menurun, yaitu sering pada pembinaan penguatan tak penuh dan bahkan hanya kadang-kadang pada pembinaan penguatan non-verbal.

4. Keterampilan Mengadakan Variasi

Keterampilan dasar mengajar yang ketiga adalah keterampilan mengadakan variasi. Indikator yang disajikan tolak ukur untuk mengidentifikasi pelaksanaan supervisi pengajaran terhadap peningkatan keterampilan guru mengadakan variasi dalam pengajaran adalah penggunaan variasi cara mengajar, penggunaan variasi media, dan variasi pola interaksi dengan kegiatan siswa. Hasil analisis data terhadap indikator keterampilan mengadakan variasi menunjukkan intensitas pembinaan kepala sekolah terhadap peningkatan keterampilan guru dalam mengadakan variasi. Hasil analisis persentase indikator keterampilan dasar mengadakan variasi menunjukkan bahwa pada indikator pertama, penggunaan variasi cara mengajar, di antara 50 guru yang diteliti terdapat 34,0%

guru yang menyatakan “selalu” mengadakan variasi dalam cara mengajar dengan pembinaan kepala sekolah 30,0%, guru menyatakan “sering” mengadakan variasi tersebut, 20,0%, guru yang menyatakan “kadang-kadang” dan 16,0%, guru yang menyatakan “jarang”. Berdasarkan hasil analisis persentase di atas diketahui bahwa sebagian besar guru “selalu” mengadakan variasi dalam cara mengajar dengan pembinaan kepala sekolah.

Pada indikator kedua, yaitu penggunaan variasi media, tingkat persentase guru yang memilih option “selalu” sebanyak 24,0%, yang memilih “sering” sebanyak 24,0%, yang memilih “kadang-kadang” 34,0% dan yang memilih “jarang” 18,0%. Pada indikator kedua ini, tingkat persentase guru tertinggi jatuh pada pilihan “kadang-kadang”, sehingga kesimpulan sementara bahwa sebagian besar guru hanya “kadang-kadang”, mendapatkan variasi dalam penggunaan media dan pengajaran dengan pembinaan kepala sekolah.

Selanjutnya, pada indikator ketiga, penggunaan variasi pola interaksi dan kegiatan siswa, hasil analisis data menunjukkan bahwa diantara 50 guru yang teliti terdapat 24,0%, guru yang memilih “selalu” 26,0%, guru yang memilih “sering”, 36,0% guru yang memilih “kadang-kadang” dan 14,0% guru yang memilih “jarang”. Dengan demikian, kesimpulan sementara adalah bahwa sebagian besar guru yang diteliti hanya kadang-kadang saja mengadakan variasi pola interaksi dan kegiatan siswa dengan pembinaan kepala sekolah.

Berdasarkan hasil analisis persentase terhadap indikator-indikator di atas diperoleh gambaran bahwa guru masih perlu meningkatkan pelaksanaan keterampilan mengadakan variasi dalam mengajar dengan pembinaan kepala sekolah, khususnya pada pengadaan variasi dalam penguatan media dan pengajaran serta pengadaan variasi pola interaksi dan kegiatan siswa. Variasi tersebut diadakan berdasarkan pembinaan kepala sekolah, supaya keterampilan dasar mengajar guru dalam menggunakan variasi dapat lebih ditingkatkan.

5. Keterampilan Menjelaskan

Keterampilan dasar mengajar guru yang keempat adalah keterampilan menjelaskan dalam pengajaran yang dilakukan secara lisan dan sistematis. Keterampilan ini sangat penting dimiliki guru dalam melakukan interaksi dengan siswa dalam kelas. Pembinaan kepala sekolah terhadap peningkatan beberapa indikatornya, yaitu penjelasan materi, cara memberikan penekanan pada suatu penjelasan, dan pemberian kesempatan bicara kepada siswa. Hasil analisis keterampilan guru menjelaskan dalam pengajaran. Pada indikator pertama, yaitu perencanaan penjelasan materi, hasil analisis data menunjukkan adanya 26,0% guru yang memilih “selalu”, 32,0% guru yang memilih “sering”, 26,0% guru yang memilih “kadang-kadang” dan 16,0% guru yang memilih “jarang”. Memperhatikan perbedaan tingkat persentase guru pada setiap option, maka jelaslah bahwa tingkat persentase terbesar jatuh pada pilihan “sering” yang sekaligus berarti bahwa sebagian besar guru sering mendapatkan pembinaan kepala sekolah dalam hal bagaimana merencanakan dengan baik penjelasan terutama yang berhubungan dengan isi pesan atau materi dan tingkat penerimaan pesan oleh siswa.

Pada indikator kedua, yaitu cara memberikan penekanan pada suatu penjelasan, hasil analisis data menunjukkan tingkat persentase tertinggi jatuh pada pilihan “sering” yaitu sebanyak 30,0%. Sedangkan pada pilihan lainnya, yaitu “selalu” sebanyak 24,0%, pilihan “kadang-kadang” sebanyak 28,0%, dan pilihan “jarang” sebanyak 18,0%. Tertinggi tingkat persentase pada option “sering” tersebut mengindikasikan bahwa sebagian besar guru mendapatkan pembinaan dari kepala sekolah dalam hal pemberian penekanan terhadap suatu penjelasan dengan menggunakan kata-kata seperti “yang terpenting adalah”, perhatian baik-baik konsep ini”, atau “perhatian, yang ini agak sukar”. Pemerian penekanan dengan menggunakan kata-kata di atas dapat memancing perhatian siswa untuk memperhatikan materi yang sedang diajarkan guru.

Pada indikator ketiga, yaitu pemberian kesempatan bicara kepada siswa, tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 34,0% yang memilih “sering” 30,0%, yang memilih “kadang-kadang” 18,0% dan yang memilih “jarang” 18,0%. Pada indikator yang ketiga ini ternyata tingkat persentase jatuh pada pilihan “selalu”. Hal ini berarti bahwa sebagian besar guru mendapatkan kesempatan kepada siswa untuk mengungkapkan pemahaman, keraguan, atau ketidakmengertiannya setelah guru menyajikan suatu penjelasan.

Identifikasi tingkat persentase tertinggi pada setiap option dari indikator keterampilan menjelaskan di atas dapat dijadikan pedoman untuk menarik kesimpulan bahwa pembinaan kepala sekolah melalui pelaksanaan supervisi terhadap peningkatan keterampilan guru memberikan penjelasan sudah memadai pada indikator pertama, namun masih perlu ditingkatkan pada dua indikator lainnya.

6. Keterampilan Membuka dan Menutup Pelajaran

Keterampilan dasar mengajar yang kelima adalah keterampilan membuka dan menutup pelajaran. Keterampilan ini bertujuan untuk menciptakan prakondisi siswa agar mental dan perhatiannya terpusat pada pelajaran yang sedang dipelajari. Untuk mengidentifikasi peningkatan keterampilan dasar mengajar guru ini, maka penulis meneliti beberapa indikator, yaitu pemberian motivasi setiap membuka pelajaran, pelaksanaan pengajaran, dan langkah penutupan pelajaran. Hasil analisis persentase terhadap pemberian motivasi setiap membuka pelajaran, ternyata tingkat persentase tertinggi jatuh pada pilihan “selalu” sebanyak 36,0%. Sedangkan tingkat persentase guru pada pilihan lainnya, yaitu “sering” sebanyak 30,0%, “kadang-kadang” sebanyak 20,0% guru, dan “jarang” sebanyak 14,0% guru. Tingginya tingkat persentase guru yang memilih “selalu” memberikan kesimpulan sementara bahwa dalam membuka pelajaran sebagian besar guru melalui memotivasi belajar siswa dan memberikan acuan belajar kepada mereka dengan pedoman pembinaan kepala sekolah. Dalam hal ini,

sebagian besar guru mendapatkan pembinaan kepala sekolah tentang bagaimana memotivasi aktifitas belajar siswa sehingga interaksi dalam kelas dapat berjalan dengan baik.

Pada indikator kedua, pelaksanaan pelajaran, tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 26,0%, tingkat persentase guru yang memilih sering sebanyak 28,0%, tingkat persentase guru yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 24,0%, dan tingkat persentase guru yang memilih “jarang” sebanyak 22,0%. Pada indikator kedua ini tingkat persentase tertinggi jatuh pada pilihan “sering” yang mengindikasikan bahwa dalam pelaksanaan pengajaran sebagian besar guru sering membuat kaitan atau hubungan diantara materi yang akan diajarkan dengan pengalaman dan pengetahuan yang telah dikuasai siswa. Dalam melaksanakan aktivitas ini sebagian besar guru menyatakan sering mendapatkan pembinaan dari kepala sekolah melalui supervisi pengajaran.

Pada indikator ketiga, langkah penutupan pelajaran, tingkat persentase guru yang memilih “sering” sebanyak 24,0%, yang memilih “sering” sebanyak 36,0% yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 20,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 20,0%. Pada indikator ketiga di atas, tingkat persentase tertinggi jatuh pada pilihan “sering” yang berarti pula bahwa dalam menutup pelajaran guru sering meninjau kembali penguasaan inti pelajaran dengan merangkum inti pelajaran dan membuat ringkasan. Dalam melaksanakan aktivitas ini sebagian besar guru menyatakan sering mendapatkan pembinaan dari kepala sekolah melalui pelaksanaan supervisi pengajaran.

Berdasarkan hasil analisis persentase pada setiap indikator di atas, penulis menarik kesimpulan bahwa tingkat intensitas pelaksanaan supervisi pengajaran sebagai instrument peningkatan keterampilan guru membuka dan menutup pelajaran masih perlu ditingkatkan, kecuali pada pembinaan pemberian pelajaran masih perlu membuka pelajaran yang sudah menunjukkan tingkat intensitas pembinaan yang tinggi. Hal ini tercermin dalam informasi responden yang sebagian

besar cenderung memilih tingkat intensitas sering pada angket pelajaran.

7. Keterampilan Membimbing Diskusi Kelompok Kecil

Pelaksanaan diskusi kelompok (kecil) harus ada dalam proses belajar mengajar, karena itu diperlukan keterampilan dasar guru dalam melaksanakan bimbingan diskusi kelompok kecil atas dasar pembinaan kepala sekolah melalui pelaksanaan supervisi pengajaran. Untuk memperoleh gambaran tentang komponen keterampilan dasar mengajar ini, penulis meneliti beberapa indikator, yaitu pelaksanaan bimbingan diskusi kelompok kecil, cara menangani perbedaan pandangan siswa, dan penutupan diskusi. Hasil analisis persentase pelaksanaan bimbingan diskusi kelompok kecil, hasil analisis data menunjukkan bahwa tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 20,0% yang memilih “sering” sebanyak 36,0% yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 26,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 18,0%. Perbedaan tingkat persentase pada setiap option indikator di atas menunjukkan sebagian besar guru memilih “sering”. Dengan demikian, indikasinya adalah bahwa sebagian besar guru menyatakan sering melaksanakan bimbingan diskusi kelompok kecil dengan pembinaan kepala sekolah.

Pada indikator kedua, yaitu cara menangani perbedaan pandangan siswa, hasil analisis data menunjukkan bahwa tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 24,0%, guru yang memilih “sering” sebanyak 36,0% yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 22,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 18,0 %. Dengan pula pada indikator kedua di atas, tingkat persentase tertinggi juga jatuh pada sering yang mengidentifikasikan bahwa apabila terjadi perbedaan pendapat diantara kelompok diskusi, sebagian besar guru menyatakan sering menganalisis pandangan siswa dan memperjelas hal yang disepakati dan tidak disepakati dalam pembinaan kepala sekolah.

Pada indikator ketiga, yaitu penutupan diskusi, tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 24,0%, yang memilih

“sering” sebanyak 28,0%, yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 24,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 24,0%. Pada indikator ketiga, tingkat persentase tertinggi jatuh pada pilihan “sering” yang sekaligus memberikan indikasi bahwa dalam menutup diskusi, sebagian besar guru membuat rangkuman hasil diskusi dengan bantuan para siswa. Hal ini dilakukan sesuai dengan pembinaan kepala sekolah yang sering diperoleh melalui pelaksanaan supervisi pengajaran.

Berdasarkan hasil analisis persentase pada setiap indikator di atas, penulis menarik kesimpulan bahwa tingkat intensitas pembinaan kepala sekolah melalui supervisi pengajaran terhadap peningkatan keterampilan dasar mengajar guru pada komponen keterampilan membimbing diskusi, kelompok kecil masih perlu ditingkatkan. Hal ini tercermin dalam tingkat persentase tentang keterampilan membimbing diskusi kelompok kecil dari kepala sekolah.

8. Keterampilan Mengelola Kelas

Keterampilan mengelola kelas diperlukan untuk menciptakan dan memelihara kondisi belajar yang optimal inditifikasi terhadap komponen keterampilan mengajar ini dilakukan dengan menganalisis beberapa indikator, yaitu pengelolaan kelas, pemerliiharaan kondisi belajar yang optimal, dan pengendalian kondisi belajar yang optimal. Hasil analisis terhadap pembinaan kepala sekolah terhadap peningkatan keterampilan dasar guru pada komponen keterampilan mengelola kelas. Pada indikator pertama, yaitu “pengelolaan kelas”, hasil analisis data menunjukkan bahwa diantara 50 guru yang diteliti hanya dapat 38,0% guru yang memilih “selalu” 26,0% guru yang memilih “sering”, 20,0% guru yang memilih “kadang-kadang” dan 16,0% guru yang memilih “jarang”. Pada indikator kedua, yaitu pemeliharaan kondisi belajar yang optimal, hasil analisis data menunjukkan bahwa tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 40,0%, guru yang memilih “sering” sebanyak 32,0%, yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 16,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 12,0%.

Pada indikator ketiga, yaitu “pengendalian kondisi belajar yang optimal”, tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 30,0%, yang memilih “sering” 26,0%, yang memilih “kadang-kadang” 24,0%, dan yang memilih “jarang” 20,0%.

Berdasarkan hasil analisis data di atas diketahui bahwa tingkat persentase tertinggi pada setiap indikator berada pada pilihan “selalu”. Hal ini menunjukkan bahwa pembinaan kepala sekolah melalui pelaksanaan supervisi pengajaran terhadap peningkatan keterampilan guru mengelola kelas cukup baik.

9. Keterampilan Mengajar Perseorangan

Keterampilan guru mengajar perseorangan diperlukan untuk menciptakan hubungan interpersonal yang baik antara guru dan siswa atau antara siswa dengan siswa. Indikator terhadap komponen keterampilan mengajar ini dilakukan dengan menganalisis beberapa indikator, yaitu pelaksanaan pengajaran remedial, perlunya menunjukkan kesiapan mengajar guru, dan pentingnya memvariasikan kegiatan belajar siswa.

Pelaksanaan pengajaran remedial, hasil analisis data menunjukkan bahwa tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 26,0%, yang memilih “sering” sebanyak 24,0% yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 30,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 20,0%. Pada kesiapan mengajar guru, hasil analisis data menunjukkan bahwa tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 26,0%, guru yang memilih “sering” sebanyak 36,0%, yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 20,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 20,0%.

Pentingnya memvariasi kegiatan belajar siswa, tingkat persentase guru yang memilih “selalu” sebanyak 20,0%, yang memilih “sering” sebanyak 26,0%, yang memilih “kadang-kadang” sebanyak 34,0%, dan yang memilih “jarang” sebanyak 20,0%.

Memperhatikan perbedaan tingkat persentase pada setiap indikator di atas diketahui bahwa tingkat persentase tertinggi pada indikator pertama jatuh pada kelompok

yang menyatakan “kadang-kadang” melaksanakan pengajaran remedial berdasarkan pembinaan kepala sekolah. Pada indikator kedua, tingkat persentase tertinggi jatuh pada kelompok yang memilih “sering”. Sedangkan, pada indikator ketiga, tingkat persentase tertinggi jatuh pada kelompok yang memilih “kadang-kadang”. Dengan demikian dapat ditarik kesimpulan sementara bahwa pembinaan kepala sekolah melalui pelaksanaan terhadap peningkatan keterampilan mengajar guru pada komponen keterampilan mengajar perseorangan masih perlu ditingkatkan.

Persentase pencapaian skor guru dari total skor total diharapkan pada keterampilan bertanya adalah 64,33% yang dikategorikan cukup baik. Persentase pencapaian skor guru dari total yang diharapkan pada keterampilan memberi penguatan adalah 65,83% yang dikategorikan cukup baik. Persentase pencapaian skor guru dari total yang diharapkan pada keterampilan mengadakan variasi adalah 66,33% yang diharapkan cukup baik. Persentase pencapaian skor guru dari total skor yang diharapkan pada keterampilan menjelaskan adalah 67,33% yang dikategorikan cukup baik. Persentase pencapaian skor guru dari total skor yang diharapkan pada keterampilan membuka dan menutup pelajaran adalah 67,50% yang dikategorikan cukup baik. Persentase pencapaian skor guru dari total yang diharapkan pada keterampilan membimbing diskusi kelompok kecil adalah 64,67% yang dikategorikan cukup baik. Persentase pencapaian skor guru dari total yang diharapkan pada keterampilan mengelola kelas adalah 71,00% yang dikategorikan cukup baik. Persentase pencapaian skor guru dari total skor yang diharapkan pada keterampilan mengajar perseorangan adalah 64,33% yang dikategorikan cukup baik.

Selanjutnya, pada tabel di atas diketahui bahwa total skor yang diperoleh sebanyak 3188 sedangkan skor yang diharapkan sebanyak 4800. Dengan demikian, tingkat persentase yang diperoleh adalah: $\% \times 100 = 66,42\%$. Dengan demikian disimpulkan bahwa pelaksanaan supervisi pengajaran

dalam meningkatkan keterampilan dasar mengajar di SMP Negeri 1 Palopo dikategorikan cukup baik.

PEMBAHASAN

Dalam proses belajar mengajar, keterampilan dasar bertanya oleh guru memainkan peranan sangat penting, karena akan memberikan dampak positif terhadap siswa. Dampak positif tersebut misalnya siswa yang mendapat giliran ditanya akan memperhatikan dengan sungguh-sungguh apa yang ditanyakan oleh guru dan secara otomatis akan dipikirkan jawabannya. Hal ini dapat memotivasi kegiatan belajar siswa, terlebih lagi akan menarik perhatian siswa untuk memperhatikan pelajaran. Analisis persentase terhadap setiap indikator yang dijadikan tolak ukur untuk menggambarkan peningkatan keterampilan mengajar guru pada komponen keterampilan bertanya menunjukkan bahwa keterampilan guru pada komponen keterampilan bertanya menunjukkan bahwa keterampilan guru pada komponen ini masih perlu ditingkatkan. Demikian pula pembinaan kepala sekolah melalui pelaksanaan supervisi juga perlu diintensifkan sebagai pedoman bagi guru untuk meningkatkan keterampilan bertanya.

Sebagai bagian modifikasi tingkah laku guru terhadap tingkah laku siswa, maka perlu adanya respons baik verbal maupun non-verbal untuk memberikan penguatan kepada siswa. Pembinaan kepala sekolah dalam meningkatkan keterampilan dasar guru untuk memberikan penguatan sangat diperlukan. Pembinaan tersebut dapat dilakukan melalui pelaksanaan supervisi siswa pengajaran. Hasil penelitian menunjukkan masih perlunya ditingkatkan intensitas pembinaan kepala sekolah dalam hal peningkatan komponen keterampilan dasar mengajar ini. Hal ini tercermin dari respon guru yang sebagian besar memilih “sering” dan “kadang-kadang” pada indikator-indikator penelitian.

Selain keterampilan penggunaan penguatan, diperlukan pula keterampilan dalam mengadakan variasi dengan maksud untuk menghindari siswa dari situasi yang membosankan. Dengan penggunaan variasi

dalam mengajar tersebut, siswa akan tekun, antusias, dan penuh partisipasi dalam setiap kegiatan belajar. Pembinaan kepala sekolah dalam upaya meningkatkan komponen keterampilan dasar mengajar guru ini ternyata masih belum optimal (cukup baik) di SMP Negeri 1 Palopo, khususnya pada pengadaan variasi dalam penggunaan media dan pengajaran serta pengadaan variasi pola interaksi dan kegiatan siswa.

Untuk memberikan penjelasan terhadap materi pelajaran yang akan diajarkan juga membutuhkan keterampilan, yaitu keterampilan menjelaskan, yang dilakukan secara lisan dan sistematis. Analisis indikator komponen keterampilan ini ternyata menunjukkan tingkat intensitas pelaksanaan yang tinggi pada indikator penjelasan materi, namun masih perlu lebih ditingkatkan pada kedua indikator lainnya, yaitu cara memberikan penekanan pada suatu penjelasan dan pemberian kesempatan bicara kepada siswa. Hal yang serupa juga terjadi pada keterampilan guru melaksanakan bimbingan diskusi kelompok kecil dan keterampilan mengajar perseorangan yang masih menunjukkan tingkat intensitas pembinaan yang perlu ditingkatkan.

SIMPULAN DAN SARAN

Setelah dilakukan penelitian tentang pelaksanaan supervisi pengajaran dalam meningkatkan keterampilan dasar mengajar guru di SMP Negeri 1 Palopo, penulis menarik kesimpulan bahwa berdasarkan pembinaan kepala sekolah di SMP Negeri 1 Palopo, setiap komponen keterampilan dasar mengajar dilaksanakan dengan cukup baik.

Saran sebagai berikut: (1) Dalam pelaksanaan supervisi pengajaran yang sekaligus merupakan upaya pembinaan profesionalisme guru diupayakan kiranya semua komponen keterampilan dasar mengajar guru beserta indikator-indikatornya dipantau dan diajukan peningkatan intensitas pelaksanaan komponen keterampilan yang belum optimal; (2) Kiranya guru meningkatkan keterampilan dasar mengajarnya.

DAFTAR PUSTAKA

Ametemben, N, A. 1975. *Supervisi Pendidikan*, FIP, IKIP, Bandung.

-----, 1986, *Supervisi untuk Perbaikan Pengajaran Sekolah Menengah*, IKIP, Bandung.

Arikuntom Suharsimi, 1992, *Prosedur penelitian Suatu Pendekatan Peaktis*, Jakarta: Reneka Cipta.

Bafedal, Ibrahim, 1992. *Supervisi Pengajaran Teori dan Aplikasinya dalam Pembinaan Profesional Guru*. Aksara, Bandung.

Depdikbud. 1973. *Supervisi untuk Perbaikan Pengajaran di Menengah*, FIP, IKIP, Bandung.

Depdikbud, 1979. *Pedoman Penilaian*, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Jakarta.

Depdikbud, 1995/2006. *Pedoman Kerja Pelaksanaan Supervisi*, Jakarta Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.

Hadim Sutrisno, 1994. *Statistik II*, Andi Offset, Yogyakarta.

Moegiadi, 1992. *Peningkatan Mutu Guru dan Tenaga Kependidikan Lainnya dalam Rangka Peningkatan Mutu Luaran Sekolah*. Makalah. Jakarta.

Ngalim Purwanto, dkk. 2001. *Administrasi Pendidikan*, Jakarta : PT. Mutiara Sumber Widya.

Prawirotsubroto, 2001, *Pengantar Administrasi Pendidikan*, Jakarta : Rineka Cipta.

Siagianm S.P. 1973. *Administrasi Pembangunan*, KIP IKIP, Bandung.

Suryobroto. 1978. *Dimensi-Dimensi Mengajar*, Sinar Baru, Bandung.

Surakhmad, Winarno, 1986. *Metodologi Research*. UGM, Yogyakarta.

Soetopo, Hendayat dan Soemanto, Wasty, 1988. *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum*, Bina Aksara, Jakarta.

Usman, Moh. Uzer. 1998. *Menjadi Guru Profesional*, Edisi Kedua, Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.

Weles, Kimbal, 1956. *Supervisor for Better Schools*, Prentice Hall, Inc, New Jersey.

Husnah, Suad, 1994, *Proses Belajar-Mengajar*, Remaja Karya, Bandung.

Lazaruth, Soewadjim 1992. *Kepala Sekolah dan Tanggung Jawabnya*, Yogyakarta: Kanisius.

Muh. Ali 1986. *Metode Penelitian Pendidikan*, Bina Aksara. Jakarta.

PEMENUHAN MUTU STANDAR NASIONAL PENDIDIKAN JENJANG SMP DI KOTA PAREPARE PROPINSI SULAWESI SELATAN

Ainun Farida
Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan
ainun_farida@yahoo.com

Abstrak: Konsep sistem penjaminan mutu pendidikan menyatakan bahwa peningkatan mutu pendidikan harus dilaksanakan dengan berbasis data yang telah dianalisis dengan benar dan akurat. Analisis data ini kemudian menghasilkan rekomendasi yang dapat digunakan sebagai *base-line* data untuk dasar merencanakan kegiatan dan program peningkatan mutu secara proporsional, akurat, dan berkelanjutan. Salah satu permasalahan yang sering muncul adalah bagaimana mendapatkan gambaran capaian mutu terhadap standar nasional pendidikan terutama bagi pemerintah daerah, terutama pemerintah kabupaten/kota untuk jenjang SMP. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui gambaran capaian mutu standar nasional pendidikan jenjang SMP di Kota Parepare dan mengetahui indikator-indikator apa saja yang paling bermasalah pada jenjang SMP di Kota Parepare. Metode penelitian ini menggunakan penelitian deskriptif yang menyajikan capaian mutu terhadap indikator yang terdapat dalam standar nasional pendidikan. Hasil penelitian ini adalah adanya gambaran capaian mutu standar nasional pendidikan jenjang SMP di Kota Parepare per standar dan indikator. Di samping itu juga didapatkan sepuluh indikator standar nasional pendidikan yang paling bermasalah untuk jenjang SMP di Kota Parepare.

Kata Kunci : penjaminan mutu smp, standar nasional pendidikan

Abstract: According educational quality assurance concept that improving the quality of education should be implemented based on data that has been analyzed correctly and accurately. The Analysis of this data make recommendations that can be used as a base-line data for the basic plan activities and quality improvement program proportionally, accurate, and sustainable. One problem that often arises is how to get describe of the achievements of the quality of the indicators contained in the national education standards, especially for local governments, particularly the district/city for the primary school. The purpose of this study is to describe the quality of national standards of educational achievement in Junior high school in the region of Pare Pare and knowing what indicators are most problematic in Junior High schools in the Region of Pare-Pare. This research method uses descriptive research which presents the achievements of the quality of the indicators contained in the national education standards. Results of this research is the description of the achievements of the national standard quality junior high education in Parepare per standards and indicators. In addition it also obtained ten indicators of national standards of education are the most problematic for the junior high school in Parepare

Key Words: quality assurance smp, national education standards

Melalui Permendiknas Nomor 63 Tahun 2009 tentang Sistem Penjaminan Mutu Pendidikan (SPMP) dan Inpres Nomor 1 Tahun 2010 tentang Percepatan Pembangunan	Nasional (khususnya tentang akselerasi SPMP), upaya peningkatan mutu pendidikan diharapkan menjadi fokus perhatian berbagai instansi terkait, khususnya sekolah, untuk
--	--

dapat diimplementasikan secara baik dan benar sesuai dengan konsep dan mekanisme yang telah dirumuskan dalam SPMP. Dalam konsep SPMP, peningkatan mutu pendidikan harus dilaksanakan dengan berbasis data yang telah dianalisis dengan akurat dan benar. Analisis data ini kemudian menghasilkan rekomendasi yang dapat digunakan sebagai *base-line* data untuk dasar merencanakan kegiatan dan program peningkatan mutu secara proporsional, akurat dan berkelanjutan.

Undang-undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menyatakan bahwa Sistem Pendidikan Nasional adalah keseluruhan komponen pendidikan yang saling terkait secara terpadu untuk mencapai tujuan pendidikan nasional, yaitu untuk mengembangkan kemampuan serta meningkatkan mutu kehidupan dan martabat manusia Indonesia. Di lain pihak dengan diberlakukannya Undang - undang No.32 tahun 2004 tentang Pemerintahan Daerah berdampak terhadap pengelolaan pendidikan di daerah. Di satu sisi kebijakan otonomi pendidikan sangat berpengaruh positif terhadap berkembangnya sekolah sebagai lembaga pendidikan yang berbasis kepada kebutuhan dan tantangan yang dihadapi. Keragaman potensi sumberdaya pendidikan di daerah yang ada menyebabkan mutu keluaran sekolah sangat bervariasi. Keberadaan satuan pendidikan baik secara jenjang dan jenis di Indonesia yang tersebar di seluruh Negara kesatuan Republik Indonesia memiliki keragaman layanan proses, sarana dan prasarana, tenaga pendidik dan kependidikan, serta mutunya. Oleh karena itu, standarisasi mutu regional dan nasional merupakan salah satu faktor yang harus diperhatikan dalam upaya penjaminan dan peningkatan mutu pendidikan. Upaya penjaminan dan peningkatan mutu pendidikan sulit dilepaskan keterkaitannya dengan manajemen mutu, dimana semua fungsi manajemen yang dijalankan diarahkan semaksimal mungkin dapat memberikan layanan yang sesuai dengan atau melebihi standar nasional pendidikan. Berkaitan dengan hal tersebut diperlukan upaya untuk mengendalikan mutu (*quality control*). Pengendalian mutu dalam

pengelolaan pendidikan tersebut dihadapkan pada kendala keterbatasan sumber daya pendidikan. Oleh karena itu diperlukan suatu upaya pengendalian mutu dalam bentuk jaminan atau *assurance*, agar semua aspek yang terkait dengan layanan pendidikan yang diberikan oleh sekolah sesuai dengan atau melebihi standar nasional pendidikan. Konsep yang terkait dengan hal ini dalam manajemen mutu dikenal dengan *Quality Assurance* atau penjaminan mutu.

Berdasarkan Permendiknas No. 63 Tahun 2009 tanggal 25 September 2009 tentang Sistem Penjaminan Mutu Pendidikan (SPMP) disebutkan bahwa Penjaminan mutu pendidikan adalah kegiatan sistemik dan terpadu oleh satuan atau program pendidikan, penyelenggara satuan atau program pendidikan, pemerintah daerah, Pemerintah, dan masyarakat untuk menaikkan tingkat kecerdasan kehidupan bangsa melalui pendidikan.

Evaluasi Diri Sekolah (EDS) adalah suatu proses evaluasi yang bersifat internal dengan melibatkan pemangku kepentingan untuk melihat kinerja sekolah berdasarkan Standar Nasional Pendidikan (SNP) yang digunakan sebagai dasar penyusunan RKS dan RKAS dalam meningkatkan mutu pendidikan di sekolah secara konsisten dan berkelanjutan, serta sebagai masukan bagi perencanaan investasi pendidikan tingkat kab/kota. **Tujuan Evaluasi Diri Sekolah (EDS)** adalah: (a) Menilai kinerja sekolah berdasarkan Standar Nasional Pendidikan (SNP), (b) Mengetahui tahapan pengembangan dalam pencapaian Standar Nasional Pendidikan (SNP) sebagai dasar peningkatan mutu pendidikan; dan (c) Menyusun RKS/RKAS sesuai kebutuhan nyata dalam rangka pemenuhan Standar Nasional Pendidikan (SNP).

Lingkup Evaluasi Diri Sekolah (EDS) menjawab 3 pertanyaan utama : (1) Seberapa baik kinerja sekolah kita?; (2) Bagaimana kita mengetahuinya?; dan (3) Bagaimana kita memperbaikinya?. Evaluasi Diri Sekolah (EDS) dilaksanakan oleh Tim Pengembang Sekolah (TPS) yang terdiri atas: (1) Kepala Sekolah; (2) Unsur guru; (3)siswa dan (4) Pengawas – sebagai fasilitator /pembimbing

/verifikator. Instrumen Evaluasi Diri Sekolah (EDS) terdiri dari 8 (delapan) Standar sesuai dengan Standar Nasional Pendidikan (SNP). Setiap Standar terdiri atas beberapa komponen. Setiap Komponen terdiri dari beberapa Indikator. Setiap komponen terdiri dari beberapa sub komponen. Setiap Indikator memberikan gambaran lebih rinci dari informasi kinerja sekolah.

Kota Parepare adalah salah satu pemerintah daerah di Propinsi Sulawesi Selatan yang sangat *concern* terhadap mutu pendidikan. Untuk meningkatkan mutu pendidikan, diperlukan kebijakan yang diambil oleh pemerintah daerah dan dilaksanakan dengan berbasis data yang telah dianalisis dengan akurat dan benar Analisis data ini kemudian menghasilkan rekomendasi yang dapat digunakan sebagai *base-line* data untuk dasar merencanakan kegiatan dan program peningkatan mutu secara proporsional, akurat dan berkelanjutan.

Permasalahan yang diangkat dalam tulisan ini adalah bagaimana gambaran capaian mutu standar nasional pendidikan untuk jenjang SMP, dan indikator standar nasional pendidikan yang paling bermasalah pada jenjang SMP di Kota Parepare. Sedangkan tujuan penulisan artikel ini adalah untuk mengetahui gambaran capaian mutu standar nasional pendidikan untuk jenjang SMP, dan indikator standar nasional pendidikan yang paling bermasalah pada jenjang SMP di Kota Parepare.

Metode

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode analisis deskriptif terhadap data sekunder hasil pengolahan data dengan langkah-langkah sebagai berikut:

LANGKAH I:

- (1) Konversi jawaban responden (siswa, guru, kepala sekolah) ke skor mutu
- (2) Rata-ratakan skor mutu setiap angket (siswa, guru, kepala sekolah) untuk setiap sekolah
- (3) Hasil pada tahap (2), gabungkan data angket siswa, guru dan kepala sekolah

LANGKAH II:

Setiap Indikator mutu dihitung berdasarkan rata-rata dari jawaban angket siswa, guru dan kepala sekolah, untuk pertanyaan yang berpadanan.

LANGKAH III:

Menghitung skor mutu setiap standar berdasarkan pembobotan setiap indikator. Adapun formulayang digunakan untuk setiap standar adalah sebagai berikut:

Standar 1= $w_1 \text{ indk11} + w_2 \text{ indk12} + w_3 \text{ indk13} + w_4 \text{ indk14} + w_5 \text{ indk15}$

Standar 2= $w_1 \text{ indk21} + w_2 \text{ indk22} + w_3 \text{ indk23} + w_4 \text{ indk24}$

Standar 3= $w_1 \text{ indk31} + w_2 \text{ indk32} + w_3 \text{ indk33} + w_4 \text{ indk34} + w_5 \text{ indk35} + w_6 \text{ indk36} + w_7 \text{ indk37} + w_8 \text{ indk38}$

Standar 4= $w_1 \text{ indk41} + w_2 \text{ indk42} + w_3 \text{ indk43} + w_4 \text{ indk44} + w_5 \text{ indk45}$

Standar 5= $w_1 \text{ indk54} + w_2 \text{ indk56}$

Standar 6= $w_1 \text{ indk61} + w_2 \text{ indk62} + w_3 \text{ indk63} + w_4 \text{ indk64} + w_5 \text{ indk65} + w_6 \text{ indk66} + w_7 \text{ indk67}$

LANGKAH IV:

Menghitung skor mutu SNP berdasarkan pembobotan setiap standar. Adapun formula yang digunakan adalah sebagai berikut :

$\text{SNP} = w_1 \text{ Standar1} + w_2 \text{ Standar2} + w_3 \text{ Standar3} + w_4 \text{ Standar4} + w_5 \text{ Standar5} + w_6 \text{ Standar6}$

Besarnya bobot yang digunakan untuk masing-masing standard dan bobot dalam perhitungan SNP dapat dilihat pada table berikut:

Tabel 1. Bobot untuk perhitungan SNP

Standar	Bobot
SKL	15%
Standar Isi	15%
Standar Proses	15%
Standar Penilaian	10%
Standar PTK	15%
Standar Pengelolaan	10%
Standar sarana dan prasarana	10%
Standar Pembiayaan	10%

Tabel 2. Bobot indikator untuk perhitungan masing-masing standar mutu

Indikator SKL	BOBOT
Prestasi siswa/lulusan	25.0%
Lulusan menunjukkan karakter (jujur, disiplin, bertanggungjawab, dan menghargai orang lain)	12.5%
Lulusan mampu berpikir logis dan sistematis	12.5%
Lulusan mampu berkomunikasi efektif dan santun	12.5%
Lulusan memiliki kemampuan mengamati dan bertanya untuk berpikir dan bertindak produktif serta kreatif	12.5%
Lulusan memiliki pengetahuan faktual dan konseptual	12.5%
Indikator Standar Isi	BOBOT
Kurikulum sesuai dengan kurikulum nasional	10.0%
Kurikulum disusun secara logis dan sistematis	10.0%
Kurikulum relevan dengan lingkungan dan kebutuhan	10.0%
Revisi kurikulum dilakukan secara berkala	10.0%
Penggunaan instrumen penilaian sesuai standar	10.0%
Pengembangan materi ajar sesuai standar	10.0%
Materi pelajaran memuat aspek kognitif, afektif, dan ketrampilan secara proporsional	10.0%
Materi ajar sesuai dengan SKL	10.0%
Materi ajar terkait dengan kebutuhan peserta didik	10.0%

Cakupan struktur kurikulum memenuhi Standar	10.0%
Indikator Standar Proses	BOBOT
RPP yang dikembangkan sesuai dengan SKL dan standar isi serta memenuhi aspek kualitas	20.0%
PBM dilakukan secara efisien dan efektif untuk penguasaan pengetahuan, keterampilan, sikap dan perilaku	10.0%
PBM mengembangkan karakter jujur, disiplin, bertanggungjawab, dan menghargai orang lain	10.0%
PBM mengembangkan kemampuan berkomunikasi efektif dan santun	10.0%
PBM mengembangkan kreatifitas peserta didik	10.0%
PBM mengembangkan budaya dan kemandirian belajar	10.0%
Interaksi guru-siswa mendukung efektifitas PBM	15.0%
Suasana akademik di sekolah mendukung pembelajaran (konduktif)	15.0%
Indikator Standar Penilaian	BOBOT
Guru menggunakan prinsip-prinsip penilaian	10.0%
Guru melakukan perancangan penilaian	5.0%
Guru menyusun instrumen sesuai dengan kaidah yang baku	5.0%
Sekolah menetapkan Kriteria Ketuntasan Minimal	5.0%
Sekolah memiliki dokumen prosedur dan kriteria penilaian	5.0%

Satuan pendidikan melakukan rapat dewan pendidik	5.0%	Guru dan kepala sekolah dapat dijadikan teladan oleh siswa	10.0%
Guru menyusun instrumen penilaian	5.0%	Peningkatan kompetensi PTK dilakukan utk memenuhi kebutuhan sekolah	10.0%
Guru melakukan penilaian pengetahuan peserta didik	5.0%	Indikator Standar Pengelolaan	BOBOT
Guru melakukan penilaian karakter peserta didik	5.0%	Visi, misi, dan tujuan sekolah sesuai dengan EDS	5.0%
Guru melakukan penilain perilaku peserta didik	5.0%	Visi, misi, dan tujuan sekolah dipahami oleh semua warga sekolah	10.0%
Guru menilai Kompetensi peserta didik dalam berkomunikasi efektif dan santun	5.0%	Rencana kerja sekolah sesuai EDS	10.0%
Guru melakukan penilaian kreatifitas peserta didik	5.0%	Rencana kerja sekolah berorientasi mutu	5.0%
Guru melakukan penilaian keterampilan peserta didik	5.0%	Perencanaan sekolah terkait peningkatan mutu PBM	5.0%
Guru melaporkan hasil penilaian mata pelajaran pada setiap akhir semester	5.0%	Suasana organisasi mendukung program sekolah	10.0%
Sekolah melaporkan hasil penilaian kepada orang tua dan dinas pendidikan Kab/Kota	5.0%	Pimpinan melakukan supervisi dan evaluasi sesuai standard	5.0%
Guru melakukan analisis dan memanfaatkan hasil penilaian	10.0%	Pelaksanaan program sekolah berorientasi mutu	5.0%
Guru memanfaatkan hasil penilaian	10.0%	Sekolah memiliki prosedur operasional baku (POB)	10.0%
Indikator Standar PTK	BOBOT	Pelaksanaan kegiatan sekolah mengikuti tahapan yang tepat	5.0%
Guru mengajar sesuai bidang studinya	20.0%	Kegiatan sekolah terkait pencapaian visi	5.0%
Jumlah guru dan tenaga kependidikan mencukupi kebutuhan	20.0%	Suasana sekolah mendukung pembelajaran	5.0%
Guru dan tenaga kependidikan bekerja secara efektif dan efisien dalam melaksanakan pembelajaran yang bermutu	20.0%	Pengelolaan sekolah dilaksanakan secara efektif dan efisien	10.0%
Guru dan tenaga pendidikan profesional dalam bidangnya	20.0%	Kepala sekolah menjadi teladan	5.0%
		Pengelolaan keuangan transparan dan akuntabel	5.0%

Indikator Standar Sarana & Prasarana	BOBOT
Jumlah dan kondisi prasarana cukup dan memadai	50.0%
Prasarana dan sarana digunakan secara efisien dan efektif untuk pelaksanaan PBM yang berkualitas	30.0%
Kondisi prasarana nyaman dan memadai	10.0%
Prasarana dan sarana dirawat/dipelihara secara teratur	10.0%
Indikator Standar Pembiayaan	BOBOT
Ada unsur masyarakat yang berpartisipasi dalam rapat penetapan besaran pembiayaan yang harus ditanggung oleh orang tua murid (jika ada seperti untuk karya wisata, dll)	10.0%
Sekolah menghitung besaran biaya untuk pengembangan pendidik dan tenaga kependidikan berdasarkan Rencana Kerja Anggaran Sekolah (RKAS)	15.0%
Sekolah menghitung besaran biaya pemeliharaan dan perbaikan ringan	15.0%
Sekolah menghitung besaran biaya pembinaan kegiatan kesiswaan /ekstrakurikuler pada tahun berjalan	5.0%
Pembiayaan dilakukan secara efisien dan efektif untuk meningkatkan mutu sekolah dan PBM yang berkualitas	30.0%

Ada bantuan pembiayaan dari sekolah untuk peserta didik yang kurang mampu	10.0%
Sekolah memiliki dokumen nilai aset secara menyeluruh	5.0%
Penggunaan dan pelaporan pendanaan dilakukan secara akuntabel	10.0%

Pada tahapan analisis, yang perlu diperhatikan adalah kelengkapan data. Apabila pada tahap ini tersedia data lengkap untuk seluruh objek maka analisis yang dilakukan sifatnya hanya deskripsi saja. Sedangkan apabila data yang tersedia hanya sebagian saja (sampel) maka analisis yang dapat dilakukan mulai dari deskripsi dan selanjutnya dapat juga dilakukan proses analisis pendugaan. Hasil pendugaan yang diperoleh memiliki presisi yang baik jika sampel yang digunakan merupakan sampel acak yang mampu merepresentasikan populasi dengan baik. Representasi populasi dapat dilihat dari keterwakilan setiap kelompok dalam populasi, apakah setiap kelompok terwakili secara proporsional.

Hasil analisis data EDS tahun 2013 mendeskripsikan tingkat ketercapaian sekolah-sekolah di tingkat kabupaten/kota dalam pemenuhan SNP. Skor yang digunakan menggunakan interval 0-10 dengan pembagian pencapaian SNP sebagai berikut:

KELOMPOK	Y	X
MENUJU SNP 1	$Y < 65\%$	$\sum n.X / n < 65\%$
MENUJU SNP 2	$Y \geq 65\%$	$\sum n.X / n < 65\%$
MENUJU SNP 3	$Y < 65\%$	$\sum n.X / n \geq 65\%$
SNP	$Y \geq 65\%$	$\sum n.X / n \geq 65\%$
DI ATAS SNP	$Y \geq 85\%$	$\sum n.X / n \geq 85\%$

Keterangan :

	STANDAR	BOBOT
Y	SKL	
X1	ISI	20%
X2	PROSES	30%
X3	PENILAIAN	15%
X4	PTK	25%
X5	PENGELOLAAN	10%

Sekolah dikatakan telah mencapai kriteria Menuju SNP 1 apabila skor untuk Standar Kompetensi Lulusan (Y) lebih kecil dari 6,5 dan jumlah standar lainnya berdasarkan bobot yang ditetapkan juga lebih kecil dari 6,5. Kriteria Menuju SNP 2 apabila skor untuk Standar Kompetensi Lulusan (Y) lebih besar atau sama dengan 6,5 dan jumlah standar lainnya berdasarkan bobot yang ditetapkan lebih kecil dari 6,5. Kriteria Menuju SNP 3 apabila skor untuk Standar Kompetensi Lulusan (Y) lebih kecil dari 6,5 dan jumlah standar lainnya berdasarkan bobot yang ditetapkan lebih besar atau sama dengan 6,5. Kriteria Mencapai SNP apabila skor untuk Standar Kompetensi Lulusan (Y) lebih besar atau sama dengan 6,5 dan jumlah standar lainnya berdasarkan bobot yang ditetapkan juga lebih besar atau sama dengan 6,5. Kriteria Di Atas SNP apabila skor untuk Standar Kompetensi Lulusan (Y) lebih besar atau sama dengan 8,5 dan jumlah standar lainnya berdasarkan bobot yang ditetapkan juga lebih besar atau sama dengan 8,5.

Hasil Penelitian

Berdasarkan data hasil EDS Tahun 2013 diperoleh informasi jumlah Sekolah Dasar berdasarkan kategori capaian Standar Nasional Pendidikan sebagai berikut:

Tabel 4. Jumlah SMP Berdasarkan Kategori Capaian SNP

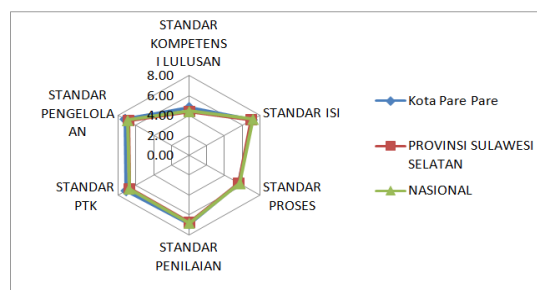
NO	KATEGORI	JUMLAH SMP
1	MENUJU SNP 1	7
2	MENUJU SNP 2	0
3	MENUJU SNP 3	13
4	SNP	0
5	DI ATAS SNP	0
TOTAL		20

Sumber : Hasil Pengolahan Data EDS, 2013

Berdasarkan hasil pengolahan data EDS Tahun 2013, diketahui bahwa dari total 20 sekolah SMP yang ada di Kota Parepare, terdapat 7 sekolah yang berada pada capaian “Menuju SNP 1”, tidak ada sekolah berada pada capaian “Menuju SNP 2”, 13 sekolah berada pada capaian Menuju SNP 3, belum ada sekolah yang sudah mencapai “SNP”, dan belum ada sekolah dasar yang berada pada capaian “Di atas SNP”.

Capaian Mutu Per Standar

Tabel 5. Capaian SNP Jenjang SMP



Gambar 1. Grafik Radar Capaian SNP Jenjang SMP Kota Parepare

Berdasarkan Tabel 5 dan Gambar 1. dapat diketahui bahwa capaian SNP jenjang SMP pada Kota Parepare untuk Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, Standar Penilaian, Standar PTK, dan Standar Pengelolaan berada di atas rata-rata capaian tingkat Provinsi Sulawesi Selatan serta tingkat nasional.

Capaian Mutu Per Indikator

Capaian mutu setiap indikator pada masing-masing Standar Nasional Pendidikan untuk jenjang SMP di Kota Parepare ditunjukkan pada Tabel 6 berikut:

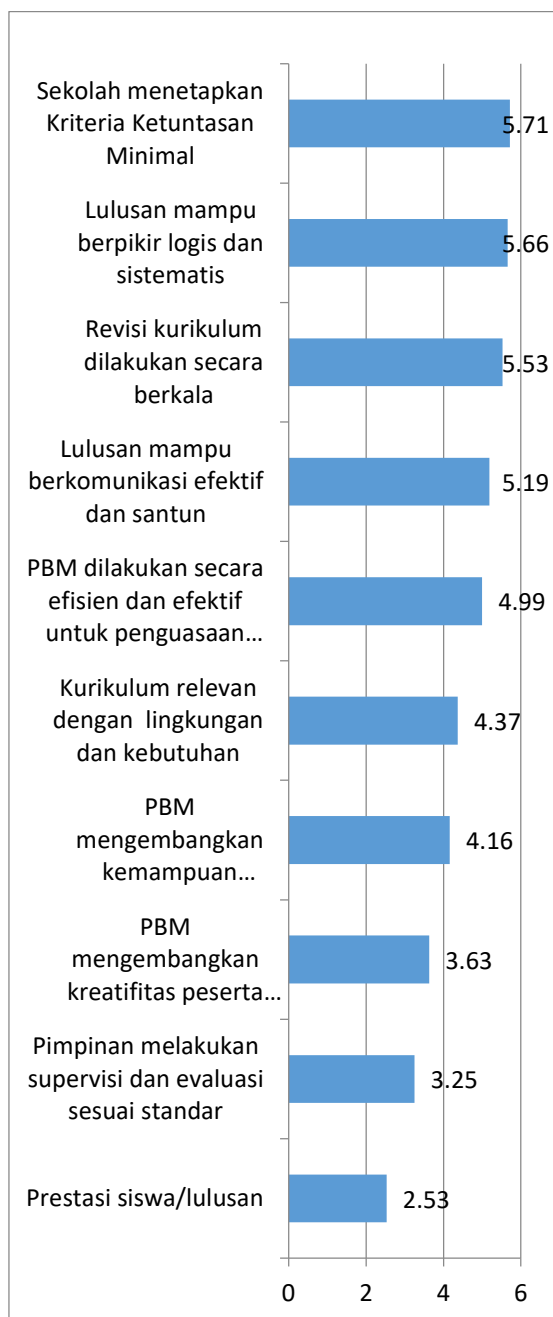
Tabel 6 Capaian Mutu Per Indikator

Standar/Indikator	SNP Kota Pare Pare	SNP Provinsi	SNP Nasional
Standar Kompetensi Lulusan			
Prestasi siswa/lulusan	4.00	2.78	2.67
Lulusan menunjukkan karakter (jujur, disiplin, bertanggungjawab, dan menghargai orang lain)	5.52	5.57	5.61
Lulusan mampu berpikir logis dan sistematis	4.86	4.77	4.95
Lulusan mampu berkomunikasi efektif dan santun	4.90	4.91	4.96
Lulusan memiliki kemampuan mengamati dan bertanya untuk berpikir dan bertindak produktif serta kreatif	5.44	5.30	5.45
Standar Isi			
Kurikulum sesuai dengan kurikulum nasional	7.11	6.65	6.89
Kurikulum disusun secara logis dan sistematis	7.19	7.08	7.33
Kurikulum relevan dengan lingkungan dan kebutuhan	8.55	8.67	8.74
Revisi kurikulum dilakukan secara berkala	5.59	5.57	5.88
Standar Proses			
RPP yang dikembangkan sesuai dengan SKL dan standar isi serta memenuhi aspek kualitas	6.97	6.82	7.05
PBM dilakukan secara efisien dan efektif untuk penguasaan pengetahuan, keterampilan, sikap dan perilaku	5.15	5.22	5.39
PBM mengembangkan karakter jujur, disiplin, bertanggungjawab, dan menghargai orang lain	6.97	7.04	7.21
PBM mengembangkan kemampuan berkomunikasi efektif dan santun	5.37	5.55	5.74
PBM mengembangkan kreatifitas peserta didik	2.71	2.82	2.87

PBM mengembangkan budaya dan kemandirian belajar	3.04	2.98	3.13
Interaksi guru-siswa mendukung efektifitas PBM	5.96	6.27	6.37
Suasana akademik di sekolah mendukung pembelajaran (konduusif)	6.50	6.30	6.21
Standar Penilaian			
Guru menggunakan prinsip-prinsip penilaian	7.37	7.20	7.31
Guru melakukan perancangan penilaian	8.12	7.81	7.75
Guru menyusun instrumen sesuai dengan kaidah yang baku	5.97	6.07	6.19
Sekolah menetapkan Kriteria Ketuntasan Minimal	4.21	4.34	4.43
Sekolah memiliki dokumen prosedur dan kriteria penilaian	8.33	7.96	8.12
Standar PTK			
Guru dan tenaga pendidikan profesional dalam bidangnya	8.00	7.38	7.43
Peningkatan kompetensi PTK dilakukan utk memenuhi kebutuhan sekolah	5.32	5.44	5.56
Standar Pengelolaan			
Visi, misi, dan tujuan sekolah sesuai dengan EDS	6.31	6.28	6.60
Visi, misi, dan tujuan sekolah dipahami oleh semua warga sekolah	9.09	8.20	8.43
Rencana kerja sekolah sesuai EDS	6.15	6.00	6.05
Rencana kerja sekolah berorientasi mutu	8.13	7.09	7.21
Perencanaan sekolah terkait peningkatan mutu PBM	8.37	7.92	8.10
Suasana organisasi mendukung program sekolah	8.06	7.94	7.96
Pimpinan melakukan supervisi dan evaluasi sesuai standar	2.77	2.84	2.88

Berdasarkan capaian mutu per indikator pada Tabel 6 di atas, diketahui 10 (sepuluh)

indikator yang paling bermasalah pada jenjang pendidikan sekolah SMP di Kota Parepare adalah sebagai berikut:



Gambar 2 Sepuluh Indikator SNP Paling Bermasalah di Kota Parepare jenjang SMP

Pembahasan

Dari hasil penelitian didapatkan bahwa berdasarkan jumlah sekolah SMP di Kota Parepare yang berjumlah 20 sekolah dapat diketahui ada 13 sekolah yang berada pada tahap menuju SNP 3 dan ada 7 sekolah yang masih berada pada tahap menuju SNP 1, tidak ada satu pun sekolah yang sudah sesuai dengan SNP, apalagi yang berada di atas SNP. Hal ini menunjukkan bahwa kualitas pengelolaan sekolah SMP di Kota Parepare belum memenuhi standar. Sedangkan apabila dilihat dari capaian mutu per standar, capaian mutu yang paling rendah adalah pada standar kompetensi lulusan yang capaiannya berada pada 4,79. Nilai capaian standar kompetensi lulusan yang hanya 4,79 ini adalah akibat dari capaian standar yang lain yang juga masih rendah. Capaian standar kompetensi lulusan merupakan hasil atau akibat dari pengelolaan standar isi, standar proses, standar penilaian, standar pendidik dan tenaga kependidikan, standar sarana dan prasarana, standar pengelolaan, dan standar pembiayaan. Bagaimana mungkin dapat menghasilkan lulusan yang sesuai standar bila input yang berupa isi atau kurikulum, sarana dan prasarana, pembiayaan, pendidik dan tenaga kependidikan yang tidak sesuai standar, setelah itu mengalami proses pembelajaran, penilaian dan pengelolaan yang tidak sesuai standar. Dengan demikian sekolah, dinas pendidikan, pemerintah daerah dalam hal kabupaten/kota dan propinsi serta pemerintah pusat harus bisa mendorong agar isi atau kurikulum, sarana dan prasarana, pembiayaan, pendidik dan tenaga kependidikan yang sesuai standar, setelah itu mengalami proses pembelajaran, penilaian dan pengelolaan yang sesuai standar. Dari capaian standar yang terendah yaitu kompetensi lulusan dan proses. Maka permasalahan yang sangat krusial adalah pada proses

pembelajaran. Dari proses pembelajaran yang tidak sesuai standar akan sangat mempengaruhi hasil dari lulusan yang dihasilkan. Dengan demikian dapat dijadikan rekomendasi kepada pengambil kebijakan bahwa mutu proses yang masih rendah agar dapat dijadikan pokok perhatian untuk mengambil tindakan yang dianggap relevan sehingga terselesaikan. Dari capaian standar pendidik dan tenaga kependidikan sebesar 7,11 dapat diketahui bahwa kualitas pendidik dan tenaga kependidikan sudah hampir memenuhi standar, akan tetapi sebagai pelaku proses pembelajaran yang sangat menentukan mutu proses pembelajaran yang capaian mutu proses masih rendah hal ini menimbulkan ironi, sehingga perlu dicarikan penyebab atau indikator mana yang capaiannya yang rendah. Dari capaian mutu setiap indikator pada standar proses, yang paling rendah adalah proses belajar mengajar mengembangkan kreatifitas peserta didik sebesar 2,71, kemudian capaian indikator proses belajar mengajar mengembangkan budaya dan kemandirian belajar sebesar 3,04. Capaian indikator proses belajar mengajar dilakukan secara efektif dan efisien untuk penguasaan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan perilaku sebesar 5,15. Dari capaian per indikator dapat diketahui indikator mana saja yang masih harus segera dicarikan solusi, sehingga mutu proses pembelajaran dapat segera ditingkatkan karena sangat berkorelasi dengan lulusan yang dihasilkan. Hal-hal yang dapat dilakukan untuk meningkatkan capaian mutu proses adalah dengan memaksimalkan bimbingan guru senior kepada guru yang lain dalam hal proses pembelajaran, memaksimalkan fungsi supervisi akademik yang dilakukan oleh kepala sekolah dan pengawas sekolah dalam mengawal mutu proses pembelajaran. Disamping itu juga perlu dilakukan peningkatan kompetensi

pendidik dan tenaga kependidikan karena dilihat dari capaiannya hanya sebesar 5,32. Dari hasil capaian per indikator standar nasional pendidikan dapat dilihat bahwa ada sepuluh indikator yang paling bermasalah yang sangat menentukan capaian dari standar kelulusan. Sepuluh indikator tersebut adalah prestasi siswa/lulusan, pimpinan melakukan supervisi dan evaluasi sesuai standar, proses belajar mengajar mengembangkan kreatifitas peserta didik, proses belajar mengajar mengembangkan kemampuan berkomunikasi efektif dan santun, kurikulum relevan dengan lingkungan dan kebutuhan, proses belajar mengajar dilakukan secara efisien dan efektif untuk penguasaan pengetahuan, keterampilan, sikap dan perilaku. Lulusan mampu berkomunikasi efektif dan santun, revisi kurikulum dilakukan secara berkala, lulusan mampu berpikir logis dan sistematis, serta sekolah menetapkan kriteria ketuntasan minimal. Dari sepuluh indikator yang paling bermasalah tersebut sebagian besar adalah pada standar proses yang sangat mempengaruhi mutu lulusan yang dihasilkan. Sekolah, pemerintah daerah, pemerintah propinsi, serta pemerintah pusat harus bisa bersinergi untuk menyelesaikan permasalahan-permasalahan pada indikator standar nasional pendidikan yang masih bermasalah yaitu rendahnya capaian mutu. Diharapkan adanya strategi yang diambil secara tepat sehingga program-program yang dilaksanakan bermuara pada peningkatan mutu pendidikan.

Simpulan

Kesimpulan yang dapat diambil adalah capaian mutu per-standar SNP SMP sudah berada di atas rata-rata standar Provinsi dan Nasional. Capaian indikator SNP tertinggi untuk SMP adalah Visi, misi, dan tujuan sekolah dipahami oleh

semua warga sekolah dan terendah adalah prestasi siswa/lulusan.

Terdapat 10 indikator SNP SMP yang paling bermasalah yaitu: (1) prestasi siswa/lulusan, (2) pimpinan melakukan supervisi dan evaluasi sesuai standar (3) PBM mengembangkan kreatifitas peserta didik, (4) PBM mengembangkan kemampuan berkomunikasi efektif dan santun, (5) kurikulum relevan dengan lingkungan dan kebutuhan, (6) PBM dilakukan secara efisien dan efektif untuk penguasaan pengetahuan, keterampilan, sikap dan perilaku, (7) Lulusan mampu berkomunikasi efektif dan santun, (8) revisi kurikulum dilakukan secara berkala, (9) Lulusan mampu berpikir logis dan sistematis, (10) Sekolah menetapkan kriteria ketuntasan minimal.

Saran

Dari sepuluh indikator yang paling bermasalah tersebut sebaiknya segera dicarikan solusi berupa program-program baik itu dilakukan oleh sekolah, pemerintah daerah, pemerintah propinsi, maupun pemerintah pusat sehingga ada koordinasi sehingga permasalahan-permasalahan dapat diselesaikan dengan efektif dan efisien.

Daftar Pustaka

- Tiro, Muhammad Arif. Ilyas, Baharuddin. *Statistika Terapan untuk Ilmu Ekonomi dan Ilmu Sosial*, Edisi Kedua, Makassar, Andira Publisher, 2002.
- Budiarto, Eko. *Biostatistika untuk Kedokteran dan Kesehatan Masyarakat*, Cetakan I, Jakarta, Penerbit Buku Kedokteran EGC, 2001.
- Furqan. *Statistika Terapan untuk Penelitian*, Edisi ketiga, Bandung, Alfabeta, 2001.
- Hartono, *Statistika untuk penelitian*, edisi revisi, cetakan ketiga, Pekanbaru, Zafana publishing, 2004.
- Mangkuatmodjo, Soegyarto. *Pengantar statistika* (cetakan pertama). JAKARTA, PT. Rineka Cipta, (2003).
- Rahardjo, Marsudi, *Statistika Bahan ajar Diklat Guru Pengembang SMU*, Yogyakarta, Pusat Pengembangan Penataran Guru (P3G Yogyakarta), 2003.

AUTISME DAN SOLUSINYA

Rahmatiah

Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan

Abstrak: Autisme adalah gangguan perkembangan nerobiologi yang berat yang terjadi pada anak sehingga menimbulkan masalah pada anak untuk berkomunikasi dan berelasi dengan lingkungannya. Penyandang autisme tidak dapat berhubungan dengan orang lain secara berarti, serta kemampuannya untuk membangun hubungan dengan orang lain terganggu karena masalah ketidak mampuannya untuk berkomunikasi dan untuk mengerti apa yang dimaksud oleh orang lain. Tanda-tanda ini sudah nampak jelas sebelum anak berusia 3 tahun, dan kemudian berlanjut sampai dewasa jika tidak dilakukan intervensi yang tepat. Penyandang autisme memiliki gangguan pada interaksi sosial, komunikasi, imajinasi, serta pola perilaku yang repetitif, dan resistensi terhadap perubahan pada rutinitas.

Kata Kunci: gangguan perkembangan nerobiologi, interaksi sosial, pola perilaku repetitif dan resistensi

Abstract: Autism is a severe nerobiological developmental disorder that occurs in children, causing problems in children to communicate and relate to their environment. People with autism can not relate to others significantly, and their ability to build relationships with others is disrupted because of their inability to communicate and to understand what others mean. These signs are apparent before the child is 3 years old, and then continues until adulthood if no appropriate intervention is made. People with autism have a disruption to social interactions, communication, imagination, and repetitive behavior patterns and resistance to changes in routine.

Keywords: Disturbance of nerobiology development, social interaction, repetitive behavior pattern and resistance

Autisme atau gangguan spektrum autistik (GSA) merupakan suatu gangguan perkembangan yang secara klinis ditandai oleh adanya tiga gejala utama. Ketiga gejalanya adalah gangguan pada kualitas interaksi sosial, komunikasi dua arah dan nonverbal yang terganggu, pola perilaku atau minat yang terbatas dan disertai gerakan-gerakan berulang tanpa tujuan dengan intensitas yang bermakna. Namun, penanganan tepat pada autisme sejak dini akan semakin baik kemungkinan perkembangannya.

Penyandang autisme tidak dapat berhubungan dengan orang lain secara berarti, serta kemampuannya untuk membangun hubungan dengan orang lain terganggu karena masalah ketidak mampuannya untuk

berkomunikasi dan untuk mengerti apa yang dimaksud oleh orang lain. Tanda-tanda/gejala ini sudah nampak jelas sebelum anak berusia 3 tahun, dan kemudian berlanjut sampai dewasa jika tidak dilakukan intervensi yang tepat. Penyandang autisme memiliki gangguan pada interaksi sosial, komunikasi, imajinasi, serta pola perilaku yang repetitif (berulang-ulang), dan resistensi (tidak mudah mengikuti/menyesuaikan) terhadap perubahan pada rutinitas. Gangguan pada interaksi sosial ini menyebabkan mereka terlihat aneh dan berbeda dengan orang/anak lain. Gangguan pada komunikasi yaitu terjadi pada komunikasi verbal (lisan/dengan kata-kata) maupun non verbal (tidak mengerti arti dari gerak tubuh, ekspresi wajah, dan nada/warna/intonasi

suara). Gangguan pada imajinasi ini menyebabkan anak kesulitan dalam hal aktivitas dan bermain, sehingga bermain dan beraktivitas berbeda dengan orang/anak lain, misalnya hanya mencontoh dan mengikuti suatu hal secara kaku dan berulang-ulang.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa sejumlah kondisi (multi/banyak faktor) mempengaruhi perkembangan otak anak autistik yang terjadi sejak usia 6 bulan dalam kandungan dan terus berlanjut dalam kehidupannya, dimana faktor genetik (keturunan) merupakan faktor yang sangat berpengaruh. Gangguan perkembangan otak ini menyebabkan terjadinya gangguan/masalah pada kemampuan bahasa, kemampuan kognitif (pemahaman), kemampuan interaksi sosial, dan fungsi adaptifnya, maka hal ini menyebabkan semakin bertambahnya usia seorang anak maka akan menyebabkan semakin besarnya kesenjangan/perbedaan kemampuan-kemampuan tersebut dibandingkan dengan anak lain sepeertannya/seumurnya, sehingga semakin terlihat perbedaannya dengan anak sepeertannya/seumurnya. Semua hal ini dapat jelas terlihat sebelum anak berusia 3 tahun, dan semakin bertambah umurnya akan semakin jelas terlihat.

Safaria (2005: 1), memaparkan bahwa Kenner mendeskripsikan gangguan ini sebagai ketidakmampuan berinteraksi dengan orang lain, gangguan berbahasa yang ditunjukkan dengan penguasaan yang tertunda, *ecolalia*, *mutism*, pembalikan kalimat, adanya aktifitas bermain yang repetitif dan stereotif, ingatan yang sangat kuat. Autisme memiliki tanda-tanda sejak masa pertumbuhan awal, Kanner menyebutnya dengan *infantile autism* (*autisme pada anak-anak*). Lebih lanjut Safaria menjelaskan bahwa gejala autisme termasuk ke dalam kategori gangguan perkembangan perpasive (*perpasive depelopmental disorder*).

Sutadi (2013), istilah/kata autism pertama kali digunakan oleh seorang psikiater Swiss yang bernama Eugene Bleuler, yang pada tahun 1908-1911 mengamati adanya suatu ciri tertentu pada penderita skizofrenia dewasa yang ia sebut sebagai autism yang berasal dari kata bahasa Yunani yaitu autos

yang berarti sendiri, yang merupakan suatu istilah yang mencirikan bahwa seseorang menarik diri dari interaksi sosial dengan lingkungannya sehingga mereka seolah-olah hidup di dunia sendiri. Gangguan kejiwaan berupa skizofrenia hanya terjadi/timbul pada orang dewasa atau remaja saja. Namun pada tahun 1938-1943, Leo Kanner di Universitas John Hopkins (Amerika Serikat) memperhatikan adanya ciri autism pada 11 orang anak yang tidak bisa melakukan kontak dengan orang di sekitarnya bahkan sejak usia 1 tahun, sehingga disebut sebagai *infantile-autism* (*autisme infantil*). Oleh karena itulah, sejak tahun 1940an sampai dengan tahun 1960an autisme disalah-sangkakan sebagai gangguan/masalah/ kelainan jiwa yang terjadi pada masa kanak-kanak.

Dengan demikian juga asal-muasal dulunya autisme ditangani oleh dokter spesialis jiwa. Penanganannyapun saat itu seperti juga penanganan terhadap penderita kelainan jiwa saat itu, seperti misalnya dirawat di rumah sakit jiwa dengan terapi kejut listrik, dsb. Oleh karena sekarang diketahui bahwa autisme adalah merupakan gangguan perkembangan, maka yang lebih tepat autisme ditangani oleh dokter spesialis anak.

Pada tahun 1944, Asperger seorang ilmuwan Jerman juga mengidentifikasi kondisi seperti yang digambarkan oleh Kanner namun dalam bentuk yang lebih ringan, yang sekarang dikenal sebagai sindrom Asperger. Dulu Asperger memberi istilah *autistic psychopathy*. Pada tahun 1944, Bruno Bettelheim mengajukan teori *refrigerator mother*, yaitu seorang anak menjadi autistik oleh karena dalam awal masa kehidupannya tidak mendapat cukup stimuli dari ibunya yang tidak responsif terhadap anak mereka. Sejak tahun 1980an sampai tahun 1990, dilakukan sangat banyak penelitian terhadap penyebab, prognosis dan terapi autisme. Dari penelitian diperkirakan bahwa autisme merupakan penyakit yang disebabkan oleh gangguan/kerusakan pada gen, yang menyebabkan masalah otoimun ataupun penyakit degeneratif pada sel-sel saraf di otak. Buku *Diagnostics and Statistics Manual of Mental Disorder* (DSM) merupakan standar

diagnosis autisme di Amerika Serikat. Pada edisi pertama (DSM-I) yang terbit pada tahun 1952, walau autisme sebenarnya sudah diketahui sebagai kondisi yang unik pada tahun 1943, namun tidak dicantumkan sebagai kelainan tersendiri pada DSM-I ini, melainkan dikategorikan ke dalam jenis reaksi skizofrenik pada masa kanak-kanak (schizophrenic reaction, childhood type). Pada DSM-II yang terbit tahun 1968, autisme juga masih dikategorikan sama seperti pada DSM-I tersebut. Barulah pada DSM-III yang terbit pada tahun 1980, autisme diletakkan dalam kategori diagnostik yang tersendiri, namun masih disebut sebagai infantile autism. Kemudian disadari bahwa autisme ini bukan merupakan kelainan jiwa (skizofren) yang terjadi pada masa kanak-kanak, sehingga pada tahun 1987 kata infantile dihilangkan, dan diganti menjadi autistic disorder. DSM-IV yang diterbitkan pada tahun 1994 menambahkan kategori PDD (Pervasive Developmental Disorder) dan beberapa subtipe, yang sekarang dikenal sebagai ASD (Autistic Spectrum Disorder). Sebagai tambahan pada autistic disorder, diagnosis mungkin juga dikategorikan pada Asperger's Disorder, Rett's Disorder, Childhood Disintegrative Disorder, and Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS). DSM-V sudah diterbitkan pada tahun Mei 2013.

Menurut Handojo (2004: 15) menyatakan penyebab autisme bisa terjadi pada saat kehamilan. Pada tri semester pertama, faktor pemicu biasanya terdiri dari ; infeksi (*toksoplasmosis*, *rubella*, *candida*, dsb), keracunan logam berat, zat aditif (MSG, pengawet, pewarna), maupun obat-obatan lainnya. Selain itu, tumbuhnya jamur berlebihan di usus anak sebagai akibat pemakaian antibiotika yang berlebihan, dapat menyebabkan kebocoran usus (*leaky-gut syndrome*) dan tidak sempurnanya pencernaan *kasein* dan *gluten*

Berbagai informasi mengenai penyakit autisme, terdapat rumusan masalah mengenai penyakit autisme, yaitu: (1) Apakah gejala penyakit autisme? Apakah penyebab autisme karena faktor genetik/turunan atau

lingkungan? Adakah solusi untuk menyembuhkan penderita autisme khususnya pada anak? Adakah kelebihan anak pengidap autisme? Penjelasan keempat hal ini diuraikan berikut ini.

PEMBAHASAN

A. Gejala Autisme

Umumnya gejala autisme pada si kecil bisa dideteksi mulai usia menjelang 3 tahun. Dengan tes baru yang digagas para ahli di Amerika Serikat, Moms & Dads kini bisa memperkirakan gejalanya lebih dini pada si kecil, bahkan di bawah usia 1 tahun. Teknik eksperimen terbaru ini menggunakan skrining otak standar yang didesain khusus untuk bayi baru lahir. Deteksi dini dapat dilakukan pada bayi berisiko autisme karena ia memiliki saudara yang juga berkebutuhan khusus.

Tim periset dari Carolina Institute for Developmental Disabilities, University of North Carolina, Chapel Hill, USA, menggunakan pemindai untuk menemukan perubahan ukuran, permukaan hingga ketebalan di area tertentu pada *cerebral cortex* bayi. Cerebral cortex adalah bagian terdepan pada otak yang berfungsi untuk mengolah informasi. Pemindaian ini bisa dilakukan pada usia 6 bulan dan 12 bulan. Menurut periset, ketepatan perkiraan risiko autisme dengan cara ini mencapai 80 %.

“Penemuan ini mengungkap perubahan pada otak dalam dua tahun kehidupan awal menghasilkan gejala autisme yang akan muncul di penghujung usia dua tahun,” papar Dr. Joseph Piven, penulis riset senior. Beliau adalah direktur Carolina Institute for Developmental Disabilities, University of North Carolina, Chapel Hill.

Hasil riset yang dipublikasikan *Nature* edisi 15 Februari ini melibatkan sekitar 150 bayi. Lebih dari 100 di antaranya berisiko tinggi menyandang autisme karena riwayat keluarga. Menurut Dr. Piven, bayi baru lahir dengan kakak yang telah didiagnosa autisme memiliki risiko lima kali lebih besar untuk tumbuh dengan gejala yang sama.

MRI scanning dilakukan pada bayi-bayi ini di usia 6 bulan, 12 bulan dan 2 tahun.

Jadwal ini sesuai dengan perkembangan gejala autisme, terutama yang ditandai disfungsi motorik maupun mental. Dari hasil pengolahan algoritma komputer untuk dua jenis observasi akan didapatkan skor prediksi autisme.

Observasi pertama menemukan: bayi dengan pertumbuhan permukaan otak relatif tinggi pada usia 6 bulan sampai 1 tahun akan cenderung didiagnosa autisme di usia 2 tahun. Observasi kedua menemukan: tingginya pertumbuhan permukaan otak pada setahun pertama berkaitan dengan ukuran otak yang lebih besar secara keseluruhan pada usia 2 tahun. Pertumbuhan otak berlebihan ini menjadi penanda gejala autisme.

Selain memprediksi dengan akurasi 8 : 10 untuk gejala autisme, riset ini juga akurat untuk memprediksi prosentasi kemungkinan bayi tidak menyandang autisme pada usia 2 tahun. “Penemuan ini menunjukkan pentingnya pemindaian otak sejak dini sehingga bayi bisa ditangani secara intensif bahkan sebelum gejala autisme muncul dan selama otak masih berkembang,” tutur Dr. Piven sambil menambahkan, risetnya perlu dikembangkan lebih lanjut sebelum bisa diterapkan.

Dokter spesialis kesehatan jiwa konsultan psikiatri anak dan remaja RS Pondok Indah Group dr Ika Widyawati SpKJ(K) mengatakan gangguan tersebut biasanya muncul sejak usia dini, sebelum usia 36 bulan, lebih sering terjadi pada anak laki-laki dibandingkan pada perempuan dengan rasio 3,5-4 : 1. Tampak adanya peningkatan jumlah kasus GSA dalam dua dekade terakhir. Pada 1966, Victor Lotter melaporkan angka rata-rata prevalensinya 4,5/10 ribu anak di Inggris. “Pada 2010 di Amerika Serikat (AS) disebutkan 1: 1.000 kelahiran hidup,” Orang tua perlu mengenal apakah anaknya mengalami GSA sejak sebelum usia 3 tahun jika terdapat keterambatan perkembangan atau fungsi abnormal pada beberapa keterampilan. Misalnya saja, anak tidak bisa menunjuk, mengoceh atau *gesture* pada usia 12 bulan. Anak tidak bisa melihat ke benda yang ditunjuk oleh orang lain dari jauh. Kemampuan bicara anak menghilang. Anak tidak berespon ketika dipanggil pada usia 16 bulan. Hilangnya

kemampuan sosial pada usia kapan saja, dan anak tidak bisa *pretend play* atau main pura-pura.

Penyebab gangguan spektrum autistik sampai saat ini belum diketahui dengan jelas. Namun, berbagai penelitian mengarah ke faktor genetik, gangguan neorologis dan biokimia di otak sehingga anak dengan gangguan ini berbeda dari anak seusianya. Ibarat *puzzle*, masih banyak potongan *puzzle* yang belum ditemukan. Dengan demikian, pada orang tua yang anak mereka mengalami autisme sebaiknya tidak saling menyalahkan atau merasa bersalah dan lupakan masa lalu. “Selanjutnya yang harus dipikirkan adalah dengan penanganan tepat dan secepatnya dibantu. Sebab, semakin dini semakin baik kemungkinan perkembangannya penanganan GSA harus didukung dengan kajian ilmu kedokteran berbasis bukti, yaitu terapi perilaku dan farmakoterapi yang spesifik untuk mengatasi masalah emosi dan perilaku berat yang menyertai GSA. Farmakoterapi untuk perilaku yang paling mengganggu, perilaku disruptif seperti agresif, temper, tantrum, impulsif, dan hiperaktif. Serta perilaku berulang dan kesulitan atensi dan insomia. Penanganannya juga bersifat multidisiplin. Karena penyebabnya yang multifaktorial. Multidisiplin meliputi tenaga medis, non media, pendidik, psikolog, terapi wicara, yang mempunyai kompetensi sesuai bidang ilmunya.

“Hal itu bertujuan mengurangi masalah perilaku, meningkatkan kemampuan belajar dan perkembangannya terutama penggunaan bahasa agar dapat tercapai hasil optimal dari perkembangan,” Terapi perilaku ABA masih memerlukan penelitian lebih lanjut mengenai efektifitasnya dan disarankan untuk melakukan analisis fungsional perilaku secara individual. Terapi biomedik, seperti diet CFGFSF (Casein free, gluten free, sugar free), chelasi, vitamin dan suplemen (seperti vitamin B6, B12, magnesium, omega free fatty acid) belum didukung oleh bukti ilmiah yang kuat untuk direkomendasikan sebagai pengobatan GSA.

Berdasarkan data dari Badan Pusat Statistik, diperkirakan ada sekitar 2,4 juta orang penyandang autisme di Indonesia pada

tahun 2010. Jumlah penduduk Indonesia pada saat itu mencapai 237,5 juta jiwa, berarti ada sekitar satu penyandang autisme pada setiap 100 bayi yang lahir. Sangatlah penting untuk mewaspadai gejala-gejalanya sedini mungkin, sebab ASD termasuk kondisi yang tidak bisa disembuhkan. Meski demikian, terdapat berbagai jenis penanganan serta langkah pengobatan intensif yang bisa membantu para penyandang autisme untuk menyesuaikan diri dalam kehidupan sehari-hari, serta mencapai potensi mereka secara maksimal.

Gejala dan Diagnosis Autism

Secara umum, gejala autisme terdeteksi pada usia awal perkembangan anak sebelum mencapai tiga tahun. Gejala dan tingkat keparahan autisme juga cenderung bervariasi pada tiap penyandang. Tetapi, gejala-gejala tersebut dapat dikelompokkan dalam dua kategori utama. Kategori pertama adalah gangguan interaksi sosial dan komunikasi. Gejala ini dapat meliputi masalah kepekaan terhadap lingkungan sosial dan gangguan penggunaan bahasa verbal maupun non verbal. Sementara kategori kedua meliputi pola pikir, minat, dan perilaku yang terbatas serta bersifat pengulangan. Contoh gerakan repetitif, misalnya mengetuk-ngetuk atau meremas tangan, serta merasa kesal saat rutinitas tersebut terganggu. Penyandang autisme juga cenderung memiliki masalah dalam belajar dan kondisi kejiwaan lain, misalnya gangguan hiperaktif atau Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), gangguan kecemasan, atau depresi. Penanganan sedini mungkin sebaiknya dilakukan guna meningkatkan keefektifan perkembangan kondisi ini. Secara umum, gejala autisme terdeteksi pada usia awal perkembangan anak sebelum mencapai tiga tahun. Berikut adalah beberapa gejala umum yang mungkin dapat membantu Anda untuk lebih waspada.

Gejala Menyangkut Interaksi dan Komunikasi Sosial

Perkembangan bicara yang lamban atau sama sekali tidak bisa bicara, tidak pernah mengungkapkan emosi atau tidak peka terhadap perasaan orang lain, tidak merespons

saat namanya dipanggil, meski kemampuan pendengarannya normal, tidak mau bermanja-manja atau berpelukan dengan orang tua serta saudara, cenderung menghindari kontak mata, jarang menggunakan bahasa tubuh, jarang menunjukkan ekspresi saat berkomunikasi, tidak bisa memulai percakapan, meneruskan obrolan, atau hanya bicara saat meminta sesuatu, nada bicara yang tidak biasa, misalnya datar seperti robot, sering mengulang kata-kata dan frasa, tapi tidak mengerti penggunaannya secara tepat, cenderung terlihat tidak memahami pertanyaan atau petunjuk sederhana, tidak memahami interaksi sosial yang umum, misalnya cara menyapa.

Gejala Menyangkut Pola Perilaku

Memiliki kelainan dalam pola gerakan, misalnya selalu berjinjit, lebih suka rutinitas yang familier dan marah jika ada perubahan. tidak bisa diam, melakukan gerakan repetitif, misalnya mengibaskan tangan atau mengayunkan tubuh ke depan dan belakang, cara bermain repetitif dan tidak imajinatif, misalnya menyusun balok berdasarkan ukuran atau warna daripada membangun sesuatu yang berbeda., hanya menyukai makanan tertentu, misalnya memilih makanan berdasarkan tekstur atau warna, sangat terpaku pada topik atau kegiatan tertentu dengan intensitas fokus yang berlebihan, cenderung sensitif terhadap cahaya, sentuhan, atau suara, tapi tidak merespons terhadap rasa sakit. Penting bagi pengidap untuk menjalani penanganan sesegera mungkin agar keefektifannya meningkat.

Gangguan Lain dan Autism

Penyandang autisme umumnya juga memiliki gejala atau pengaruh dari gangguan lain, misalnya hiperaktif (ADHD), epilepsi, sindrom Tourette (kedutan berulang di area tubuh tertentu), gangguan obsesif kompulsif (OCD), depresi, gangguan kecemasan menyeluruh, gangguan belajar, gangguan sensorik, serta gangguan bipolar. Tiap gangguan tersebut mungkin membutuhkan penanganan secara terpisah, misalnya obat-obatan atau terapi perilaku kognitif.

B. Penyebab Autisme

Terdapat sejumlah faktor, seperti pengaruh genetika dan lingkungan, yang diperkirakan dapat menyebabkan kelainan ini. Namun, penyebab autisme yang pasti belum diketahui hingga saat ini. Dalam kasus-kasus tertentu, autisme juga mungkin dipicu oleh penyakit tertentu. Di samping itu, ada beberapa hal lain yang juga dianggap sebagai pemicu autisme. Namun, anggapan dan dugaan tersebut telah terbukti tidak berhubungan dengan autisme berdasarkan berbagai penelitian medis. Sejumlah mitos tersebut meliputi hal berikut: senyawa thiomersal yang mengandung merkuri (digunakan sebagai pengawet untuk beberapa vaksin). Vaksin campak, gondong, dan rubela (MMR). Vaksin ini pernah dicurigai sebagai penyebab autisme sehingga banyak orang tua yang enggan memberikannya pada anak mereka. Pola makan, seperti mengonsumsi gluten atau produk susu.

Kondisi autisme terkadang baru terdeteksi hingga pengidapnya dewasa. Proses diagnosis saat dewasa dapat membantu para pengidap serta keluarga untuk memahami autisme dan memutuskan jenis bantuan yang dibutuhkan. Sebagian penyandang autisme dewasa merasa kesulitan untuk mencari pekerjaan karena adanya tuntutan dan perubahan sosial dalam pekerjaan. Pusat layanan khusus autisme bisa membantu mereka untuk mencari pekerjaan yang cocok dengan kemampuan mereka.

Di Indonesia, khususnya Jakarta, terdapat sejumlah organisasi yang menitikberatkan layanan khusus bagi penyandang autisme. Beberapa di antaranya adalah:

Yayasan Autisma Indonesia (YAI), Yayasan Masyarakat Peduli Autis Indonesia (MPATI), Yayasan Pembinaan Anak Cacat (YPAC). Kemunculan gejala dan tingkat keparahan pada tiap penyandang autisme sangat bervariasi. Tingkat keparahan autisme umumnya ditentukan berdasarkan masalah komunikasi dan perilaku repetitif yang dialami oleh penderitanya serta bagaimana gangguan-gangguan ini memengaruhi kemampuannya untuk berfungsi dalam masyarakat.

Ada beberapa faktor yang diduga bisa memicu seseorang untuk mengalami gangguan ini. Faktor-faktor pemicu tersebut meliputi: jenis kelamin. Anak laki-laki memiliki risiko hingga 4 kali lebih tinggi mengalami autisme dibandingkan dengan anak perempuan, faktor keturunan. Orang tua seorang pengidap autisme berisiko kembali memiliki anak dengan kelainan yang sama, paparan selama dalam kandungan, contohnya, paparan terhadap minuman beralkohol atau obat-obatan (terutama obat epilepsi untuk ibu hamil) selama dalam kandungan, pengaruh gangguan lainnya, seperti sindrom Down, distrofi otot, neurofibromatosis, sindrom Tourette, lumpuh otak (cerebral palsy) serta sindrom Rett, kelahiran prematur, khususnya bayi yang lahir pada masa kehamilan 26 minggu atau kurang, dan perlu ditegaskan sekali lagi bahwa keterkaitan antara pemberian vaksin (terutama MMR) dengan autisme tidaklah benar. Justru, dengan pemberian vaksin, anak akan terhindar dari terinfeksi maupun menyebarkan kondisi-kondisi yang berbahaya bagi dirinya maupun orang lain.

C. Solusi Menangani Autisme

Autisme umumnya didiagnosis berdasarkan gejala yang ditunjukkan oleh sang anak. Ini dilakukan karena tidak ada langkah pemeriksaan spesifik untuk mendiagnosis autisme secara akurat. Beberapa jenis pemeriksaan yang mungkin akan dianjurkan adalah sebagai berikut:

Pertama, pemeriksaan kondisi fisik serta riwayat kesehatan pasien dan keluarga. Langkah ini berfungsi untuk menghapus kemungkinan adanya penyakit lain. Pemeriksaan kondisi fisik pasien dan keluarganya juga berguna untuk mengetahui ada tidaknya penyakit lain yang diderita sedangkan pemeriksaan riwayat kesehatan untuk mengetahui ada tidaknya riwayat keluarga yang mengalami autisme.

Kedua, pemantauan perkembangan kemampuan. Sang anak biasanya akan diminta untuk mengikuti sejumlah kegiatan agar kemampuan dan aktivitasnya bisa diamati serta diperiksa secara khusus. Pemeriksaan terfokus ini meliputi kemampuan bicara, perilaku, pola

pikir anak, dan interaksi dengan orang lain. Meski demikian, hasil pemeriksaan tersebut belum tentu bisa mendiagnosis autisme secara pasti. Jika para spesialis tidak bisa mengkonfirmasi diagnosis autisme meski pemeriksaan telah selesai, anak anda mungkin dianjurkan untuk menjalani pemeriksaan ulang saat usianya lebih tua dan gejala autisme makin terlihat.

Autisme termasuk kelainan yang tidak bisa disembuhkan. Namun, banyak layanan bantuan pendidikan serta terapi perilaku khusus yang dapat meningkatkan kemampuan penyandang autisme. Aspek-aspek penting dalam perkembangan anak yang seharusnya menjadi fokus adalah kemampuan berkomunikasi, berinteraksi, kognitif, serta akademis. Penanganan autisme bertujuan untuk mengembangkan kemampuan para penyandang semaksimal mungkin agar mereka bisa menjalani kehidupan sehari-hari.:

Ketiga, terapi perilaku dan komunikasi. Ini dilakukan agar penyandang autisme lebih mudah beradaptasi. Contoh terapinya adalah terapi perilaku kognitif atau *Cognitive Behavioural Therapy (CBT)* dan terapi wicara untuk kemampuan komunikasinya.

Keempat, terapi keluarga agar orang tua atau saudara bisa belajar cara berinteraksi dengan penyandang autisme. Terapi keluarga juga bermanfaat agar semua anggota keluarga memahami karakter saudaranya yang menderita autisme

Kelima, pemberian obat-obatan. Walau tidak bisa menyembuhkan autisme, obat-obatan mungkin diberikan guna mengendalikan gejala-gejala tertentu. Contohnya, antidepresan untuk mengendalikan gangguan kecemasan, penghambat pelepasan selektif serotonin (SSRI) untuk menangani depresi, melatonin untuk mengatasi gangguan tidur, atau obat anti-psikotik untuk menangani perilaku yang agresif dan membahayakan.

Keenam, terapi psikologi. Penanganan ini dianjurkan apabila penyandang autisme juga mengidap masalah kejiwaan lain, seperti gangguan kecemasan. Dengan terapi ini diharapkan masalah psikis yang dialami penderita autisme bisa dikomunikasikan sehingga penderita autisme tidak mengalami

depresi. Jika penderita masih kanak-kanak orang tua sangat perlu mendampingi, sehingga orang tua juga dapat memberikan tindakan terbaik pada penderita autisme.

Ketujuh, terapi otak autisme therapy. Terapi ini dirancang secara khusus agar kita sebagai orangtua bisa dengan mudah melakukan metode terapi untuk menyembuhkan autis pada anak tanpa susah payah melakukan terapi lumba-lumba lagi. Terapi ini merupakan pengembangan dari rekaman gelombang sonar yang dihasilkan oleh lumba-lumba, kemudian tim ahli meniru pola gelombang tersebut dan memasukkannya ke Terapi Otak Autism Therapy. Terapi ini bekerja dengan memberikan stimulasi dengan gelombang pada frekuensi tertentu ke otak, dengan stimulasi tersebut otak akan memproduksi hormon yang dapat membantu penyembuhan autis pada anak. Terapi Otak Autism Therapy ini dikemas dalam bentuk CD Audio. Karena terapi ini bersifat fleksibel, tidak hanya dalam keadaan tenang saja tetapi sambil beraktifitas pun bisa didengarkan juga.

Kedelapan, Pengajaran dan Pelatihan Untuk Orang Tua. Peran orang tua bagi anak-anak penyandang autisme sangatlah penting. Partisipasi aktif orang tua akan mendukung dan membantu meningkatkan kemampuan sang anak. Mencari informasi sebanyak mungkin tentang autisme serta penanganannya sangat dianjurkan untuk para orang tua. Anda bisa mencari tahu lebih banyak melalui Masyarakat Peduli Autis Indonesia (MPATI) serta Yayasan Autisma Indonesia. Membantu anak Anda untuk berkomunikasi juga dapat mengurangi kecemasan dan memperbaiki perilakunya, karena komunikasi adalah hambatan khusus bagi anak-anak dengan autisme.

Kiat-kiat yang mungkin bisa berguna meliputi:

Menggunakan kata-kata yang sederhana, selalu menyebut nama anak saat mengajaknya bicara, memanfaatkan bahasa tubuh untuk memperjelas maksud anda, berbicara dengan pelan dan jelas, beri waktu pada anak Anda untuk memroses kata-kata Anda, jangan berbicara saat di sekeliling Anda berisik.

Ada sejumlah metode pengobatan alternatif yang dianggap bisa mengatasi autisme, tapi, keefektifannya sama sekali belum terbukti dan bahkan berpotensi membahayakan. Metode-metode pengobatan alternatif yang sebaiknya dihindari tersebut adalah:

- (1) Pola makan khusus, misalnya makanan bebas gluten.
- (2) Terapi khelasi, yaitu penggunaan obat-obatan atau zat tertentu untuk menghilangkan zat logam (terutama merkuri) dari dalam tubuh.
- (3) Terapi oksigen hiperbarik yang menggunakan oksigen dalam ruang udara bertekanan tinggi.
- (4) Terapi neurofeedback, di mana pasien akan melihat gelombang otaknya melalui monitor dan diajari cara untuk mengubahnya.

Ada 5 Kelebihan Anak autis

1. Lebih Kreatif

Penelitian yang dilakukan di Inggris dengan melakukan survei daring terhadap 312 partisipan. 75 orang di antaranya memang mengidap autisme, sedangkan 237 lainnya tidak autis. Kemudian peneliti menilai kreativitas partisipan dengan meminta mereka menginterpretasikan gambar-gambar tertentu. Gambar-gambar ini telah didesain sedemikian rupa sehingga dapat dilihat dari berbagai sudut pandang. Masing-masing partisipan juga hanya diberi waktu satu menit untuk menyebutkan benda apa saja yang terlihat dari gambar itu. Hasilnya, partisipan yang didiagnosis dengan autisme dan mereka yang mengaku memiliki sejumlah karakteristik dari gangguan ini umumnya memberikan jawaban yang lebih

2. Kemampuan Visual Lebih Baik

Orang dengan autisme ternyata mengembangkan bagian otak yang berbeda. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa bagian otak yang berhubungan dengan kemampuan visual penyandang autis berkembang sangat baik. Hal ini dapat menjelaskan mengapa sebagian besar penyandang autis memiliki kemampuan luar biasa untuk mengingat dan

menggambarkan benda-benda secara detail. Hasil penelitian dari University of Montreal menunjukkan bahwa pada orang autis, area otak yang berhubungan dengan informasi visual yang sangat berkembang. Sedangkan area otak lainnya kurang aktif, yaitu bagian otak yang berhubungan dengan pengambilan keputusan dan perencanaan. Para peneliti percaya bahwa temuan ini bisa mengarah pada cara-cara baru untuk membantu penyandang autis hidup dengan kondisi lebih baik. Kecenderungan orang berpikir bahwa autisme adalah suatu bentuk dis-organisasi. Tapi dalam penelitian tersebut menunjukkan hal berbeda bahwa justru mengungkapkan re-organisasi dari otak.

Para ahli yang menangani autisme juga menganggap temuan penelitian ini sebagai hasil yang signifikan. Kajian ini menyoroti bahwa autisme seharusnya tidak hanya dilihat sebagai suatu kondisi dengan kesulitan perilaku, tetapi juga harus dikaitkan dengan keahlian khusus. Program ini menawarkan wawasan yang unik mengenai cara penyandang autisme melihat lingkungannya dan membantu keluarga dan profesional untuk memahami sebagian dari perilaku penyandang autisme.

Mengetahui kekuatan dan kesulitan dari seseorang dengan autisme dapat membantu untuk lebih memahami kebutuhan mereka dan membantu mereka memaksimalkan potensi mereka. Penelitian yang telah diterbitkan dalam jurnal *Human Brain Mapping* ini merupakan hasil dari 15 tahun data yang mempelajari cara kerja otak autis. Penelitian ini menarik karena mulai menunjukkan mengapa orang dengan autisme sering menunjukkan satu bagian yang kuat untuk fokus dan perhatian. Beberapa orang dewasa dengan autisme mengembangkan cara-cara sendiri untuk mengatasi pengalaman ini, beberapa mencari tempat tenang dan nyaman, sementara yang lainnya menemukan outlet kreatif, seperti seni, yang dapat membantu mereka memproses kedua informasi serta memberikan orang lain wawasan bagaimana mereka melihat dunia.

Pemahaman yang lebih untuk memahami autisme mempengaruhi cara

pemrosesan sensori. Semakin banyak orang dengan autisme, keluarga dan profesional dapat mengembangkan strategi untuk membuat kehidupan sehari-hari menjadi lebih mudah.

3. Volume otak lebih besar

Volume otak anak autis lebih besar, hal ini yang mungkin membuat anak autis banyak yang cerdas di atas rata-rata meskipun mengalami gangguan perkembangan yang ditandai dengan adanya masalah pada interaksi sosial, komunikasi verbal dan nonverbal, serta ketertarikan dan perilaku yang terbatas. Anak-anak autis diketahui memiliki gangguan saraf, termasuk di daerah korteks prefrontal yang berperan dalam komunikasi, perkembangan mental, dan sosial. Tapi sebuah penelitian kecil menemukan bahwa anak laki-laki autis memiliki bobot otak yang lebih besar dan jumlah sel saraf otak prefrontal 67% lebih banyak daripada anak-anak normal. Penelitian ini membandingkan 7 anak autisme dengan 6 anak sehat berusia 2 hingga 16 tahun. Pertumbuhan otak anak autisme tersebut melahirkan teori bahwa kelebihan jumlah sel saraf bisa jadi penyebab yang mendasari autisme. Namun penyebab pertumbuhan saraf yang berlebih tetap tidak diketahui dan hanya dapat diketahui dari penelitian langsung pada otak anak autis. Penelitian yang dilakukan NIH-UCSD School of Medicine Autism Center of Excellence, La Jolla, California, mencari tahu apakah kelebihan otak pada awal kehidupan anak autis juga melibatkan jumlah sel saraf korteks prefrontal yang abnormal. Peneliti melakukan evaluasi pengujian pada 13 anak laki-laki berusia 2 sampai 16 tahun. 7 di antaranya memiliki gangguan spektrum autisme dan 6 anak adalah anak sehat sebagai kelompok kontrol. Anak-anak tersebut telah meninggal pada tahun 2000 hingga 2006 dan berasal dari Amerika Serikat bagian tenggara dan timur.

Di otak bagian dorsolateral korteks prefrontal, anak-anak autis memiliki sel saraf 79% lebih banyak di otak bagian mesial korteks prefrontal, anak-anak autis memiliki sel saraf 29% lebih banyak, di otak bagian

dorsolateral korteks prefrontal, rata-rata terdapat 1,57 miliar sel saraf pada anak autis, dibandingkan dengan 0,88 miliar pada anak lain, di otak bagian mesial korteks prefrontal, rata-rata terdapat 0,36 miliar sel saraf pada anak autis, dibandingkan dengan 0,28 miliar pada anak lain, perbedaan berat otak sebesar 17,6% di antara anak-anak dengan autisme, dibandingkan dengan 0,2% di antara mereka tanpa autisme

4. Lebih Cerdas

Walau memiliki gangguan perkembangan, jangan meremehkan anak autis karena mereka kebanyakan memiliki kecerdasan intelektual atau IQ di atas rata-rata. Hanya saja, kelebihan ini tidak diimbangi dengan kecerdasan emosional dan sosial sehingga anak autis banyak dipandang sebelah mata. Albert Einstein dan Isaac Newton, kedua ilmuwan hebat ini dikenal memiliki gangguan autis. Tapi mereka berhasil mengubah dunia dengan pemikiran dan penemuannya. Ada juga salah satu kategori autisme yang ditandai dengan tingkat kecerdasan yang tinggi, yaitu sindrom Asperger. Anak autis umumnya memiliki kecerdasan yang normal dan di atas rata-rata. Tetapi anak-anak ini IQ-nya tidak sebanding dengan EQ (emotional quotient atau kecerdasan spiritual) dan SQ (spiritual quotient atau kecerdasan spiritual) sehingga bisa berakibat merugikan. Anak autis cenderung memiliki dunia sendiri dan fokus dengan sesuatu yang menjadi ketertarikannya. Hal inilah yang bisa membuat anak autis memiliki kecerdasan yang relatif tinggi. Sebuah penelitian juga menemukan bahwa ukuran otak anak autis relatif lebih besar dibandingkan volume otak orang normal pada umumnya. Dengan otak yang besar, maka jumlah sel-sel otak dan sambungan sarafnya juga akan lebih banyak. Anak autis harus berjuang agar dapat diterima masyarakat dan mengoptimalkan kemampuannya. Anak autis bisa diasah bakatnya apabila mendapat terapi dan penanganan yang tepat. Tidak hanya mengasah bakat, tetapi fokusnya adalah agar anak autis bisa tumbuh layaknya anak-anak normal pada umumnya.

5. Ukuran Kepala Lebih Besar dan Badan Lebih Tinggi

Peneliti menemukan bahwa anak laki-laki yang autisme cenderung memiliki pertumbuhan yang lebih cepat terutama pada ukuran kepala, tinggi dan berat badan. Peneliti mengungkapkan anak laki-laki dengan autisme cenderung tumbuh lebih cepat dengan adanya perbedaan pada ukuran kepala, tinggi dan berat badan dibanding bayi biasanya. Temuan ini mungkin bisa menjadi petunjuk baru mengenai mekanisme yang mendasari autisme. Ukuran kepala yang lebih besar kemungkinan memiliki otak yang lebih besar pula. Anak laki-laki yang otak dan tubuhnya 'overgrowth' cenderung memiliki gejala autisme yang lebih parah, khususnya yang melibatkan keterampilan sosial dibanding dengan anak-anak normal lainnya. Pertumbuhan berlebih (overgrowth) ini kemungkinan menjadi salah satu penyebab autisme, membuat gejala memburuk atau subtype dari autisme yang ditandai dengan pertumbuhan yang dipercepat dan defisit sosial yang parah. Peneliti menemukan anak-anak cenderung memiliki pola pertumbuhan tulang yang dipercepat termasuk dalam hal panjang atau tinggi, serta melihat adanya sedikit berat badan berlebih.

Dalam studi ini peneliti melibatkan 65 anak dengan autisme yang terdiri dari 34 anak laki-laki dengan gangguan perkembangan pervasif, 13 anak laki-laki dengan keterlambatan perkembangan secara global, 18 anak laki-laki dengan masalah pertumbuhan lainnya. Anak-anak ini memiliki ukuran normal ketika lahir, tapi anak dengan autisme memiliki tubuh lebih tinggi saat berusia 5 bulan, memiliki lingkaran kepala lebih besar saat usia 9,5 bulan dan beratnya lebih besar saat 1 tahun pertama dibanding anak yang perkembangannya normal. Namun pertumbuhan berlebih ini tidak boleh digunakan untuk mendiagnosis autisme, karena tidak semua anak-anak yang diketahui autisme memiliki pertumbuhan lebih cepat dibanding anak normal dan lingkaran kepala yang besar bisa menunjukkan kondisi selain autisme. Akan tetapi dokter anak harus memberikan perhatian pada anak-anak yang

memiliki pola pertumbuhan dipercepat dan merujuknya untuk melakukan pengujian genetik.

PENUTUP

Gejala Autisme memiliki gangguan pada interaksi sosial, komunikasi, imajinasi, serta pola perilaku yang repetitif (berulang-ulang), dan resistensi (tidak mudah mengikuti/menyesuaikan) terhadap perubahan pada rutinitas. Gangguan pada interaksi sosial ini menyebabkan mereka terlihat aneh dan berbeda dengan orang/anak lain. Gangguan pada komunikasi yaitu terjadi pada komunikasi verbal (lisan/dengan kata-kata) maupun non verbal (tidak mengerti arti dari gerak tubuh, ekspresi wajah, dan nada/warna/intonasi suara). Gangguan pada imajinasi ini menyebabkan anak kesulitan dalam hal aktivitas dan bermain, sehingga bermain dan beraktivitas berbeda dengan orang/anak lain.

Penyebab autisme yang utama adalah faktor genetika, adapun 6 faktor utama terjadinya penyakit ini, yaitu keturunan/genetika, masa kehamilan, lingkungan, masa kelahiran, obat-obatan dan makanan.

Solusi menangani autisme pada anak yakni: pemeriksaan kondisi fisik serta riwayat kesehatan pasien dan keluarga, pemantauan perkembangan kemampuan, terapi perilaku dan komunikasi, terapi keluarga, pemberian obat-obatan, terapi psikologi, terapi otak (terapi lumba-lumba) dan pengajaran dan pelatihan bagi orang tua.

Kelebihan anak pengidap autisme yakni anak lebih kreatif, kemampuan visual lebih baik, volume otak lebih besar, lebih cerdas dan ukuran kepala lebih besar dan badan lebih tinggi.

Daftar Pustaka

- Handojo. 2004. *Autisme : Petunjuk Praktis & Pedoman Materi untuk Mengajar Anak Normal, Autis dan Perilaku Lain*. Jakarta: Bhuana Ilmu Populer
- Karyn, Sereussi. 2004. *Untukmu Segalanya : Perjuangan Ibunda seorang Anak Autistik, Mengungkap Misteri Autisme*

- dan Gangguan Perkembangan Perpasif*. Penerjemah Lala Herawati D. Bandung: Qanita.
- Sutadi, Rudi. 2000. Seminar Sehari Aku Peduli Anaku: Terapi Wicara Pada Penyandang Autisme dengan Menggunakan Tatalaksana Perilaku, ABCD Pro, Jakarta, 29 Januari 2000
- Triantoro, Safaria. 2005. *Autisme : Pemahaman Baru untuk Hidup Bermakna bagi Orang Tua*. Yogyakarta : Graha Ilmu.
- <https://klinikautis.com/2015/09/06/kenali-deteksi-dini-autis-anak-balita/>, September 2015.
- [http://www.kompasiana.com/lizarudy/sejarah-autisme_552e0e296ea834402a8b4589..30 Mei 2017Sejarah Autisme 27 Oktober 2013](http://www.kompasiana.com/lizarudy/sejarah-autisme_552e0e296ea834402a8b4589..30_Mei_2017Sejarah_Autisme_27_Oktober_2013).
- [http://www.kompasiana.com/lizarudy/tentang-autisme-pengertian-definisi-autisme_553026536ea83446388b45ba](http://www.kompasiana.com/lizarudy/tentang-autisme-pengertian-definisi-autisme_Tentang_Autisme:_Pengertian/Definisi_Autisme_20_Oktober_2013)
- <http://momdadi.com/momdadi/tes-terbaru-untuk-deteksi-gejala-autisme/>, 23 Maret 2017
- <http://www.beritasatu.com/kesehatan/363866-penanganan-tepat-autisme-sejak-dini.html>, 23 Maret 2017
- <https://www.nitips.com/waspada-faktor-penyebab-autis-pada-anak/> tanggal 24 Maret 2017
- <http://www.alodokter.com/autisme> tanggal 9 Juni 2017
- <http://www.alodokter.com/autisme/pengobatan> 9 juni 2017
- <http://bidanku.com/ciri-paling-menonjol-anak-autis-terletak-pada-mata-dan-bibir>, 10 Juni 2017

PENGEMBANGAN KREATIVITAS ANAK USIA DINI MELALUI KURIKULUM BERMAIN KREATIF

Rahmaniar

Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan

Abstrak: Pengembangan kreativitas anak usia dini melalui kurikulum bermain kreatif. Artikel ini membahas masalah: (1). Bagaimana peranan guru dalam mengembangkan kreativitas anak usia dini? (2) Upaya-upaya apa yang dilakukan guru dalam mengembangkan kreativitas anak usia dini melalui model kurikulum bermain kreatif dan (3) Bagaimana kurikulum bermain kreatif dapat mengembangkan kreativitas anak usia dini. Hasil analisis dan kajian menunjukkan bahwa peranan guru dalam mengembangkan kreativitas AUDI adalah membantu anak mengembangkan konsep dan merancang permainan anak yang kreatif melalui tema yang dikaitkan dengan pengalaman. Upaya yang dilakukan guru dalam mengembangkan kreativitas anak adalah dengan menggunakan pendekatan 4 P (pribadi, press, proses, dan produk). Kurikulum bermain kreatif membantu perkembangan optimal anak dalam penyatupaduan, interaktif pengoptimalan ide untuk menghadapi situasi dimana kemampuan berpikir mereka memperkuat kemampuan berpikir kritis masa kini untuk menyelesaikan masalah masa depan.

Kata Kunci: kurikulum, kurikulum bermain kreatif, kreativitas anak usiadini.

PENDAHULUAN

Kreativitas begitu penting dalam hidup dan perlu dipupuk sejak dini dalam diri anak, karena dengan berkreasi orang dapat mewujudkan (mengaktualisasikan) dirinya, dan perwujudan/aktualisasi diri merupakan kebutuhan pokok tingkat tertinggi dalam hidup manusia (Maslow, 1959). Kreativitas merupakan manifestasi dari individu yang berfungsi sepenuhnya. Dengan kreativitas memungkinkan manusia untuk meningkatkan kualitas hidupnya. Dalam era pembangunan ini kesejahteraan dan kejayaan masyarakat maupun Negara bergantung pada sumbangan kreatif, berupa ide-ide baru, penemuan-penemuan baru dan teknologi baru. Untuk mencapai hal ini perlulah sikap, pemikiran dan perilaku kreatif dipupuk sejak dini.

Pada dasarnya setiap anak memiliki potensi untuk kreatif, walaupun tingkat kreativitasnya berbeda-beda. Semua anak kreatif, orang tua dan guru hanya perlu menyediakan lingkungan yang benar untuk membebaskan seluruh potensi kreatifnya.

Kreativitas, seperti halnya setiap potensi lain, perlu diberi kesempatan dan rangsangan oleh lingkungan untuk berkembang. Untuk mengembangkan kreativitas anak usia dini tidak terlepas dari peran guru dan orangtua. Orang tua dan guru bukanlah pengajar. Orang tua dan guru diharapkan memberikan stimulasi pada anak, sehingga terjadi proses pembelajaran yang berpusat pada anak.

Salah satu prinsip dasar pendidikan anak usia dini adalah belajar melalui bermain. Bermain merupakan sarana belajar anak usia dini. melalui bermain anak diajak untuk bereksplorasi, menemukan memanfaatkan, dan mengambil kesimpulan mengenai benda di sekitarnya. Model kurikulum permainan kreatif beserta sarana dan prasarana yang mendukung adalah salah satu lingkungan yang dapat berperan sebagai pendorong atau “*press*” untuk mengembangkan kreativitas anak, sebagai stimuli eksternal maupun internal. Model kurikulum permainan kreatif ini bersifat fleksibel, yaitu model kurikulum tak terbatas yang diadaptasi dengan mudah oleh para guru. Dari latar belakang di atas penulis dapat

menarik suatu kesimpulan bahwa pengembangan kreativitas anak usia dini melalui model kurikulum bermain kreatif sangat cocok diterapkan dan sangat sesuai dengan kondisi dan kebutuhan anak. Pada artikel ini penulis akan membahas lebih rinci tentang mengembangkankreativitas anak usia dini melalui model kurikulum bermain kreatif.

Masalah yang dibahas adalah: (1) Bagaimana peranan gurudalam mengembangkan kreativitas anak usia dini? (2) Upaya-upaya apa yang dilakukan guru dalam mengembangkan kreativitas anak usia dini melalui kurikulum bermain kreatif? dan (3) Bagaimana kurikulum bermain kreatif dapat mengembangkan kreativitas pada anak usia dini? Adapun tujuan penulisan adalah: (1) Untuk mengetahui peranan guru dalam mengembangkan kreativitas anak usia dini; (2) Untuk mengetahui upaya-upaya yang dilakukan oleh guru dalam mengembangkan kreativitas anak usia dini melalui kurikulum bermain kreatif; dan (30) Memberikan gambaran tentang kurikulum bermain kreatif untuk mengembangkan kreativitas pada anak usia dini.

PEMBAHASAN

A. Peranan Guru dalam Mengembangkan Kreativitas Anak Usia Dini

Konsep kreativitas mengandung pengertian yang luas dan majemuk. Kreativitas (*creativity = creative + activity*) bermakna aktivitas kreatif. Kata kreatif berasal dari kata *create* bahasa latin yang berarti mencipta (Martopo, 2006: 213). Kreativitas adalah kemampuan untuk mencipta, daya cipta, perihal berkreasi, kekreatifan (tim Penyusun Kamus Pusat Pembinaan, dan pengembangan bahasa, 1994). Secara lebih rinci, Drevdahl (Medinnus & Johnson, 1976 dalam Syamsul Bachri, 2005) bahwa kreativitas adalah sebagai kemampuan untuk menciptakan ide-ide baru yang sebelumnya tidak dikenal yang merupakan aktivitas imajinatif atau berpikir sintesis. Hasil dari aktivitas itu mungkin bukan hal baru sama sekali, tetapi merupakan kombinasi informasi yang diperoleh dari

pengalaman sebelumnya menjadi sesuatu yang baru. Hal yang baru itu harus bermakna dan bermanfaat. Mengacu pada pendapat ahli dapat disimpulkan bahwa kreativitas adalah kemampuan menciptakan sesuatu produk baru yang bermakna sebagai hasil dari aktivitas berpikir yang bersifat baru. Kebaruan tersebut dapat bersifat baru sama sekali, kombinatif, pengembangan dan pembaruan (inovatif).

Faktor kemampuan berpikir yang mempengaruhi kreativitas anak dibedakan atas tingkat intelegensi dan pemerayaan bahan berpikir. Intelegensi merupakan petunjuk kualitas kemampuan berpikir, sementara pemerayaan informasi merupakan proses kuantifikasi yang memungkinkan perubahan kemampuan berpikir yang lancar, luwes, rinci, dan bermuara pada produk yang baru dan asli. Faktor lingkungan merupakan salah satu faktor penentu kreativitas, disamping faktor intelegensi dan cirri-ciri kepribadian. Faktor lingkungan termasuk suasana dan fasilitas yang menimbulkan rasa aman. Esensi suasana lingkungan yang membantu kreativitas adalah suasana yang tidak mengikat dan membatasi kebebasan. Jadi faktor lingkungan yang kondusif untuk pengembangan kreativitas adalah suasana yang menimbulkan perasaan bebas, demokratis atau otaritatif, bukan suasana otoriter yang menuntut keseragaman dan mengekang kebebasan mengekspresikan pikiran dan perasaan, serta kurangnya kesempatan memperoleh informasi.

Pengembangan kreativitas anak usia dini dapat dilakukan melalui kegiatan bermain, berbagai jenis keterampilan kreativitas. Jadi, disamping komponen kognitif, komponen non-kognitif tersebut kiranya menjadi fokus perhatian dalam pengembangan kreativitas anak usia dini: (1) Dorongan ingin tahuyang kuat merupakan merupakan salah satu ciri dan sifat individu kreatif; (2) Harga diri dan percaya diri. Individu yang kreatif memiliki harga diri dan percaya diri yang tinggi. Harga diri dan percaya diri menyebabkan individu lebih mantap lebih mantap melakukan

pemerayaan informasi dan lebih berani berinovasi; (3) Sifat mandiri dan independen merupakan sifat individu yang dibutuhkan dalam kreativitas. Sifat tersebut tumbuh dan berkembang seiring dengan kemampuan pikir; (4) Sifat asertif dapat dilihat dari sikap individu melakukan aktivitas yang cenderung lebih berpegang pada tugas dan permasalahannya, dan tidak banyak berorientasi pada personnya; (5) Keberanian mengambil resiko dapat manifest dalam berbagai bentuk, seperti suka berinisiatif, berani mempertahankan pendapat, berani mengakui kesalahan, tidak terlalu takut, tidak ragu atau tidak malu dikritik.

Guru memiliki peranan penting dalam membantu anak agar dapat membangun konsep dengan baik, sehingga secara komprehensif dapat mengembangkan kreativitas anak usia dini. Upaya yang dapat dilakukan diantaranya dengan merancang permainan anak yang kreatif yaitu melalui tema. Tema-tema tersebut harus dikaitkan dengan pengalaman anak, karena kemampuan pembentukan konsep pada setiap anak sangat tergantung pada pengalaman mereka secara langsung ketika bermain dengan benda atau ketika berinteraksi dengan orang lain. Pengalaman yang diperoleh anak dari permainan yang kreatif dapat membantu memunculkan ide yang dapat dituangkan secara kreatif pula oleh setiap anak.

Seorang guru yang kreatif dalam merancang permainan anak, maka ia akan memberikan alat permainan yang memenuhi persyaratan dari segi estetika maupun manfaatnya dalam kehidupan yang akan dihadapi anak pada masa sekarang dan akan datang. Guru harus dapat mengkreasi dan memikirkan variasi dari kegiatan bermain, sehingga anak dapat memainkannya dengan bentuk yang bervariasi. Guru dapat memfungsikan permainan sebagai alat untuk melakukan pengamatan dan penilaian atau suatu evaluasi terhadap anak. Kegiatan ini bisa dilakukan melalui alat permainan dengan cara

anak diberikan tugas untuk berkreasi dengan alat permainan tersebut, sehingga tingkat kemampuan pengembangan kreativitas anak akan ditampilkan.

Peranan guru PAUD dalam merancang permainan anak sebagai upaya pengembangan kreativitas anak usia dini, seyogianya memperhatikan faktor-faktor sebagai berikut : (1) Guru perlu memahami fungsi permainan; (2) Pemahaman fungsi dari permainan merupakan faktor yang utama di dalam merancang permainan untuk anak dalam upaya pengembangan kreativitas anak usia dini; (3) Guru perlu memiliki pemahaman tentang kreativitas; (4) Guru yang akan membimbing anak untuk kreatif, terlebih dahulu harus memiliki pemahaman dan pengalaman tentang kreativitas; (5) Permainan yang dirancang hendaknya menjadikan lingkungan belajar; (6) Permainan dirancang sesuai dengan tugas perkembangan dan kemampuan anak, sehingga semua anak dapat melakukannya. Guru harus berperan sebagai fasilitator bukan instruktur; (7) Permainan yang dirancang sebaiknya lebih banyak memberikan tantangan. Prakarsa dan keuletan anak kreatif membuatnya tertarik terhadap tantangan. Anak senang menguji kemampuan dan pengalamannya terhadap tugas yang bermakna. Anak yang kreatif merasa tertantang untuk menjelajahi kondisi yang sulit dan belum diketahui sebelumnya; (8) Guru harus dapat merancang permainan yang dapat menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan anak bermain sambil belajar dan belajar seraya bermain; dan (9) Melalui permainan diharapkan anak dapat melakukan kegiatan bermain sambil belajar dan belajar seraya bermain, sehingga dengan permainan anak dapat memunculkan gagasan-gagasan baru secara kreatif.

B. Upaya-Upaya yang Dilakukan oleh Guru dalam Mengembangkan Kreativitas Anak Usia Dini Melalui Model Kurikulum Bermain Kreatif.

Bermain adalah awal timbulnya kreativitas karena dalam kegiatan yang menyenangkan anak akan dapat mengungkapkan gagasan-gagasannya secara bebas dalam hubungan dengan lingkungannya. Oleh karena itu kegiatan tersebut dapat dijadikan sebagai salah satu dasar dalam mengembangkan kreativitas anak. Kreativitas bisa tampil dini dalam kehidupan anak dan terlihat pada saat anak bermain. Bermain memberikan kesempatan pada anak untuk mengekspresikan dorongan-dorongan kreatifnya, juga kesempatan untuk merasakan obyek-obyek dan tantangan untuk menemukan sesuatu dengan cara-cara baru. Untuk mencapai tujuan tersebut “menumbuhkan kreativitas” dibutuhkan intensitas bermain yang baik dan berkualitas dalam merangsang imajinasi untuk mengembangkan kreativitas anak. Karena proses-proses mental yang dikembangkan sejak usia dini akan menjadi bagian menetap dari individu dan akan memberikan dampak-dampak terhadap perkembangan intelektual selanjutnya. Melalui bermain, anak tidak hanya menstimulasi pertumbuhan fisik, kematangan sosial dan juga intelektual si anak, tapi juga dapat menstimulasi perkembangan psikologisnya. Anak tidak sekedar melompat, melempar atau berlari, tetapi mereka bermain dengan seluruh emosinya, perasaannya dan pikirannya.

Pada masa usia prasekolah anak akan mulai menghabiskan waktunya dengan bermain, bermain bagi anak usia prasekolah (3–5 tahun) bukan hanya sekedar membuang-buang waktu saja tetapi bermain bagi mereka adalah hal yang menyenangkan dan dapat memperkaya hidup anak. Bagi anak, bermain merupakan suatu kegiatan yang sifatnya melekat langsung pada kodrat dan kebutuhan perkembangan anak. Anak usia dini lebih banyak belajar dari pengalaman berinteraksi dengan obyek-obyek konkrit dan orang sekitarnya-teman, guru, orang tua, daripada melalui simbol-simbol tertulis.

Bermain dapat membantu anak dalam mengembangkan banyak aspek fundamental dari perkembangan anak, baik fisik,

intelektual, sosial, dan emosional. Bermain dapat mengembangkan otot-otot disaat anak melakukan kegiatan fisiknya. Bermain dapat mengembangkan keterampilan intelektual di saat anak terlibat dalam aktivitas-aktivitas yang menuntut pikirannya. Bermain dapat mengembangkan keterampilan sosial di saat sejumlah anak terlibat aktif dalam suatu interaksi dengan orang lain. Bermain dapat mengembangkan aspek emosi disaat anak belajar mengendalikan emosinya.

Bermain diartikan sebagai suatu kegiatan yang bersifat voluntir, spontan, terfokus pada proses, memberi ganjaran secara intrinsik, menyenangkan, aktif, dan fleksibel. Semakin suatu aktivitas memiliki ciri-ciri tersebut, berarti aktivitas itu semakin merupakan bermain (Solehudin, 1996). Dalam bermain anak bisa melakukan aktivitas yang mempraktekkan kemampuan dan keterampilannya dalam kegiatan mencoba, meneliti dan menemukan hal-hal baru. aktivitas yang dilakukan anak di saat bermain bisa membuat anak aktif dan interaktif, baik secara fisik maupun secara mental sehingga dapat mendukung pemberdayaan berbagai aspek perkembangan anak berdasarkan keinginan dan kemauannya sendiri.

Mekanisme bermain sebagai belajar, dalam implementasinya penggunaan bermain sebagai media pembelajaran anak peran pendidik sangatlah berpengaruh sebagai fasilitator yang penuh perhatian terhadap aktivitas-aktivitas yang dilakukan anak. Untuk memfasilitasi aktivitas bermain anak, para pendidik perlu melakukan aktivitas berikut: (1) Menyediakan dan mendesain lingkungan dan perlengkapan bermain yang kaya dan aman; (2) Menyediakan waktu atau mengatur jadwal untuk aktivitas bermain yang fleksibel dan sesuai dengan kebutuhan; (3) Mengamati aktivitas anak di saat bermain; (4) Memberikan petunjuk yang diperlukan, khususnya untuk melakukan suatu permainan; (5) Menciptakan suasana yang kondusif untuk bermain.

Mengingat posisi yang seperti itu, guru harus berperan bijaksana jangan sampai aturan-aturan yang ditetapkan guru justru akan

mematikan kreativitas anak. Disamping itu juga guru harus dapat memilih dan memanfaatkan setiap kesempatan belajar untuk mengembangkan kreativitas anak. Dalam kesempatan apa saja baik di dalam ruangan maupun di luar ruangan guru dapat mengajak anak untuk mengembangkan kreativitasnya.

Dalam aktifitas keseharian terutama diisi kegiatan bernyanyi, bermain musik, berpuisi, bercerita, berdongeng dan sebagainya, melalui kegiatan seperti itu dapat dimanfaatkan untuk membentuk dan mengembangkan kreativitas anak. Hal ini sejalan dengan pernyataan Maxim (1985) bahwa pembentukan dan pengembangan kreativitas anak pra sekolah terutama dilakukan melalui bidang seni dan musik dari pada kegiatan lainnya.

Berikut ini beberapa upaya yang dilakukan guru dalam mengembangkan kreativitas anak adalah metode dengan pendekatan 4 P (pribadi, press, proses, dan produk).

Pribadi

Kreativitas sesungguhnya merupakan keunikan individu (berbeda dengan individu lain) dalam berinteraksi dengan lingkungannya. Masing-masing anak mempunyai bakat dan kreativitas yang berbeda-beda, oleh sebab itu guru dapat menghargai keunikan pribadi masing-masing anak, hendaknya jangan memaksakan anak untuk melakukan hal sama, dan jangan memaksakan anak untuk menghasilkan produk yang sama, atau bahkan memaksakan anak untuk mempunyai minat yang sama. Agar bakat dan kreativitas anak dapat berkembang hendaknya guru membantu anak untuk menemukan bakat dan kreativitasnya dengan cara memberi kebebasan yang cukup serta memfasilitasi mereka secara memadai.

Press atau Pendorong

Kreativitas dapat berkembang jika didukung oleh motivasi intrinsik (kemauan dari dalam) dan motivasi ekstrinsik (kemauan

dari luar). Motivasi ekstrinsik yaitu penghargaan atau pujian dari luar seperti penghargaan atas keberhasilan atau kreasi yang dihasilkan anak. Dorongan intrinsik atau dorongan dari diri anak menjadi pendorong utama bagi pengembangan kreativitas anak.

Proses

Pengembangan kreativitas anak tidak dapat diwujudkan secara instan, tetapi memerlukan proses pemberian kesempatan untuk bersibuk diri secara kreatif. Guru hendaknya memberi kesempatan yang luas kepada anak untuk beraktivitas melalui berbagai kegiatan kreatif, misalnya anak yang belum bisa menulis atau menggambar mencoret-coret tembok dengan crayon di tempat yang tidak seharusnya, janganlah marah kepada anak tetapi sediakanlah tempat khusus bagi anak untuk mencoret –coret.

Produk

Melibatkan anak secara aktif dalam berbagai kegiatan serta menyediakan waktu dan sarana prasarana yang cukup dan mampu menggugah minat anak, sarana dan prasarana ini tidak mesti mahal, misalnya dengan memanfaatkan berbagai barang bekas seperti kaleng untuk bermain musik atau kreativitas lainnya. Selain itu guru dapat melakukan beberapa upaya untuk membangkitkan kreativitas anak misalnya: (1) Memanfaatkan berbagai barang bekas seperti kaleng untuk bermain musik atau aktifitas lainnya; (2) Memilih topik-topik cerita yang merangsang anak untuk berpikir secara kreatif; (3) Tidak memaksakan kehendak kepada anak jika anak tidak menyukai; (4) Berhemat untuk menggunakan kata jangan dan tidak, karena itu akan menghambat anak untuk berimajinasi; (5) Memilih media pembelajaran yang tepat, tidak berbahaya dan cepat membosankan bagi anak; (6) Membimbing dan mengarahkan anak untuk berani memunculkan kreativitasnya; (7) Membimbing anak yang lain untuk menghargai karya temannya walaupun kelihatannya aneh.

Selain upaya yang dilakukan oleh guru, yang tak kalah pentingnya adalah guru harus menguasai prinsip-prinsip pembelajaran

efektif anak Usia Dini. Beberapa prinsip yang perlu diperhatikan oleh guru dalam melaksanakan pembelajaran, agar seluruh potensi anak dapat berkembang secara optimal: (1) Proses belajar mengajar berpusat pada minat anak. Anak usia dini pada umumnya menaruh minat atau kesenangan pada makanan, minuman dan mainan (3M). Dengan demikian proses pembelajaran akan lebih menyenangkan anak kalau dijadikan tema adalah jenis makanan tertentu, misalnya bakso, gula-gula, susu. Untuk mainan tertentu misalnya balok, kelereng, mobil-mobilan dan berbagai jenis mainan lainnya yang membutuhkan gerakan motorik anak. Selain dijadikan tema dapat juga dijadikan media atau alat peraga yang menarik, pada gilirannya akan mempermudah anak untuk mengerti dan atau mengikuti kegiatan pembelajaran yang disajikan oleh guru; (2) proses Belajar Mengajar Berpusat Pada Kegiatan Tertentu. Pada umumnya anak usia dini tidak dapat duduk dengan tenang atau diam dalam rentang waktu (durasi) yang cukup lama. Sebaliknya akan mampu dalam durasi yang lebih lama kalau melakukan kegiatan tertentu, umpamanya mengatur bahan mainan dan alat makanan seraya bernyanyi dan bertepuk tangan, misalnya dalam mengajar huruf U akan jauh lebih menarik jika anak disuruh mengumpulkan sebanyak mungkin huruf berbentuk U yang bercampur baur dengan huruf-huruf lainnya dalam kotak. Konsekuensinya anak akan lebih berkesan sehingga pada gilirannya akan meningkatkan kreativitas dan efektifitas dalam pembelajaran; (3) materi Pembelajaran diambil dari diri anak, kemudian beralih ke lingkungan sekitar, dimulai dari lingkungan yang paling dekat. Pada tahap awal materi pembelajaran dapat diambil dari bagian-bagian tubuh anak yang mudah dilihat dan dikenalnya, barulah beralih ke obyek-obyek yang ada dalam rumah/keluarga anak; (4) guru bersikap hangat, bersahabat dan berempati. Guru yang hangat dalam berkomunikasi dengan anak akan menjadikan anak merasa diterima baik, diperhatikan dan dihargai sebagai anak. Pada gilirannya anak merasa lebih aman dan lebih mantap dihati, jika guru memperlakukan anak

sebagai teman atau sebagai pengganti orang tuanya. Hal ini anak akan merasa lebih akrab dan anak akan mengekspresikan kebebasan apa saja yang terlintas dibenak dan pikirannya tanpa melupakan tata tertib kelas/sekolah; (5) proses pembelajaran terpadu. Dengan strategi pembelajaran terpadu, berawal dari satu fokus atau tema pembelajaran dan selanjutnya dikaitkan dengan bidang pengembangan lainnya sebagai contoh: kata mulut sebagai tema/pusat pembicaraan dan kegiatan, selanjutnya dikaitkan dengan beberapa/seluruh bidang pengembangan di TK yang mencakup moral, agama kreativitas atau daya cipta, daya pikir, perasaan/emosi. Dalam kaitannya dengan pengembangan daya cipta/kreativitas, seorang guru dapat menerangkan secara tepat dan cermat melalui mulutnya yang memungkinkan anak didik dapat melaksanakan kegiatan-kegiatan keterampilan secara tertentu misalnya, misalnya ajakan dari guru agar anak-anak mengikuti latihan keterampilan menyusun model bangunan tertentu; (6) PBM berubah-ubah secara luwes dari kegiatan yang selalu ke kegiatan berikutnya. Proses belajar yang dikembangkan memungkinkan kegiatan anak yang berubah secara terus menerus dari satu kegiatan belajar ke kegiatan belajar berikutnya; (7) Proses belajar mengajar berlangsung dalam situasi kelompok. Anak usia dini senang bermain dan melakukan kegiatan bersama dengan teman sebaya, kegiatan kelompok akan memudahkan anak melakukan aneka kegiatan yang berubah-ubah, secara kontinyu dan dinamik; (8) suasana belajar memberi peluang setiap anak merasa mendapat perhatian/penerimaan dari guru dan teman-teman. Kalau setiap anak merasa diperhatikan/diterima oleh setiap personil, maka mereka akan merasa senang mengikuti kegiatan-kegiatan pengembangan; (9) Kejelian perhatian guru. Kejelian perhatian guru beralih dari anak yang satu ke anak yang lain dalam kelas akan memperkecil peluang seorang anak untuk mengganggu teman yang lainnya pada saat belajar atau bermain.

Prinsip-prinsip pembelajaran yang telah diajukan di atas implementasinya akan sangat tergantung pada spontanitas dan kreativitas guru dan penyesuaian anak yang

sedang dihadapinya. Untuk itu dibutuhkan kemampuan seni (kiat) mendidik membelajarkan anak dalam interaksi guru dan anak, kapan, dimana dan dengan siapa saja. Ekspresi seni guru akan berkembang dalam situasi dan kondisi kebebasan untuk mencari dan menemukan strategi proses belajar mengajar yang lebih sesuai, baik untuk semua anak maupun untuk setiap anak secara individual. Ketika seorang guru mengimplementasikan prinsip pembelajaran seperti yang disebutkan di atas dan dengan menggunakan sarana dan fasilitas penunjang atau media maka semua potensi (bakat, intelegensi dan kreativitas) anak dapat berkembang dengan baik

C. Kurikulum Bermain Kreatif pada Anak Usia Dini

Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi dan bahan belajar serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu (UU Sisdiknas No. 20 Tahun 2003). Dari pengertian tersebut tersirat prinsip-prinsip pengembangan kurikulum khususnya pada anak usia dini: (1) Bersifat komprehensif. Kurikulum harus menyediakan pengalaman belajar yang meningkatkan perkembangan anak secara menyeluruh dalam berbagai aspek perkembangan; (2) Dikembangkan atas dasar perkembangan secara bertahap. Kurikulum harus menyediakan berbagai kegiatan dan interaksi yang tepat didasarkan pada usia dan tahapan perkembangan setiap anak; (3) Melibatkan orang tua; (4) Keterlibatan orang tua sebagai pendidik utama bagi anak. Oleh karena itu peran orang tua dalam pendidikan anak usia dini sangat penting dalam pelaksanaan pendidikan; (5) Melayani kebutuhan individu anak. Kurikulum dapat mewadahi kemampuan, kebutuhan, minat setiap anak; (6) Merefleksikan kebutuhan dan nilai masyarakat. Kurikulum harus memperhatikan kebutuhan setiap anak sebagai anggota dari keluarga dan nilai-nilai budaya suatu masyarakat. (7) Mengembangkan standar kompetensi anak. Kurikulum yang

dikembangkan harus dapat mengembangkan kompetensi anak. Standar Kompetensi sebagai acuan dalam menyiapkan lingkungan belajar anak; (8) Mewadahi layanan anak berkebutuhan khusus. Kurikulum yang dikembangkan hendaknya memperhatikan semua anak termasuk anak-anak yang berkebutuhan khusus; (9) Menjalin kemitraan dengan keluarga dan masyarakat. Kurikulum hendaknya dapat menunjukkan bagaimana membangun sinergi dengan keluarga dan masyarakat sehingga tujuan pendidikan dapat tercapai; (10) Memperhatikan kesehatan dan keselamatan anak; (11) Kurikulum yang dibangun hendaknya memperhatikan aspek keamanan dan kesehatan anak saat anak berada di sekolah; (12) Menjabarkan prosedur pengelolaan Lembaga. Kurikulum hendaknya dapat menjabarkan dengan jelas prosedur manajemen /pengelolaan lembaga kepada masyarakat sebagai bentuk akuntabilitas; (13) Manajemen Sumber Daya Manusia. Kurikulum hendaknya dapat menggambarkan proses manajemen pembinaan sumber daya manusia yang terlibat di lembaga; dan (14) Penyediaan Sarana dan Prasarana. Kurikulum dapat menggambarkan penyediaan sarana dan prasarana yang dimiliki lembaga.

Potensi kreatif dilekatkan pada domain pengembangan yang termasuk di dalam Model Kurikulum Bermain Kreatif. Semua anak usia dini memiliki potensi kreatif; bagaimanapun, pengembangan kreativitas adalah proses pengembangan individual yang dipengaruhi oleh faktor lingkungan dan biologis, seperti yang ditumbuhkan dalam area pengembangan yang lain. (Tegano, *et al*, 1991). Tergolong sulit membangun desain kurikulum yang responsif untuk kebutuhan anak-anak, guru, dan orang tua murid dalam dunia perubahan yang cepat. Model kurikulum permainan kreatif bertujuan utama untuk membantu perkembangan optimal anak dalam penyatupaduan (*integrated*), interaktif, dan pendekatan bermain kreatif untuk lingkungan belajar usia dini. Pendekatan ini melewati kompetensi perkembangan untuk membantu pengoptimalan dan ide tentang lingkungan yang mendukung dan mencakup dinamika kekearifan dalam lingkungan yang memadai.

Kurikulum tidak diperlihatkan sebagai pembungkus produk melainkan sebagai sesuatu yang dinamis dan proses yang dibentuk oleh keterlibatan individual selama belajar bersama setiap hari. Para guru berharap dan mendukung penyesuaian diri, peninjauan kembali, dan pengubahan kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan staf, orang tua, dan anak.

Bermain adalah wahana yang menyediakan pengembangan optimal bagi anak-anak. Karena bermain bersifat aktif, merangsang pertumbuhan, dan dapat menjadi pengalaman penting bagi anak. Bermain mengangkat dasar dari model kurikulum ini. Bermain secara langsung di kelas mempengaruhi semua daerah perkembangan anak dengan menawarkan kesempatan bagi anak untuk belajar tentang dirinya sendiri, teman-temannya, dan lingkungan sekitarnya. Bermain memberi anak kebebasan berimajinasi, menjelajah, dan berkreasi. Jika anak-anak termotivasi untuk bermain, maka mereka akan menikmati kegiatan aktif, merasa tangkas, dan mencocokkan pengetahuan dasar mereka dengan pengetahuan baru yang mereka dapatkan.

Kurikulum menghadirkan mekanisme untuk memutuskan apa yang akan diajarkan dan guru mempersiapkan metodologi untuk menetapkan bagaimana menciptakan lingkungan belajar yang mendukung. Jadi, pengembangan potensi kreatif anak-anak ditingkatkan dalam suatu lingkungan bermain yang berhubungan dengan penyelidikan, bersama seorang guru yang berfilosofi, dan metode kurikular yang mendukung perbedaan cara berpikir dan menyelesaikan masalah. Pengembangan kurikulum dan sikap, dengan perilaku mengajar adalah dua hal yang saling mengimbangi dan menyatukan proses yang telah mengatur panggung pengembangan kreativitas (Tegano et al, 1991).

Proses bermain itu penting bagi pengembangan dari semua segi kehidupan anak balita dalam membentuk kepribadiannya. Kreativitas tidak ditampilkan sebagai wilayah pengembangan tambahan: namun: pengembangan kreativitas adalah komponen utama lingkungan bermain yang spontan. Dan

potensi untuk pengembangan pembelajaran melekat pada wilayah-wilayah pengembangan. Oleh karena itu, kurikulum ini tidak mendominasi area sebagaimana fokus utamanya, namun mendukung dan mendorong pengembangan anak di segala area. Sebuah lingkungan bermain kreatif adalah basis filosofis model kurikulum: pertumbuhan keseluruhan anak dalam enam domain/wilayah pengembangan ini membentuk fokus utama model kurikulum yakni:

Bermain Kreatif Untuk Pengembangan Penghargaan Kesadaran

Bermain mendukung anak-anak bersamaan dengan proses pengembangan yang mereka lakukan sendiri, dan mencapai penguasaan serta kontrol menyeluruh terhadap lingkungan mereka. Selama bermain, anak-anak menemukan, menjelajah, meniru, dan berlatih secara rutin dalam kehidupan sehari-hari sebagai sebuah langkah dalam pengembangan *skill self-help* (skill dimana anak dapat membantu dirinya sendiri). Kesuksesan skill-skill tersebut meningkatkan rasa ingin berkompetensi anak. Keindividualan mereka mendorong skill-skill yang sudah ada untuk mengambil keputusan setiap hari, seperti buku yang akan dibaca, atau apa yang akan ia lukis, bermain dengan boneka yang mana, atau membangun sesuatu dengan balok kayunya. Bermain juga mendukung pengajaran tentang isu keselamatan personal kepada anak-anak dalam ketepatan, sensitifitas, dan kesadaran anak-anak terhadap keamanan berlatih, sambil juga menyediakan mereka pengetahuan keamanan bahwa perlindungan dari orang dewasa penting bagi keselamatan mereka. Selama bermain, guru dapat membantu anak-anak menetapkan bingkai kerja yang melibatkan mereka pada pilihan personal dan mencegah mereka dari resiko-resiko yang akan timbul ketika membentuk kepercayaan dalam diri mereka sendiri dan kepada orang dewasa. Bermain meningkatkan pengembangan kesadaran personal dalam area-area berikut: (1) *Self-help skill* (kemampuan menolong diri sendiri). Meningkatkan skill untuk makan dan berpakaian sendiri, serta mengontrol diri kapan

akan ke toilet dan kapan akan tidur; (2) Kemandirian (memperlihatkan kemampuan mengontrol dan menguasai diri sendiri dalam lingkungannya); (3) Kesehatan personal (mengembangkan pengetahuan tentang bagian-bagian tubuh, nutrisi, kebersihan, dan pencegahan dari penyalahgunaan obat-obatan); (3) Keselamatan personal (mengajarkan anak tentang pelatihan pencegahan penyalahgunaan sesuatu, keselamatan menjadi penumpang atau ketika sedang berjalan kaki; membangun sebuah kesadaran akan bahaya dalam lingkungan anak-anak).

Bermain Kreatif Untuk Perkembangan Kesejahteraan Emosional

Bermain meningkatkan pertumbuhan dalam tubuh anak dan kesadaran pribadi, mendukung penguasaan konflik yang bersifat mengembangkan diri, dan mengajarkan rasa sedih dan trauma. Bermain meningkatkan kesehatan emosional dengan “menawarkan pemulihan terhadap rasa sakit dan kesedihan” (Cass, 1973). Selama bermain, anak usia dini belajar untuk menerima, berekspresi, dan menanggulangi masalah dengan perasaan-perasaan dalam pembentukannya, yakni sikap yang positif. Spesifiknya, bermain meningkatkan pengembangan segi-segi kesejahteraan emosional berikut: (1) Kesadaran, penerimaan, dan ekspresi emosi (mengindikasikan satu jenis perasaan dan ekspresi kepada orang lain); (2) Menggandakan skill (menunjukkan respon yang sehat dan sesuai dengan kondisi tekanan, konflik, atau mengubah teknik relaksasi: memecahkan ulang isu-isu dan masalah); (3) Penggabungan kepribadian (menampakkan pengaturan umum, otonomi, dan konsep pribadi positif (*positive self-concept*)); (4) Membangun nilai-nilai (membangun empati, kepercayaan, menghormati, dan menghargai).

Bermain Kreatif Untuk Perkembangan Sosialisasi.

Bermain menyediakan sebuah kesempatan untuk pengembangan sosial “Ketika berbagi dengan anak-anak lain, bermain adalah wahana utama untuk

membentuk sosialisasi, memperlebar empati dengan teman-temannya dan mempelajari egosentrisme dan meningkatkan rasa kepemilikan pada anak-anak”. Selama melewati berbagai pengalaman, anak usia dini belajar sikap yang dapat mendukung sosialisasi seperti mengambil giliran, bekerjasama, berbagi, dan saling menolong. Situasi bermain dramatis membantu anak-anak memposisikan diri mereka dalam tempat lain dan membantu pengembangan empati dan perhatian terhadap teman-temannya.

Sebagai contoh, anak-anak terikat dalam permainan dalam pengaturan rumah sakit khayalan dapat membangun sebuah pemahaman yang dalam dari teman sebayanya yang memiliki penyakit kronis dan harus sering diopname. Bermain meningkatkan pengembangan sosialisasi di area-area berikut: (1) Interaksi sosial (berinteraksi dengan teman sebaya dan orang dewasa, meredakan konflik); (2) Bekerja sama (membantu, berbagi, pengambilan giliran); (3) Perlindungan sumber dan alat belajar (menggunakan dan memelihara material-material dan lingkungan dengan tepat); (4) Penghormatan untuk orang lain (memahami dan menerima perbedaan individual; memahami masalah multikultural).

Bermain Kreatif Untuk Pengembangan Komunikasi.

Anak-anak mengembangkan kosa kata, meningkatkan penerimaan dan mengekspresikan kemampuan berbahasa mereka dengan saling berinteraksi dengan teman-temannya dan orang dewasa dalam situasi bermain yang spontan.

Bermain memfasilitasi pengembangan beragam kemampuan bahasa dengan menyediakan pengaturan natural yang kondusif untuk berbagi pemikiran, emosi, dan cara-cara kreatif penuh warna sepanjang bermain sosiodramatic (drama sosial) untuk mempraktekkan peran dan kebutuhan komunikasi, ide, dan harapan-harapan.

Bermain sosiodramatic melibatkan komunikasi verbal, interaksi nonverbal, dan

membantu pengembangan komunikasi kongkruen yang memungkinkan anak-anak untuk mengirim dan menerima dengan jelas pesan-pesan yang konsisten. Anak-anak butuh komunikasi secara efektif, untuk saling memahami dan mengikuti petunjuk teman-teman sebayanya dalam meningkatkan situasi bermain dengan handal dalam pengembangan bahasa. Secara khusus, bermain meningkatkan pengembangan dari segi-segi komunikasi berikut: (1) Penerimaan bahasa (mengikuti bentuk, memahami konsep-konsep dasar); (2) Bahasa ekspresif (kebutuhan berekspresi, keinginan, perasaan: menggunakan kata, frasa, kalimat, berbicara dengan terang dan jelas); (3) Komunikasi non-verbal (menggunakan komunikasi kongruen, mimik wajah, gestur tangan dan tubuh); (4) Memori auditori (memahami bahasa tutur, membedakan suara-suara).

Bermain Kreatif Untuk Pengembangan Kognitif

Selama bermain, anak-anak mengalami banyak pengalaman baru, memainkan peralatan dan material, berinteraksi, dan memulai untuk membuat pemahaman terhadap dunianya sendiri. Bermain menghadirkan bingkai kerja bagi anak balita untuk mengembangkan dan memahami diri mereka, orang lain, dan lingkungannya. "Bermain adalah dasar bagi fungsi kognitif lanjutan, oleh karena itu sangat diperlukan dalam kehidupan seorang anak" (Athey, 1974). Bermain meningkatkan pengembangan dari aspek-aspek kognitif berikut: (1) Pemecahan masalah (menggunakan pemikiran yang berbeda-beda, menyarankan solusi untuk masalah teman sebaya, situasi "bagaimana jika", menjawab pertanyaan-pertanyaan, menyampaikan kalimat atau cerita secara logis); (2) Merancang informasi (memahami jarak suatu hubungan, mengenal warna, angka dan bentuk); (3) Mengingat (mengingat kembali kejadian yang telah lalu, mengurutkan peristiwa-peristiwa); (4) Pengklasifikasian (mencocokkan, mengurutkan, mengelompokkan, mengklasifikasikan, menurutkan hubungan antar objek-objek).

Bermain Kreatif Untuk Perkembangan Pemahaman

Bermain memenuhi kebutuhan anak untuk interaksi dan terlibat aktif dengan lingkungan fisik. Sebagai balita, anak mulai belajar tentang dunia dengan aksi sensor motorik pada objek-objek di lingkungan mereka. Tindakan-tindakannya lebih diperhalus sebagai peningkatan perkembangan anak-anak dan skill manajemen tubuh. Bermain meningkatkan pengembangan skill mesin persepsi di area-area berikut: (1) Koordinasi mata-tangan/mata-kaki (menggambar, menulis, memanipulasi objek, mengikuti langkah-langkah visual, melempar, menangkap, menendang); (2) Skill lokomotor (memindahkan tubuh di dalam tempat tertentu: berjalan, melompat, berbaris, meloncat, berlari, menari, berguling, merangkak, dan bergerak maju dengan pelan-pelan); (3) Skill non-lokomotor (statis: belok, meraih, berputar, berayun, jongkok, duduk dan berdiri); (4) Kontrol dan manajemen tubuh (memperlihatkan kepekaan tubuh, kepekaan ruang, ritme, keseimbangan, kemampuan untuk memulai, berhenti, dan merubah arah).

PENUTUP

Guru memiliki peranan penting dalam membantu anak agar dapat membangun konsep dengan baik, sehingga secara komprehensif dapat mengembangkan kreativitas anak usia dini. Seorang guru yang kreatif dalam merancang permainan anak, maka ia akan memberikan alat permainan yang memenuhi persyaratan dari segi estetika maupun manfaatnya dalam kehidupan yang akan dihadapi anak pada masa sekarang dan akan datang. Upaya-upaya yang dilakukan oleh guru dalam mengembangkan kreativitas anak usia dini melalui model kurikulum bermain kreatif adalah dengan menggunakan pendekatan 4 P (pribadi, press atau pendorong, proses dan produk).

Kurikulum permainan kreatif bertujuan utama untuk membantu perkembangan optimal anak dalam penyatupaduan (*integrated*), interaktif, dan pendekatan bermain kreatif untuk lingkungan belajar usia dini. Pendekatan ini melewati kompetensi perkembangan untuk membantu pengoptimalan dan ide tentang lingkungan yang mendukung mencakup dinamika kekreatifan dalam lingkungan yang memadai. Perhatian terhadap potensial kreatif anak memasang pondasi untuk masa depan berpikir kritis. Anak-anak akan menghadapi situasi-situasi dimana kemampuan berpikir mereka sekarang akan memperkuat kemampuan berpikir kritis untuk memberi wewenang kepada anak-anak masa kini untuk menyelesaikan masalah masa depan dan mengembangkannya.

DAFTAR PUSTAKA

- Carol E. Catron and Jan Allen. *Early Childhood Curriculum A Creative-Play Model. Chapter 2*. Second Edition
- Dini Rosalina. 2008. *Efektivitas Permainan Konstruktif Terhadap Peningkatan Kreativitas Anak Usia Prasekolah*. Skripsi. Fakultas Psikologi Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Maimunah Hasan. 2009. *PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini)*. Jogjakarta. Diva Press.
- Sri Husodo. 2007. *Peningkatan Kreativitas Siswa Melalui Permainan Cipta Lagu Dalam Pembelajaran Seni Budaya Di Smp Nasima Semarang*. Skripsi. Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Semarang.
- Suratno. 2005. *Pengembangan Kreativitas Anak Usia Dini*, Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi.
- Syamsul Bachri Thalib. 2005. *Psikologi perkembangan: Aplikasi praktis Dalam Pendidikan Anak Usia Dini*. Cetakan I. Makassar. Badan Penerbit UNM Makassar.
- Tim pengembang Pusat Kurikulum Direktorat PAUD. 2007. *Kerangka Dasar Kurikulum KTSP Pendidikan Anak Usia Dini*. Departemen Pendidikan Nasional.
- Tadkiroatun Musfirah. 2008. *Cerdas Melalui Bermain*. Jakarta. Grasindo
- Umi Supraptiningsih. *Pengembangan Kreativitas Anak Usia Prasekolah dan Sekolah Dasar*. www. Google. Com. diakses Juni 2010.

MODEL PENGEMBANGAN KEPROFESIAN BERKELANJUTAN (PKB) GURU BERBASIS KOMUNITAS

Rudi

Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan

Abstrak: Peraturan Menteri Negara Pendayagunaan Aparatur Negara Republik Indonesia (Permennegpan RI) No. 16 Tahun 2009 mewajibkan setiap guru untuk melakukan pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB). Akan tetapi, Pemerintah memiliki keterbatasan anggaran untuk memfasilitasi seluruh guru untuk melakukan PKB. PKB berbasis komunitas merupakan salah satu alternative bagi guru untuk melaksanakan PKB secara mandiri dan tidak bergantung pada program pemerintah. Fakta menunjukkan bahwa motivasi guru masih rendah dalam mengikuti kegiatan PKB di komunitas-komunitas yang ada. Salah satu penyebabnya adalah model PKB yang diterapkan di komunitas cenderung monoton. Tulisan ini menguraikan beberapa model PKB berbasis komunitas, yaitu model *study groups* (kelompok belajar), model *looking at students work* (melihat pekerjaan siswa), model *open class room*, model penelitian tindakan kelas, model *lesson study*, dan model *in-on-in service learning*.

Kata Kunci: PKB, model PKB, PKB berbasis Komunitas

Abstract: *The regulation of Ministry for state aparatur reforms No. 16 year of 2009 requires teachers to carry out continual professional defelopment (CPD). However, the government have limited budgets to organize CPD program for teachers. CPD based community is one of the best alternatives for teachers to carry out CPD independently. The facts show the teachers low motivation to conduct CPD wich caused by monotonous design of CPD. This paper elaborates CPD based Community based design, that is: study group, looking at student work, open class room, classroom action research, lesson study, and in-on in service learning.*

Keywords: CPD, CPD design, CPD based community design

PENDAHULUAN

Upaya peningkatan mutu pendidikan akan berproses dengan baik melalui pemenuhan kebutuhan akan tenaga pendidik yang berwawasan luas, terampil, dan memiliki kemampuan pengetahuan akademis yang dapat diandalkan. Hal ini akan terpenuhi, jika guru mengembangkan profesi secara berkelanjutan. Karena itulah pemerintah mewajibkan setiap guru untuk melakukan PKB. Hal ini ditegaskan dalam Peraturan Menteri Negara Pendayagunaan Aparatur Negara Republik Indonesia (Permennegpan RI) No. 16 Tahun 2009. Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) ini diarahkan untuk dapat memperkecil jarak antara pengetahuan,

keterampilan, kompetensi sosial dan kepribadian yang mereka miliki sekarang dengan apa yang menjadi tuntutan ke depan berkaitan dengan profesinya itu (kemendikbud,2016:2).

Berdasarkan data dari BKN pada Juni 2015 yang disampaikan Direktorat GTKKemdikbud pada tahun 2016, sebanyak 38,23% ASN merupakan guru, jauh melebihi jabatan lain, seperti tenaga medis paramedic, dan lainnya. Jumlah guru terhitung 1.726.991 orang, itu masih guru PNS, belum lagi guru honorer yang jumlahnya ribuan tersebar di seluruh wilayah Indonesia. Jumlah guru seluruh Indonesia, guru honorer dan guru PNS berjumlah 2.896.955 orang. Pemerintah memiliki keterbatasan dan kesulitan anggaran

untuk melatih guru sebanyak ini. Fakta ini menunjukkan bahwa guru tidak bisa bergantung penuh pada pelatihan-pelatihan yang difasilitasi pemerintah. Selain itu, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan tidak memiliki lembaga pelatihan (Balai Diklat) khusus untuk guru. Berdasarkan hal tersebut, untuk menjamin ketersediaan tempat belajar, maka guru harus berinisiatif untuk mencari dan mengembangkan kegiatan PKB alternative. Salah satu alternative tersebut adalah pengembangan PKB melalui komunitas belajar.

Dalam rangka pemenuhan kualifikasi kompetensi guru, pemerintah telah memfasilitasi Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) berbasis komunitas. Sejak sepuluh tahun terakhir, pemerintah Indonesia mengembangkan program PKB guru melalui Kelompok Kerja Guru (KKG) untuk jenjang Sekolah Dasar (SD) dan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) untuk jenjang Sekolah Menengah Pertama (SMP) dan jenjang Sekolah Menengah Atas (SMA) dan Sekolah menengah Kejuruan (SMK). Jika sebelumnya PKB guru dilakukan oleh lembaga diklat, maka dengan pemberdayaan KKG dan MGMP, guru dapat melakukan PKB di KKG dan MGMP. Model PKB ini akan menghemat anggaran dan dianggap lebih efektif, guru tidak perlu meninggalkan sekolah untuk mengikuti pelatihan, sehingga siswa tidak dirugikan. Pengembangan profesionalisme guru melalui KKG dan MGMP diharapkan bisa menyentuh seluruh guru, kondisi yang sulit diwujudkan oleh pemerintah Indonesia selama ini.

Berdasarkan hasil survey sementara yang dilakukan di KKG dan MGMP, salah satu penyebab kegagalan PKB guru di KKG dan MGMP dalam meningkatkan kompetensi guru adalah masih rendahnya motivasi belajar peserta PKB guru di KKG dan MGMP. Kegiatan KKG dan MGMP masih bergantung pada program pemerintah, sehingga ketika program berhenti, maka kegiatan KKG dan MGMP juga berhenti.

Salah satu penyebab rendahnya motivasi guru belajar di KKG dan MGMP, karena

model PKB yang digunakan cenderung monoton. Pengurus memiliki keterbatasan pengetahuan dan pengalaman tentang model PKB sebagai dasar pembinaan dan pengelolaan pembelajaran di KKG dan MGMP. Tulisan ini akan menguraikan beberapa model PKB guru berbasis Komunitas.

Rumusan masalah dalam tulisan ini adalah 1) bagaimana model-model PKB guru berbasis komunitas 2) Bagaimana mengelola pembelajaran model PKB guru berbasis komunitas. Berdasarkan Rumusan masalah tersebut, maka Tujuan dari tulisan ini adalah mendeskripsikan model-model PKB guru berbasis Komunitas. Tulisan ini diharapkan bisa memberi manfaat bagi pengelola komunitas guru dalam merencanakan dan mengelola program pembelajaran.

PEMBAHASAN

PKB adalah bentuk pembelajaran berkelanjutan bagi guru yang merupakan kendaraan utama dalam upaya membawa perubahan yang diinginkan berkaitan dengan keberhasilan siswa (Buku I PKB, Hal.) sedangkan Berdasarkan Permenegpan dan Reformasi Birokrasi Nomor 16 Tahun 2009 yang dimaksud dengan pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB) adalah pengembangan kompetensi guru yang dilaksanakan sesuai dengan kebutuhan, bertahap, berkelanjutan untuk meningkatkan profesionalitasnya.

Menurut Yang Ying Ming dkk. (dalam Sri Hayati, 2012:19) model adalah suatu deskripsi naratif untuk menggambarkan prosedur atau langkah-langkah dalam mencapai satu tujuan khusus, dan langkah-langkah tersebut dapat dipergunakan untuk mengukur keberhasilan atau kegagalan dalam mencapai tujuan. Sementara Law dan Kelton (dalam Sri Hayati, 2012:19) dan Sudarman (dalam Sri Hayati, 2012:19) mengemukakan bahwa model adalah representasi suatu sistem yang dipandang dapat mewakili sistem yang sesungguhnya.

Definisi yang telah dikemukakan di atas dapat dimaknai jika suatu model merupakan

suatu desain yang menggambarkan bekerjanya suatu sistem dalam bentuk bagan yang menghubungkan bagan atau tahapan melalui langkah-langkah spesifik dan dapat dipergunakan mengukur keberhasilan untuk tujuan mengembangkan keputusan secara valid. Keabsahan suatu model dapat dipertanggungjawabkan karena model disusun melalui pengkajian teoritis dan prosedur ilmiah. Dalam kategori model konseptual, model memberikan gambaran desain alur pikir dan arah pikiran tersebut sebagai aturan dalam praktek. Hal ini merujuk pada pendapat Kauffman (dalam Sri Hayati, 2012:20) sebagai berikut:

“Conceptual model means the way we think about things, not the actual practices themselves. In subsequent paragraphs when I refer to a structure or system I mean the conceptual model that guided our thinking and provides rules for practice”

Berdasarkan definisi-definisi yang dikemukakan di atas maka dapat dikatakan bahwa suatu model memiliki karakteristik: (1) merupakan deskriptif naratif; (2) memiliki prosedur atau langkah-langkah; (3) memiliki tujuan khusus; (4) digunakan untuk mengukur keberhasilan; dan (5) merupakan representasi suatu sistem.

Berdasarkan deskripsi tersebut, dapat disimpulkan bahwa Model PKB merupakan suatu design yang menggambarkan langkah atau prosedur yang spesifik untuk meningkatkan profesionalisme guru yang berkelanjutan.

Model PKB Guru berbasis Komunitas

Komunitas berasal dari bahasa Latin yakni, *communitas* yang berarti “kesamaan”, kemudian dapat diturunkan dari *communis* yang berarti “sama, publik, dibagi oleh semua atau banyak. Komunitas menurut Soerjono Soekanto (1990: 95), istilah *community* dapat di terjemahkan sebagai “masyarakat setempat”, istilah lain menunjukkan pada warga-warga sebuah kota, suku, atau suatu bangsa .

Apabila anggota-anggota suatu kelompok baik itu kelompok besar ataupun kecil, hidup bersama sedemikian rupa sehingga mereka merasakan bahwa kelompok tersebut dapat memenuhi kepentingan-kepentingan hidup yang utama, maka kelompok tadi dapat disebut masyarakat setempat. Intinya mereka menjalin hubungan sosial (*social relationship*). Dapat disimpulkan bahwa masyarakat setempat (*community*) adalah suatu wilayah kehidupan sosial yang ditandai oleh suatu derajat hubungan sosial yang tertentu. Dasar dari masyarakat setempat adalah lokalitas dan perasaan semasyarakat setempat. Namun konsep komunitas disini hampir sama dengan apa yang di jelaskan oleh Komalasari (2010: 120) bahwa *learning community* (LC) atau komunitas belajar merupakan suatu konsep terciptanya masyarakat belajar di sekolah, yakni proses belajar membelajarkan antara guru dengan guru, guru dengan peserta didik, peserta didik dengan peserta didik, dan bahkan antara masyarakat.

Dalam tulisan ini, akan diuraikan model-model PKB guru berbasis komunitas. Model PKB tersebut adalah, PKB Guru berbasis Penelitian Tindakan Kelas (PTK), PKB Guru berbasis Lesson Study, PKB Guru berbasis *In-On Service learning*.

A. Model Study Groups (Kelompok Belajar)

Pelaksanaan tugas pokok dan fungsi guru sangat terkait dengan isu- regulasi dan kebijakan pemerintah yang sifatnya aktual. Karena itu, guru harus selalu memperbaharui informasi dan pengetahuannya setiap saat. Guru mendapatkan banyak manfaat dari diskusi seputar isu-isu aktual dalam dunia pendidikan, khususnya yang terkait dengan tugas pokok dan fungsi guru. Aktifitas diskusi, kajian ini perlu dilakukan secara kolaboratif dan berkelanjutan. Salah satu model PKB yang sesuai untuk kondisi ini adalah model *Study Groups* (Kelompok Belajar).

Istilah *Study Groups* pertama kali muncul dalam sebuah literature 34 tahun yang lalu (Sugai, 1983). Setelah itu *Study Groups* berkembang dengan baik dikalangan guru

sebagai salah satu model PKB. Model *Study Groups* dilaksanakan secara kolaboratif melalui kelompok kecil guru yang beranggotakan 10 sampai 20 orang guru. Biasanya, antaranggota kelompok memiliki kedekatan emosional. Hal ini akan menjadi modal positif dalam meningkatkan motivasi setiap anggota kelompok untuk terlibat dalam setiap kegiatan kelompok. Keanggotaan kelompok lebih terbuka, bisa lintas mata pelajaran, lintas jenjang pendidikan bahkan lintas profesi (guru, kepala sekolah, pengawas sekolah).

Perencanaan kegiatan belajar model *Study Groups* sangat partisipatif, meskipun terkadang sifatnya spontanitas. Materi atau tema diskusi/pembelajaran tidak direncanakan dalam satu tahun di awal tahun, tetapi ditentukan setiap selesai suatu materi pada setiap akhir pertemuan. Materi atau tema diskusi bisa dalam bentuk materi yang dirancang untuk satu pertemuan ataukah materi juga bisa dalam bentuk paket, yaitu materi/tema untuk beberapa pertemuan.

Pelaksanaan kegiatan belajar model *study groups* ini lebih bervariasi, bisa dalam bentuk kajian terstruktur, diskusi terbatas, bedah buku atau bimbingan teknis. Kegiatan pembelajaran tidak terlalu kaku, didesain senyaman mungkin sehingga seluruh peserta merasa nyaman untuk belajar. Tempat belajar bisa dilakukan di warung kopi, di bawah pohon rindang tidak harus dilakukan dalam satu ruangan aula/pertemuan.

Narasumber berasal dari pakar/tim ahli sebagai pengantar diskusi, atau bisa juga berasal dari anggota kelompok sendiri. Kegiatan dilaksanakan secara rutin, intensitas pertemuan tergantung pada kesepakatan kelompok. Kegiatan Belajar yang membahas tema tertentu maka bisa mengundang guru diluar anggota kelompok.

B. Model *Open Class Room*

Salah satu kekurangan model pelatihan guru selama ini adalah materi pelatihan yang terkadang kurang implementatif. Meskipun materi yang disajikan sangat menarik dengan

tempat belajar hotel berbintang, akan tetapi materi yang diperoleh tidak sesuai dengan kondisi masing-masing peserta. Akibatnya, pelatihan tidak memiliki manfaat dan kontribusi langsung dalam meningkatkan prestasi peserta didik.

Model *open class room* merupakan model PKB yang berangkat dari permasalahan hasil pengamatan pembelajaran di kelas. Melalui model PKB ini, seorang guru diharapkan dapat memperbaiki kualitas pembelajaran dari praktek pembelajaran yang diamati secara kolaboratif oleh rekan guru yang lain. Hasil pengamatan kemudian dianalisis dan didiskusikan untuk dijadikan bahan perbaikan pembelajaran selanjutnya.

Kegiatan belajar model *open class room* berlangsung secara rutin dan terjadwal, misalnya dilaksanakan seminggu, dua minggu sekali, bahkan bisa sebulan sekali. Jadwal kegiatan belajar disesuaikan dengan jadwal pembelajaran yang akan diamati secara kolaboratif. Selain itu, kesiapan guru model yang akan diamati juga penting dijadikan bahan pertimbangan dalam menentukan jadwal belajar. Rencana kegiatan belajar ditentukan secara bersama-sama, termasuk penentuan guru model yang akan diamati. Dalam setahun, sebaiknya seluruh guru tampil sebagai guru model, minimal sekali. Jadwal dan penentuan guru model perlu mempertimbangkan, materi yang akan diajarkan guru model.

Pelaksanaan kegiatan belajar terdiri atas 3 tahap, yaitu tahap pengamatan, dan tahapan analisis hasil pengamatan, dan pelaksanaan tindak lanjut hasil pengamatan. Tahapan pengamatan dilakukan di kelas, dengan mengundang rekan guru yang lain untuk mengamati pembelajaran yang akan diajarkan seorang guru model. Materi pembelajaran yang akan diajarkan guru model perlu mempertimbangkan tingkat kesulitan, pendekatan, strategi, metode dan model pembelajaran yang digunakan. Guru pengamat, diberi tempat khusus dalam kelas yang memungkinkan mereka dapat mengamati dengan cermat setiap aktivitas pembelajaran. Akan tetapi perlu diperhatikan, agar posisi

guru pengamat tidak mengganggu siswa dan guru dalam belajar. Setiap guru mencatat aktivitas guru dan aktivitas siswa selama pembelajaran, akan lebih baik jika setiap guru pengamat diberi format pengamatan sebagai pedoman dalam menuliskan laporan pengamatan.

Setelah kegiatan pembelajaran selesai, Kegiatan dilanjutkan dengan pembahasan hasil pengamatan. Diskusi hasil pengamatan melahirkan saran dan rekomendasi untuk ditindaklanjuti, oleh guru model atau guru yang lain. Saran dan rekomendasi bisa berupa materi atau tema pembelajaran yang dianggap masih lemah dan perlu penguatan. Sehingga pada kegiatan belajar selanjutnya, materi atau tema tersebut dijadikan bahan pembelajaran.

C. Model *Looking At Student Work* (Melihat Pekerjaan Siswa)

Tujuan utama pelaksanaan PKB adalah meningkatnya hasil belajar siswa. Siswa merupakan tujuan akhir dari pelaksanaan PKB. Dengan demikian, guru hanya sasaran antara dalam pelaksanaan PKB. Salah satu kekurangan beberapa program PKB adalah kegiatan PKB tidak berkontribusi langsung terhadap peningkatan hasil belajar siswa. Akibatnya intensitas guru mengikuti kegiatan PKB tidak berbanding lurus dengan peningkatan hasil belajar siswa.

Hasil pekerjaan siswa merupakan jendela pikiran dan hasil pembelajarannya. Kerja kolaboratif guru menganalisis hasil pekerjaan siswa merupakan upaya yang bisa memperbaiki pembelajaran dan meningkatkan kreativitas siswa (Judith Warren little dkk:2003). Model *Looking At Student Work* merupakan salah satu model PKB berbasis komunitas yang berorientasi pada peningkatan hasil belajar melalui analisis hasil pekerjaan siswa.

Model PKB ini dilaksanakan oleh komunitas guru secara berkelanjutan. Pelaksanaannya akan lebih efektif jika anggota komunitasnya tidak terlalu besar. Kegiatan belajar model *Looking At Student Work* dilakukan secara rutin, disesuaikan

dengan jadwal masing-masing guru anggota komunitas. Pelaksanaan kegiatan belajar tidak terlalu formal, tidak perlu ruangan atau aula besar, dan tidak mewajibkan adanya narasumber/fasilitator.

Kegiatan belajar dimulai dan dibuka oleh guru yang telah disepakati pada pertemuan sebelumnya. Guru tersebut membagikan hasil pekerjaan siswanya kepada seluruh peserta yang hadir. Jika jumlah pekerjaan siswa lebih banyak dari jumlah peserta yang hadir, maka pekerjaan siswa dipilih yang paling bermasalah ataukah seorang guru bisa mendapatkan lebih dari 1 hasil pekerjaan siswa. Selanjutnya, diberi kesempatan kepada guru peserta untuk mengamati, menganalisis setiap hasil pekerjaan siswa yang telah dibagikan. Setelah beberapa menit, maka setiap guru diberi kesempatan untuk menyampaikan hasil pengamatannya. Hasil pengamatan biasanya mencakup, bagaimana hasil pekerjaan siswa? Apa masalah yang dihadapi siswa dalam menyelesaikan pekerjaan? dan bagaimana solusi untuk menyelesaikan masalah tersebut? Setiap guru saling berbagi pengalaman bagaimana memecahkan masalah pembelajaran berdasarkan hasil pengamatan terhadap hasil pekerjaan siswa.

Pada akhir kegiatan, peserta mendiskusikan saran dan tindak lanjut dari pertemuan tersebut disertai dengan jangka waktu realisasi pelaksanaan saran dan tindak lanjut. Selain itu diakhir pertemuan ditunjuk seorang guru yang akan dianalisis hasil pekerjaan siswanya pada pertemuan selanjutnya. Guru yang telah ditunjuk akan menyiapkan hasil pekerjaan siswanya untuk dianalisis pada pertemuan selanjutnya.

D. Model Penelitian Tindakan Kelas

Menurut Suharsimi (2002) melalui Penelitian Tindakan Kelas (PTK) masalah-masalah pendidikan dan pembelajaran dapat dikaji, ditingkatkan dan dituntaskan, sehingga proses pendidikan dan pembelajaran yang inovatif dan hasil belajar yang lebih baik, dapat diwujudkan secara sistematis. Upaya PTK diharapkan dapat menciptakan sebuah budaya

belajar (*learning culture*) di kalangan guru-siswa di sekolah. PTK menawarkan peluang sebagai strategi pengembangan kinerja, sebab pendekatan penelitian ini menempatkan pendidik dan tenaga kependidikan lainnya sebagai peneliti, sebagai agen perubahan yang pola kerjanya bersifat kolaboratif.

Hasil monitoring dan evaluasi terhadap sekolah rujukan di Propinsi Sulawesi Selatan, yang dilaksanakan oleh LPMP Sulawesi Selatan Tahun 2016 menunjukkan bahwa sebagian besar guru masih kesulitan dalam melakukan penelitian tindakan, dan guru masih terbatas dalam mengembangkan kemampuan dalam melakukan penelitian tindakan kelas. Hal ini disebabkan karena guru kesulitan mendapatkan kesempatan untuk mengembangkan kemampuannya dalam melakukan penelitian tindakan kelas. Pelatihan PTK yang selama ini mereka dapatkan lebih banyak menyajikan materi PTK secara teoritis.

Model PKB guru berbasis PTK merupakan model PKB yang pesertanya diorientasikan mendapatkan pengalaman belajar melalui langkah-langkah dalam Penelitian tindakan kelas. Pada model ini seorang guru memperoleh 2 manfaat, pertama memperoleh pengetahuan dan keterampilan dalam membuat PTK dan yang kedua, guru memperbaiki kualitas pembelajarannya.

Kegiatan belajar model PKB berbasis PTK dirumuskan berdasarkan langkah-langkah PTK. Adapun langkah-langkah PTK sebagai berikut:

1. Perencanaan PTK, dalam materi ini peserta dibekali dan dituntun bagaimana merencanakan PTK mulai dari perumusan masalah, sampai pada rumusan judul.
2. Penyusunan proposal, pada tahap ini peserta dibimbing dan dituntun bagaimana menyusun proposal PTK.
3. Pelaksanaan PTK, pada tahap ini peserta dibimbing merencanakan pembelajaran dan merumuskan instrument penelitian.
4. Pengambilan dan pengolahan data, pada tahap ini peserta dibimbing mengambil data dalam proses pembelajaran, tentu ditemani dengan observer yang bertugas mencatat hal-hal penting selama proses

pembelajaran. Pada pertemuan ini peserta dibimbing mengolah data berdasarkan jenis penelitian dan rumusan masalah dan tujuan penelitian.

5. Analisis data, pada tahap ini peserta di bekali dengan kemampuan menganalisis data yang sudah diolah pada pertemuan sebelumnya.
6. Penyusunan laporan hasil penelitian. Pada pertemuan ini peserta di latih menyusun laporan hasil penelitian, mulai dari BAB I sampai BAB V
7. Seminat hasil penelitian. Pada pertemuan ini, hasil penelitian diseminarkan dihadapan seluruh peserta.

Pada kegiatan belajar tatap muka, peserta dibekali secara teoritis materi tentang tahapan-tahapan PTK, dan disetiap akhir pertemuan, fasilitator memberi tugas yang harus diselesaikan peserta. Tugas tersebut terkait langkah PTK lanjutan dari pertemuan sebelumnya. Pada setiap pertemuan, peserta menyajikan tugas terkait langkah PTK yang sudah diselesaikan, peserta lain memberi saran dan masukan. Banyaknya atau jumlah pertemuan disesuaikan dengan kelancaran proses penelitian, jika terdapat proses yang tidak berjalan sesuai rencana, maka dimungkinkn satu tahapan atau proses ditambah jumlah pertemuannya.

E. Model *Lesson Study*

Lesson study merupakan terjemahan langsung dari bahasa Jepang *jogyokenkyu*, yang berasal dari dua kata *jogyo* yang berarti *lesson* atau pembelajaran, dan *kenkyu* yang berarti *study* atau *research* atau pengkajian. Dengan demikian *lesson study* merupakan study atau penelitian atau pengkajian terhadap pembelajaran.

Lesson study sudah digunakan oleh guru-guru di Jepang sejak tahun 1900an. Mereka belajar bersama dalam mengkaji pembelajaran melalui perencanaan, pelaksanaan dan pengamatan pembelajaran. Secara turun temurun mereka menerapkan *lesson study* dan secara kultural terbukti sangat efektif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah. *Lesson Study* adalah

”model pembinaan profesi pendidik melalui pengkajian pembelajaran secara kolaboratif dan berkelanjutan berlandaskan prinsip-prinsip kolegalitas dan mutual learning untuk membangun komunitas belajar” (Hendayana dkk, 2006 : 10).

Lesson study dilaksanakan dalam tiga tahapan yaitu *Plan* (merencanakan), *Do* (melaksanakan), dan *See* (merefleksi) yang berkelanjutan. Ketiga tahapan ini dilakukan secara berkesinambungan, sehingga pengembangan keprofesian melalui *lesson study* berlangsung secara terus menerus.

Langkah Pertama, model *Lesson study* dimulai dari tahap perencanaan (*Plan*) yang bertujuan untuk merancang pembelajaran yang dapat membelajarkan siswa, bagaimana supaya siswa berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran. Perencanaan yang baik tidak dilakukan sendirian tetapi dilakukan bersama, beberapa guru dapat berkolaborasi atau guru-guru dan dosen dapat pula berkolaborasi untuk memperkaya ide-ide.

Langkah kedua dalam model *Lesson study* adalah pelaksanaan (*Do*) pembelajaran untuk menerapkan rancangan pembelajaran yang telah dirumuskan dalam perencanaan. Dalam perencanaan telah disepakati siapa guru yang akan mengimplementasikan pembelajaran. Langkah ini bertujuan untuk mengujicoba efektivitas model pembelajaran yang telah dirancang. Guru-guru lain bertindak sebagai pengamat (*observer*) pembelajaran.

Langkah ketiga dalam kegiatan belajar model *Lesson study* adalah refleksi (*See*). Setelah selesai pembelajaran langsung dilakukan diskusi antara guru dan pengamat yang dipandu oleh kepala sekolah atau personel yang ditunjuk untuk membahas pembelajaran. Guru mengawali diskusi dengan menyampaikan kesan-kesan dalam melaksanakan pembelajaran. Selanjutnya pengamat diminta menyampaikan komentar dan *lesson learnt* dari pembelajaran terutama berkenaan dengan aktivitas siswa. Tentunya, kritik dan saran untuk guru disampaikan secara bijak demi perbaikan pembelajaran. Sebaliknya, guru harus dapat menerima masukan dari pengamat untuk perbaikan pembelajaran berikutnya. Berdasarkan

masukan dari diskusi ini dapat dirancang kembali pembelajaran berikutnya.

PKB model *lesson study* harus dilakukan secara berkelanjutan. Untuk menjamin keberlanjutan PKB guru melalui model *lesson study* maka diperlukan keterlibatan kepala sekolah, pengawas, dinas pendidikan, dan komite sekolah. Selain itu guru harus merasakan manfaat bagi peningkatan karirnya.

Keberhasilan guru di Jepang dalam mengembangkan *lesson study* menyebar ke seluruh dunia, tidak terkecuali di Indonesia. Selain melalui program JICA, *lesson study* juga menyebar melalui kajian dan studi yang dilakukan di perguruan tinggi. Akan tetapi penerapan *lesson study* di Indonesia tak sesukses di Jepang. Beberapa program atau proyek penerapan *lesson study* berakhir setelah proyek selesai, hal ini menunjukkan bahwa program tersebut tak menyentuh secara kultural guru dan sekolah.

F. Model *In-On-In Service Learning*

Penguasaan kompetensi guru akan lebih efektif jika terdapat keseimbangan antara penguasaan teoritis dan penguasaan praktikal. Materi pelatihan yang cenderung teoritis, hanya akan menghasilkan guru-guru yang pintar berteori, tetapi lemah dalam mempraktikkan teori yang dikuasainya. Hal inilah yang mendasari pentingnya model PKB yang tidak hanya memfasilitasi guru untuk menguasai teori tetapi juga mampu mempraktikkannya. Model *In On In Service learning* merupakan model PKB yang mampu memfasilitasi guru dengan komponen materi pengetahuan dan keterampilan secara seimbang.

Rycus dan Hughes (2000), mendefinisikan model *In On In -service learning* ini sebagai pembelajaran yang dilaksanakan dalam pelaksanaan pekerjaan seseorang. Penilaiannya bisa dilaksanakan sendiri, dengan bantuan penyelia, pelatih atau mentor. Model *in-on-in service learning* telah diterapkan pada beberapa program PKB pemerintah.

Perencanaan model *In-On-In Service Learning* biasanya dilakukan di awal tahun pelajaran, melibatkan seluruh anggota dengan mempertimbangkan kebutuhan peserta. *Training Need Analysis* (TNA) merupakan salah satu metode untuk menentukan materi-materi yang dibutuhkan peserta. TNA biasanya menggunakan instrument khusus, hasil analisis TNA menghasilkan program dan materi pembelajaran.

Kegiatan belajar model *In-On-In Service learning* dibagi menjadi 3 tahap. Tahap pertama *in service learning 1*, pada tahap ini peserta berkumpul dalam suatu ruangan/aula untuk mendengarkan materi dari narasumber/fasilitator. Materi biasanya disajikan secara teoritis, bisa terkait dengan kebijakan, landasan teoritis atau pendalaman materi. Alternatif Metode pembelajaran yang digunakan pada tahap ini adalah simulasi, ceramah, diskusi dan Tanya jawab.

Pada tahap *In-Service Learning 1*, diakhir pertemuan fasilitator memberikan tugas terkait materi, tugas tersebut akan dikerjakan dan diselesaikan oleh peserta pada tahap selanjutnya. Fasilitator memberi batas waktu penyelesaian tugas kepada peserta, disertai dengan jadwal pembimbingan/pendampingan selama penyelesaian tugas.

Tahap kedua yaitu tahap *On-Service Learning*, pada tahap ini peserta menyelesaikan tugas yang diberikan pada saat *in service learning*. Selama masa penyelesaian tugas, fasilitator memberi pendampingan dan pembimbingan kepada peserta. Peserta memberi laporan penyelesaian tugas secara berkala kepada fasilitator.

Tahap ketiga yaitu tahap *In Service Learning 2*. Pada tahap ini, semua peserta dikumpulkan kembali untuk melihat dan mempresentasikan hasil kerjanya. Pada tahap ini, setiap peserta diberi kesempatan untuk mempresentasikan hasil kerjanya, dihadapan fasilitator dan peserta yang lain. Selanjutnya, peserta dan fasilitator memberi masukan, saran dan tindak lanjut untuk pelaksanaan pembelajaran selanjutnya.

Penutup

Peraturan Menteri Negara Pendayagunaan Aparatur Negara Republik Indonesia (Permennegpan RI) No. 16 Tahun 2009 mewajibkan setiap guru untuk melakukan pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB). Akan tetapi, Pemerintah memiliki keterbatasan anggaran untuk memfasilitasi seluruh guru untuk melakukan PKB. PKB berbasis komunitas merupakan salah satu alternatif bagi guru untuk melaksanakan PKB secara mandiri dan tidak bergantung pada program pemerintah.

Fakta menunjukkan bahwa motivasi guru masih rendah dalam mengikuti kegiatan PKB di komunitas-komunitas yang ada. Salah satu penyebabnya adalah model PKB yang diterapkan di komunitas cenderung monoton. beberapa model PKB berbasis komunitas, yaitu model *study club* (kelompok belajar), model *looking at students work* (melihat pekerjaan siswa), model *open class room*, model penelitian tindakan kelas, model *lesson study*, dan model *in-on-in service learning*.

Model *open class room* merupakan model PKB dimana seorang guru mengajak rekan gurunya yang lain untuk mengamati pembelajarannya di kelas. sedangkan model *study club* ini merupakan model PKB yang model pembelajarannya lebih bervariasi, bisa dalam bentuk kajian terstruktur, diskusi terbatas, bedah buku atau bimbingan teknis. Kegiatan pembelajaran tidak terlalu kaku, didesain senyaman mungkin sehingga seluruh peserta merasa nyaman untuk belajar. Tempat belajar bisa dilakukan di warung kopi, di bawah pohon rindang tidak harus dilakukan dalam satu ruangan aula/pertemuan.

Model *Looking At Student Work* merupakan salah satu model PKB berbasis komunitas yang berorientasi pada peningkatan hasil belajar melalui analisis hasil pekerjaan siswa. Sedangkan Model PKB guru berbasis Penelitian Tindakan Kelas merupakan model yang pesertanya diorientasikan mendapatkan pengalaman belajar melalui langkah-langkah dalam Penelitian tindakan kelas.

Model *Lesson study* sudah digunakan oleh guru-guru di Jepang sejak tahun 1900an. Mereka belajar bersama dalam mengkaji pembelajaran melalui perencanaan, pelaksanaan dan pengamatan pembelajaran. Sedangkan Model *In On In Service learning* merupakan model PKB yang memfasilitasi guru dengan komponen materi pengetahuan dan keterampilan secara seimbang. Rycus dan Hughes (2000), mendefinisikan model *In On In -service learning* ini sebagai pembelajaran yang dilaksanakan dalam pelaksanaan pekerjaan seseorang. Pelaksanaan kegiatan belajarnya bisa dilaksanakan sendiri, dengan bantuan penyelia, pelatih atau mentor.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, S. (2002). Penelitian Tindakan Kelas. Bumi Aksara. Jakarta
- Haryati, Sri. (2012). Research and development (R&D) sebagai salah satu model penelitian dalam bidang pendidikan. Jurnal UTM, Vol. 37, No. 15, 19-20.
- Hendayana, S., dkk. (2006). Lesson Study : suatu Strategi untuk Meningkatkan Keprofesionalan Pendidikan (Pengalaman IMSTEP-JICA). Bandung UPI Press
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2016). Buku 1 Pedoman Pengembangan Keprofesional Berkelanjutan. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Komalasari, Kokom. 2010. Pembelajaran Kontekstual :Konsep dan Aplikasi. Bandung: PT Refika Aditama.
- Little, Judith Warren, Maryl Gearhart, Marnie Curry, Judith Kafka. 2003. Looking At Student Work For Teacher Learning, Teacher Community, And School Reform. Phi Delta Kappan. Bloomington: Nov 2003, Vol. 85, Edisi 3; Pg 185.
- Rycus, Judith, S. Huges, Ronald, C. (2000), *What Is Competency-Based Inservice Training*. USA, Institute For Human Resources. e-book.
- Soekanto, Soerjono. 1990. Sosiologi Suatu Pengantar. PT Radja Grafindo. Jakarta.
- Sugai, G. (1983). Making a teacher study group work. Teacher Education and Special Education, 6, 173–178.

EVALUASI PROGRAM DIKLAT ASESOR PENILAIAN KINERJA GURU

A. Muliati A.M.

Widyaiswara LPMP Sulawesi Selatan

Abstrak: Penelitian ini merupakan penelitian evaluasi Stake's Countenance Model mengenai Program Diklat Asesor PK Guru bagi Kepala Sekolah dan Guru Senior SMP Negeri di Kota Parepare. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui (1) efektivitas program Diklat Asesor PK Guru dan PKB bagi Kepala Sekolah dan Guru Senior SMP Negeri di Kota Parepare, dan (2) komponen yang memengaruhi tahap masukan (antecedents), tahap proses (transactions), dan tahap hasil (outcomes). Metode penelitian yang digunakan adalah studi kasus dengan kriteria evaluasi menggunakan pendekatan fidelity dan proses. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa dari 31 komponen yang diukur pada tahap masukan (antecedents), proses (transactions), dan hasil (outcomes) tersebut, terdapat 20 komponen memenuhi standar objektif aktualitas tinggi, dan hanya 9 komponen belum memenuhi standar objektif aktualitas sedang, tetapi dapat ditolerir karena memenuhi standar objektif minimal, dan sisanya 2 komponen belum memenuhi standar objektif aktualitas rendah. Secara keseluruhan dari hasil evaluasi program Diklat Asesor PK Guru ini dapat disimpulkan bahwa terjadi optimalisasi pelaksanaan program yang efektif atas program Diklat Asesor PK Guru dan PKB bagi Kepala Sekolah dan Guru Senior SMP Negeri di Kota Parepare.

Kata kunci: evaluasi program, diklat asesor, standar objektif, aktualitas implementasi, PK Guru, PKB dan Stake's Countenance Model.

Abstract: This research is evaluation research of Stake's Countenance Model on Teachers' Performance Assessor of Head Schools and Senior Teachers of State Junior High School in Parepare City. The research aimed: (1) to know the effectiveness of education and training program of Teachers' Performance Valuation Assessors and Continuing Professional Improvement of Head Schools and Senior Teachers of State Junior High School in Parepare City, and (2) to know components that affect antecedent phase, transaction phase, and outcomes phase. Research method used was case study using evaluation criteria with process and fidelity. The research results showed that those 31 of measured components in antecedent, transaction, and outcomes phase consist of 20 components have fulfilled requested objective standards with high actuality, only 9 components have not fulfilled requested objective standards with moderate actuality but could be accepted because it fulfilled minimum objective standards, and other 2 components have not fulfilled required objective standards with low actuality. At all, the results of this evaluation program of Education and Training on Teachers' Performance Valuation Assessors and Continuing Professional Improvement of State Junior High School in Parepare city was optimal and effectively implemented on education and training program of teachers' performance valuation and continuing professional development of State Junior High School in Parepare City.

Key word: Program Evaluation, Assessor Education and Training, Objective Standard, actuality, Teachers Performance Evaluation and Continuing Professional Development and Stake's Countenance Model.

Memasuki era globalisasi saat ini dan pasar bebas dunia tahun 2020 akan menimbulkan tantangan bagi bangsa Indonesia. Tantangan tersebut bukan saja dalam menghadapi dampak transformasi sosial budaya yang terjadi, tetapi juga kesiapan diri mengikuti laju pertumbuhan yang cepat dari ilmu pengetahuan dan teknologi yang menuntut sumber daya manusia terampil dan bermutu tinggi.

Pembangunan di bidang pendidikan menjadi penting, artinya mengingat hanya melalui pendidikan, pembangunan karakter bangsa melalui penanaman nilai-nilai luhur bangsa dilakukan. Hal ini perlu agar menjadi filter dalam menghadapi segala bentuk pengaruh transformasi bentuk sosial budaya. Selain itu, pendidikan juga dapat menjadi wahana untuk mengembangkan potensi sumber daya manusia, sehingga tercipta manusia pembangunan yang mampu beradaptasi dengan perubahan yang terjadi tanpa kehilangan jati diri dan memanfaatkan kecakapan intelektual dan profesional bagi pembangunan.

Pemerintah Indonesia terus berupaya meningkatkan mutu pendidikan. Langkah strategis yang dilakukan, antara lain melalui pemberlakuan Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Salah satu penjabaran dari undang-undang tersebut dituangkan dalam bentuk Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 tahun 2005 dan disempurnakan dengan Peraturan Pemerintah Nomor 32 tahun 2013 tentang Standar Nasional Pendidikan. Dalam Standar Nasional Pendidikan ini, Standar Pendidik dan Tenaga Kependidikan dijabarkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. Standar kompetensi tersebut menegaskan bahwa seorang guru harus memiliki empat dimensi kompetensi minimal, yaitu: (1) kompetensi pedagogik; (2) kompetensi kepribadian, (3) kompetensi sosial, dan (4) kompetensi profesionalisme.

Guru adalah pendidik profesional yang mempunyai tugas, fungsi, dan peran penting

dalam mencerdaskan kehidupan bangsa. Guru yang profesional diharapkan mampu berpartisipasi dalam pembangunan nasional untuk mewujudkan insan Indonesia yang bertakwa kepada Tuhan YME, unggul dalam ilmu pengetahuan dan teknologi, memiliki jiwa estetis, etis, berbudi pekerti luhur, dan berkepribadian.

Seorang guru yang profesional yang menurut hasil pengukuran telah memenuhi kapasitas dirinya dalam penguasaan ilmu pengetahuan dan kinerjanya dalam melaksanakan tugas akan dapat mewujudkan tujuan pendidikan. Oleh karena itu, guna memenuhi kebutuhan pengukuran dan pembinaan guru di sekolah, Pusat Pengembangan Tenaga Kependidikan menyiapkan tiga pilar, sebagai berikut: (1) Uji Kompetensi Guru (UKG); (2) Penilaian Kinerja Guru (PK Guru); dan (3) Pengembangan Keprofesional Berkelanjutan (PKB). Hasil PK Guru selanjutnya dapat dijadikan dasar penyusunan profil kinerja guru sebagai input dalam menyusun program PKB sekaligus sebagai dasar penetapan perolehan angka kredit guru dalam rangka pengembangan karier mereka sesuai Permen PAN dan RB No. 16 Tahun 2009. Dengan dilaksanakannya PK Guru juga diharapkan dapat berdampak positif terhadap hasil belajar siswa.

PK Guru adalah penilaian dari setiap butir kegiatan tugas utama guru dalam rangka pembinaan karier, kepangkatan, dan jabatannya (Permen PAN dan RB No. 16 Tahun 2009). Tujuan yang ingin dicapai dari PK Guru ini adalah menjamin bahwa: (1) guru melaksanakan pekerjaannya secara profesional; dan (2) layanan pendidikan yang diberikan oleh guru adalah berkualitas.

Evaluasi program Diklat Asesor PK Guru bagi Kepala Sekolah dan Guru Senior SMP Negeri di Kota Parepare saya lakukan untuk mengetahui efektivitas program Diklat Asesor PK Guru secara umum, dan secara khusus untuk mengetahui dan mengkaji: (1) kriteria penilai/asesor dan masa kerja dalam penilaian; (2) tingkat pemahaman konsep dan implementasi PK Guru dan PKB; dan (3) rekapitulasi hasil penilaian Diklat, rekapitulasi

hasil PK Guru, hasil perhitungan angka kredit dan rencana final PKB.

Mulyono dan Ramly (2000) mengemukakan bahwa evaluasi adalah proses menilai sesuatu berdasarkan kriteria atau standar objektif yang dievaluasi. Dalam bidang kajian ilmu, terdapat berbagai macam evaluasi, di antaranya, evaluasi program yang banyak digunakan dalam kajian kependidikan. Menurut Djaali, Puji Mulyono, dan Ramly (2000), evaluasi program mengalami perkembangan yang berarti setelah era beberapa pakar, seperti Ralph Tyler, Scriven, John B. Owen dan sebagainya. Sebagai implikasinya, semakin banyak model evaluasi yang berbeda baik cara maupun penyajiannya. Namun, semuanya bermuara pada tujuan yang sama, yakni memberi informasi dalam rangka pengambilan keputusan (*decision making*) bagi penentu kebijakan.

Menurut Joint Commite yang dikutip oleh Brinkerhoff (1986) adalah bahwa evaluasi program aktivitas investigasi yang sistematis tentang suatu yang berharga dan bernilai dari suatu objek. Evaluasi program Diklat Asesor PK Guru ini dilakukan berdasarkan *Stake's Countenance Model* dengan kriteria dan standar objektif dilihat dari tahapan masukan (*antecedent phase*), tahapan proses (*transaction phase*), dan tahapan hasil (*outcomes phase*). Pertanyaan yang menjadi dasar pelaksanaan evaluasi ini, adalah:

1. Pada tahapan masukan, bagaimanakah kriteria dan masa kerja penilai/asesor?
2. Pada tahapan proses, bagaimanakah tingkat pemahaman konsep dan implementasi PK Guru dan PKB?
3. Pada tahapan hasil, bagaimanakah hasil penilaian diklat, rekapitulasi hasil PK Guru, hasil perhitungan angka kredit dan rencana final PKB?

Hal yang umum terjadi pada evaluasi program adalah untuk meningkatkan (*to improve*) suatu program dan bukan untuk membuktikan (*to prove*) suatu program. Alur pengkajian evaluasi program bisa saja menyerupai suatu penelitian (*research*). Dalam hal ini, evaluasi dapat digunakan untuk memeriksa tingkat keberhasilan program sekaitan dengan lingkungan program dengan

“*judgement*” apakah program diteruskan, ditunda, ditingkatkan, dikembangkan, diterima atau ditolak.

Penjaminan mutu PK Guru adalah serangkaian proses untuk mengidentifikasi keterlaksanaan dan mutu pelaksanaan PK Guru di tiap sekolah sehingga seluruh tahap kegiatan mengarah pada tujuan yang diharapkan, dapat dilakukan melalui pendekatan monitoring maupun evaluasi untuk mengidentifikasi kinerja PK Guru dalam menilai kemajuan kinerja guru secara berkala dan berkelanjutan.

Stolovitch dan Keeps (1992) mengemukakan bahwa kinerja merupakan suatu hasil yang dicapai dan merujuk pada tindakan pencapaian serta pelaksanaan suatu pekerjaan yang diminta. Untuk menyelesaikan tugas atau pekerjaan, Hersey dan Belchard (1993) mengemukakan bahwa seseorang harus memiliki derajat kesediaan dan tingkat kemampuan tertentu. Sejalan dengan hal ini, maka hasil penjaminan mutu PK Guru diklasifikasi ke dalam kelompok sekolah berkinerja rendah, cukup dan tinggi. Instrumen penilaian kinerja yang relevan dengan tugas guru, terdiri dari: (a) pelaksanaan pembelajaran untuk guru kelas/mata pelajaran; (b) pelaksanaan pembimbingan untuk guru bimbingan dan konseling; dan (c) pelaksanaan tugas tambahan yang relevan dengan pelaksanaan fungsi sekolah/madrasah.

Penilaian kinerja guru dilakukan di sekolah oleh kepala sekolah dan atau guru pembina atau koordinator PKB yang ditunjuk oleh kepala sekolah bila kepala sekolah tidak dapat melaksanakan sendiri. Sedang penilaian kinerja kepala sekolah dilakukan oleh pengawas.

Sekaitan dengan PK Guru, PKB dilakukan dengan komitmen secara holistik terhadap keterampilan dan kompetensi pribadi atau bagian penting dari kompetensi profesional. Ini merupakan kunci dalam mengoptimalkan kesempatan pengembangan karier guru baik sekarang maupun ke depan. Oleh karena itu, PKB mencakup mulai dari kegiatan perencanaan, evaluasi sampai refleksi yang dirancang guna meningkatkan karakteristik, pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan. Tujuan secara umum yang ingin

dicapai adalah meningkatnya kualitas layanan pendidikan di sekolah/madrasah dalam rangka meningkatkan mutu pendidikan. PKB tidak hanya bermanfaat bagi guru dan siswa maupun sekolah/madrasah tetapi juga bermanfaat bagi masyarakat dan pemerintah. Terdapat beberapa komponen PKB, yakni (1) pelaksanaan pengembangan diri; (2) pelaksanaan publikasi ilmiah, dan (3) pelaksanaan karya inovatif.

Metode

Metode penelitian ini dikategorikan sebagai penelitian evaluasi dengan menggunakan metode studi kasus (*case studies*). Metode ini bertujuan untuk; (1) menghasilkan deskripsi detail dari suatu fenomena; (2) mengembangkan penjelasan-penjelasan yang dapat diberikan dari studi kasus itu; dan (3) mengevaluasi fenomena-fenomena (Meredith D. Gail & Joyce P. Gail 2003). Beberapa referensi menunjukkan bahwa studi kasus merupakan bagian dari penelitian kualitatif. Jadi, penelitian ini merupakan penelitian evaluasi; kualitatif dengan menggunakan studi kasus.

Metode kualitatif dimaksudkan agar dapat diperoleh pemahaman dan penafsiran yang relatif mendalam tentang makna dari fenomena yang ada di lapangan. Menurut Bogdan dan Taylor yang dikutip oleh Lexi J. Moleong (2000), menyatakan bahwa penelitian kualitatif adalah sebagai prosedur penelitian yang menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis atau lisan dari orang-orang dan perilaku yang dapat diamati. Sedangkan menurut Patton (1990), metode pengumpulan data dalam penelitian kualitatif, mencakup: (1) wawancara terbuka dan mendalam; (2) observasi/pengamatan langsung; dan (3) dokumen tertulis.

Dalam evaluasi program Diklat Asesor PK Guru ini digunakan *Stake's Countenance Model* dengan pertimbangan sebagai berikut: (1) dengan model *Stake*, maka kegiatan evaluasi program dilaksanakan dengan melakukan perbandingan yang absolut antara data di lapangan dengan standar yang ditemukan; (2) evaluator dapat membuat penilaian tentang pelaksanaan program Diklat

PK Guru dilihat dari komponen-komponen masukan (*antecedents*), proses (*transaction*), dan hasil (*outcomes*). Menurut Farida Yusuf (2000), data dibandingkan tidak hanya untuk menentukan adanya perbedaan tujuan dengan keadaan sebenarnya tetapi juga dibandingkan dengan standar yang absolute.

Berdasarkan uraian diatas, maka dalam pengumpulan data dilakukan 2 (dua) cara yakni (1) pengamatan terbuka yaitu pengamatan yang dilakukan peneliti diketahui oleh subjek penelitian dan; dan (2) studi dokumen berkaitan data tertulis.

Penelitian ini dilaksanakan di SMP Negeri di Kota Pare-pare, yaitu: SMP Negeri 1, SMP Negeri 2, SMP Negeri 3, SMP Negeri 4, SMP Negeri 5, SMP Negeri 6, SMP Negeri 7, SMP Negeri 8, SMP Negeri 9, SMP Negeri 10, SMP Negeri 11, SMP Negeri 12, SMP Negeri 13. Alasan penentuan sekolah ini karena telah melaksanakan pelatihan asesor penilaian kinerja guru bagi kepala sekolah dan guru senior pada tahun 2014.

Menurut Matthew B. Miles & Michael Huberman (1992) terdapat dua model analisis data dalam penelitian dengan pendekatan kualitatif, yaitu; (1) model analisis jalinan atau mengalir (*flow model of analysis*); dan (2) model analisis *interaktif*. Model analisis yang digunakan dalam penelitian ini adalah model analisis interaktif yang terdiri dari empat komponen analisisnya saling menjalin dan dilakukan secara terus menerus didalam proses pengumpulan data, yaitu a) pengumpulan data; b) reduksi data; c) penyajian data; dan d) menarik kesimpulan/verifikasi.

Hasil Penelitian

Hasil Penelitian Evaluasi Program Diklat Asesor PK Guru tersebut secara garis besar:

1. Tahapan Masukan (*Antecedents Phase*)

Terdapat 7 komponen yang dievaluasi, 4 komponen yang memenuhi kriteria/standar objektif dengan aktualitas tinggi dan 3 komponen lainnya memenuhi kriteria dengan aktualitas sedang, dengan uraian sebagai berikut: (1) Pangkat/jabatan minimal sama dengan pangkat/jabatan kepala sekolah/guru yang dinilai mencapai

intensitas objektif 62,5% belum memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas sedang. (2) Memiliki sertifikat pendidik mencapai intensitas objektif 90,0% aktualitas tinggi atau memenuhi kriteria/standar objektif. (3) latar belakang pendidikan sesuai dan menguasai bidang kajian guru dan kepala sekolah mencapai intensitas objektif 72,5% aktualitas sedang. (4) memiliki komitmen yang tinggi untuk berpartisipasi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran mencapai intensitas objektif 92,5% aktualitas tinggi atau memenuhi ketercapaian program. (5) memahami PK Guru dan dinyatakan memiliki keahlian serta mampu menilai kinerja guru dan kepala sekolah mencapai intensitas objektif 95% aktualitas tinggi atau memenuhi kriteria standar objektif (6) memahami PK Guru dan menilai 5 – 10 orang guru per tahun mencapai intensitas objektif 95% dengan aktualitas tinggi atau memenuhi ketercapaian program (7) masa kerja Tim paling lama 3 tahun mencapai intensitas objektif 70% aktualitas sedang atau belum memenuhi kriteria/standar objektif.

2. Tahapan Proses (*Transaction phase*)

Terdapat dua komponen yang dievaluasi, yakni (1) tingkat pemahaman konsep PK Guru; dan (2) implementasi program PK Guru dan PKB.

- a. Tingkat pemahaman konsep PK Guru, terdiri dari 9 komponen yang dievaluasi, 6 komponen yang memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas tinggi, dan 3 komponen yang belum memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas sedang. Kesembilan komponen ini, sebagai berikut: (1) Instrumen penilaian kinerja guru mencapai intensitas objektif 85,5% aktualitas tinggi; (2) Pengumpulan data/fakta melalui pengamatan dan pemantauan mencapai intensitas objektif 90% aktualitas tinggi; (3) Cara pemberian skor dalam PK Guru mencapai intensitas objektif 100% aktualitas tinggi atau tingkat pemahaman asesor/penilai tinggi; (4) Cara menilai kompetensi PK Guru

mencapai intensitas objektif 92,5% aktualitas tinggi; (5) Tujuan PKB mencapai intensitas objektif 83,5%; (6) Manfaat PKB mencapai intensitas objektif 83,5% aktualitas tinggi; (7) Mekanisme PKB mencapai intensitas objektif 73% aktualitas sedang. (8) Komponen PKB mencapai intensitas objektif 75% aktualitas sedang atau asesor belum banyak memahami (pemahamannya sedang) terhadap komponen PKB; (9) Penyusunan final PKB mencapai intensitas objektif 67,59% aktualitas sedang.

- b. Implementasi program terdiri dari 11 komponen yang dievaluasi, 8 komponen yang memenuhi kriteria/standar objektif dengan ketercapaian tinggi, 1 komponen belum memenuhi kriteria/standar objektif dengan ketercapaian sedang, dan 2 komponen belum memenuhi kriteria/standar objektif dengan ketercapaian rendah. Rincian capaian masing-masing komponen dimaksud, sebagai berikut: (1) implementasi penilaian kinerja guru berdasarkan 14 kompetensi dengan 78 indikator mencapai intensitas objektif 100% aktualitas tinggi; (2) implementasi penilaian kinerja guru berdasarkan fakta dan data mencapai intensitas objektif 100% aktualitas tinggi; (3) implementasi PK Guru menggunakan penilaian rumus PK Guru mencapai intensitas objektif 100% aktualitas tinggi. (4) implementasi pengisian format laporan dan evaluasi PK Guru mencapai intensitas objektif 95% aktualitas tinggi; (5) implementasi pengisian format rekapitulasi mencapai intensitas objektif 100%; (6) implementasi perhitungan angka kredit guru berdasarkan rumus yang telah ditetapkan mencapai intensitas objektif 97,5% aktualitas tinggi; (7) implementasi pengisian format evaluasi diri guru mencapai intensitas objektif 95% aktualitas tinggi dan Kepala Sekolah dan guru di ke-13 SMPN tersebut telah melakukan evaluasi diri; (8) implementasi pengembangan diri

melalui Diklat fungsional dan kegiatan kolektif guru mencapai intensitas objektif 90% aktualitas tinggi. Delapan komponen dengan capaian intensitas objektif 90% - 100 % aktualitas tinggi ini menunjukkan bahwa program bisa tercapai; Tiga komponen lainnya dengan aktualitas rendah sampai sedang, yakni (9) implementasi penyusunan angka kredit mencapai intensitas objektif 55% aktualitas sedang; (10) implementasi publikasi ilmiah mencapai intensitas objektif 2% aktualitas rendah.

3. Tahapan Hasil (*Outcomes*)

Pada tahapan ini, terdapat 4 komponen yang dievaluasi. Dua komponen memenuhi kriteria standar objektif dengan ketercapaian tinggi atau mencapai program, dan 2 komponen dengan ketercapaian sedang. Rincian masing-masing komponen ini, sebagai berikut: (1) implementasi hasil Diklat Asesor PK Guru dan PKB mencapai nilai rata-rata sebesar 75 ("lulus"); (2) implementasi laporan hasil PK Guru tahun 2014 dengan capaian intensitas objektif 100% aktualitas tinggi; (3) implementasi laoran hasil perhitungan angka kredit tahun 2014-2015 dengan capaian intensitas objektif 75% aktualitas sedang; dan (4) implementasi rencana final PKB tahun 2014 dengan intensitas objektif 75% aktualitas sedang. Kedua komponen terakhir menunjukkan bahwa laporan hasil perhitungan angka kredit tahun 2014-2015, dan rencana final PKB tahun 2014 bargi kepala sekolah dan guru senior SMPN di Kota Parepare belum berjalan dengan baik karena guru masih memerlukan pemahaman cara penulisan publikasi ilmiah dan karya inovatif yang benar.

Pembahasan

Hasil Pembahasan Evaluasi Program Diklat Asesor PK Guru tersebut secara garis besar:

1. Tahapan Masukan (*Antecedents Phase*)

Terdapat 7 komponen yang dievaluasi, 4 komponen yang memenuhi kriteria/standar objektif dengan aktualitas tinggi dan 3 komponen lainnya memenuhi kriteria dengan aktualitas sedang, dengan uraian sebagai berikut: (1) Pangkat/jabatan minimal sama

dengan pangkat/jabatan kepala sekolah/guru yang dinilai, belum memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas sedang. Hal ini menunjukkan bahwa masih ada penilai yang belum memenuhi syarat pangkat/jabatan sesuai dengan sesuai Permen PAN dan RB No. 16 Tahun 2009 karena jumlah asesor yang telah mengikuti pelatihan dan memenuhi syarat asesor masih terbatas; (2) Memiliki sertifikat pendidik mencapai aktualitas tinggi atau memenuhi kriteria/standar objektif. Ini berarti, bahwa ketercapaian sertifikat pendidik terpenuhi sesuai dengan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 tahu 2007 tentang standar kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru; (3) latar belakang pendidikan sesuai dan menguasai bidang kajian guru dan kepala sekolah mencapai intensitas aktualitas sedang. Dengan demikian, masih ada penilai yang latar belakang pendidikannya belum sesuai dan belum menguasai bidang kajian guru dan kepala sekolah yang dinilai. Hal ini terjadi, antara lain, karena persyaratan pencalonan peserta diklat belum mencantumkan kriteria mapel. Untuk mendapatkan asesor yang sesuai dengan bidang kajian memerlukan program diklat tambahan sesuai kebutuhan mapel; (4) memiliki komitmen yang tinggi untuk berpartisipasi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran mencapai intensitas aktualitas tinggi atau memenuhi ketercapai program. Artinya, program berjalan dengan baik, dan asesor memiliki integritas tinggi sehingga program dapat dipertimbangkan untuk dilanjutkan sesuai dengan Permen PAN & RB nomor 16 tahun 2009; (5) memahami PK Guru dan dinyatakan memiliki keahlian serta mampu menilai kinerja guru dan kepala sekolah mencapai intensitas aktualitas tinggi atau memenuhi kriteria standar objektif. Data tersebut menunjukkan bahwa 40 orang asesor/penilai yang bertugas di 13 SMP tersebut telah memenuhi ketercapaian program; (6) memahami PK Guru dan menilai 5 – 10 orang guru per tahun mencapai intensitas dengan aktualitas tinggi atau memenuhi ketercapaian program. Ini menunjukkan bahwa kriteria ini telah dipenuhi oleh asesor. Berdasarkan pembagian tugas,

asesor ini juga menilai 5-10 orang guru per tahun; (7) masa kerja Tim paling lama 3 tahun mencapai intensitas aktualitas sedang atau belum memenuhi kriteria/standar objektif. Artinya, asesor belum memahami dengan baik masa kerja tim penilai. Dari data yang diperoleh, masih ada beberapa kepala sekolah menerbitkan surat keputusan belum menetapkan masa kerja tim sesuai yang dipersyaratkan sesuai dengan Permen PAN & RB nomor 16 tahun 2009.

2. Tahapan Proseses (*Transaction phase*)

Terdapat dua komponen yang dievaluasi, yakni (1) tingkat pemahaman konsep PK Guru; dan (2) implementasi program PK Guru dan PKB.

1) Tingkat pemahaman konsep PK Guru, terdiri dari 9 komponen yang dievaluasi, 6 komponen yang memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas tinggi, dan 3 komponen yang belum memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas sedang. Kesembilan komponen ini, sebagai berikut: (1) Instrumen penilaian kinerja guru mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa tingkat pemahaman asesor tinggi terhadap instrument penilaian dari 14 kompetensi dengan 78 indikator; (2) Pengumpulan data/fakta melalui pengamatan dan pemantauan mencapai intensitas aktualitas tinggi. Artinya, asesor memiliki tingkat pemahaman tinggi terhadap komponen ini; (3) Cara pemberian skor dalam PK Guru mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi atau tingkat pemahaman asesor/penilai tinggi. Hal ini sebagai dampak dari pemberian materi diklat yang lebih banyak praktek dari pada teori; (4) Cara menilai kompetensi PK Guru mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi. Artinya, tingkat pemahaman asesor tinggi terhadap cara menilai kompetensi dalam PK Guru; (5) Tujuan PKB mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi. Ini menunjukkan bahwa pemahaman asesor terhadap tujuan PKB tinggi; (6) Manfaat

PKB mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi. Artinya, tingkat pemahaman asesor tinggi terhadap tujuan PKB. Hal ini sebagai dampak dari metode pembelajaran dimana peserta Diklat diberi beberapa pertanyaan dan latihan, kemudian diberi kesempatan untuk menanyakan hal-hal yang belum dipahami; (7) Mekanisme PKB mencapai intensitas objektif aktualitas sedang. Ini menunjukkan, bahwa asesor belum memahami dengan baik tentang mekanisme PKB. Sebagai implikasinya, asesor tersebut harus mempelajari Buku 1 PKB dan atau mengikuti kegiatan MGMP; (8) Komponen PKB mencapai intensitas aktualitas sedang atau asesor belum banyak memahami (pemahamannya sedang) terhadap komponen PKB; (9) Penyusunan final PKB mencapai intensitas aktualitas sedang atau pemahaman asesor/penilai belum menguasai dengan baik sehingga beberapa sekolah belum menyusun final PKB. Salah satu faktor yang memengaruhi hal ini adalah jumlah jam pemberian materi ini kurang walaupun pada saat Diklat telah diberikan materi dan buku dalam bentuk file. Ke 9 komponen yang dievaluasi telah sesuai dengan pemahaman PK guru berdasarkan peraturan yang berlaku dan buku pandoman yang telah disusun.

2). Implementasi program terdiri dari 11 komponen yang dievaluasi, 8 komponen yang memenuhi kriteria/standar objektif dengan ketercapaian tinggi, 1 komponen belum memenuhi kriteria/standar objektif dengan ketercapaian sedang, dan 2 komponen belum memenuhi kriteria/standa objektif dengan ketercapaian rendah. Rincian capaian masing-masing komponen dimaksud, sebagai berikut: (1) implementasi penilaian kinerja guru berdasarkan 14 kompetensi dengan 78 indikator mencapai intensitas aktualitas tinggi. Hal ini dilakukan berdasarkan buku

pedoman penilai PK Guru dan mengikuti prosedur dan mekanisme penilaian oleh asesor di sekolah masing-masing sekolah; (2) implementasi penilaian kinerja guru berdasarkan fakta dan data mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi karena asesor di 13 sekolah dapat mengimplementasi dengan baik tentang penilaian berdasarkan fakta dan data berdasarkan pedoman penilaian (Buku 2); (3) implementasi PK Guru menggunakan penilaian rumus PK Guru mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi. (4) implementasi pengisian format laporan dan evaluasi PK Guru mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi; (5) implementasi pengisian format rekapitulasi mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi; (6) implementasi perhitungan angka kredit guru berdasarkan rumus yang telah ditetapkan mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi; (7) implementasi pengisian format evaluasi diri guru mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi dan Kepala Sekolah dan guru di ke-13 SMPN tersebut telah melakukan evaluasi diri; (8) implementasi pengembangan diri melalui Diklat fungsional dan kegiatan kolektif guru mencapai intensitas objektif aktualitas tinggi. Delapan komponen dengan capaian intensitas objektif aktualitas tinggi ini menunjukkan program bisa tercapai; Tiga komponen lainnya dengan aktualitas rendah sampai sedang, yakni (9) implementasi penyusunan angka kredit mencapai intensitas objektif aktualitas sedang; (10) implementasi publikasi ilmiah mencapai aktualitas rendah, dan (11) implementasi karya inovatif mencapai intensitas objektif aktualitas rendah. Ketiga komponen yang intensitas objektif rendah dan sedang karena rendah motivasi guru untuk menyusun karya ilmiah, sehingga diharapkan ada diklat yang dapat mengamodasi tentang penyusunan karya ilmiah sebagai

bagian yang sangat penting dalam mencapai angka kredit guru sebagai salah satu dasar kenaikan pangkat.

3. Tahapan Hasil (*Outcomes*)

Pada tahapan ini, terdapat 4 komponen yang dievaluasi. Dua komponen memenuhi kriteria standar objektif dengan ketercapaian tinggi atau mencapai program, dan 2 komponen dengan ketercapaian sedang. Rincian masing-masing komponen ini, sebagai berikut: (1) Nilai peserta yang diklat Asesor PK Guru dan PKB tahun 2014 rata-rata sebesar 75 ("lulus"); (2) laporan hasil PK Guru tahun 2014 dengan capaian intensitas objektif aktualitas tinggi. Hal ini sejalan apa yang disampaikan oleh Stolovitch dan Keeps (1992) mengemukakan bahwa kinerja merupakan suatu hasil yang dicapai dan merujuk pada tindakan pencapaian serta pelaksanaan suatu pekerjaan yang diminta. Untuk menyelesaikan tugas atau pekerjaan, Hersey dan Belchard (1993) mengemukakan bahwa seseorang harus memiliki derajat kesediaan dan tingkat kemampuan tertentu; (3) implementasi laporan hasil perhitungan angka kredit tahun 2014-2015 dengan capaian intensitas objektif aktualitas sedang; dan (4) implementasi rencana final PKB tahun 2014 dengan intensitas objektif aktualitas sedang karena masih ada sekolah belum membentuk coordinator PKB yang salah satu tugasnya adalah menyusun rencana final PKB.

Simpulan

Keseluruhan hasil penelitian evaluasi ini mengindikasikan adanya optimalisasi pelaksanaan program Diklat Asesor PK Guru bagi Kepala Sekolah dan Guru Senior SMPN di Kota Parepare.

Mengacu pada kriteria atau standar objektif yang ditetapkan, maka berdasarkan hasil pengukuran terhadap 31 komponen yang dievaluasi menunjukkan, bahwa 20 komponen memenuhi kriteria atau standar objektif aktualitas tinggi, 9 komponen belum memenuhi standar/kriteria aktualitas sedang, dan 2 komponen belum memenuhi standar/kriteria aktualitas rendah. Secara khusus, kesimpulan yang dapat diambil dari

hasil evaluasi model *Stake's Countenance* yang terdiri dari masukan (*antecedents*), proses (*transaction*), dan hasil (*outcomes*) terhadap Kepala Sekolah dan Guru Senior SMPN di Kota Parepare yang telah mengikuti Diklat PK Guru, sebagai berikut:

- (a) Tahap masukan (*antecedents phase*), kepala sekolah dan guru senior yang telah mengikuti diklat asesor PK guru SMP Negeri di kota Parepare penilai/asesor memiliki kriteria dan masa kerja PK Guru. Dari 7 komponen yang dievaluasi pada tahapan ini, 4 komponen memenuhi kriteria/standar objektif dengan aktualitas tinggi, dan 3 komponen yang belum memenuhi kriteria/standar objektif dengan aktualitas sedang tetapi dapat ditolerir karena mencapai kriteria/standar objektif minimal (70%) sehingga hasil evaluasi tahap masukan (*antecedents*) memiliki aktualitas tinggi.
- (b) Tahapan proses (*transaction phase*), kepala sekolah dan guru senior yang telah mengikuti diklat asesor PK guru SMP Negeri di kota Parepare telah memiliki tingkat pemahaman konsep PK Guru dan PKB. Dari 9 komponen yang dievaluasi, 6 komponen memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas tinggi, dan 3 komponen yang belum memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas sedang dapat ditolerir karena mencapai kriteria/standar objektif minimal (67,50% s.d. 75%). Hasil evaluasi mengenai implementasi PK Guru dan PKB dengan 11 komponen yang dievaluasi menunjukkan bahwa 8 komponen memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas tinggi, 1 komponen belum memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas sedang tetapi dapat ditolerir karena mencapai kriteria/standar objektif minimal, dan sisanya 2 komponen dengan aktualitas rendah. Hal ini menunjukkan hasil evaluasi tahapan hasil (*transactions*) aktualitas tinggi.
- (c) Tahapan hasil (*outcomes phase*), kepala sekolah dan guru senior yang telah mengikuti diklat asesor PK guru SMP Negeri di Kota Parepare mengenai pencapaian program dari hasil PK Guru dan

PKB mencakup 4 komponen yang dievaluasi. 2 komponen memenuhi standar objektif aktualitas tinggi dan 2 komponen belum memenuhi kriteria/standar objektif aktualitas sedang tetapi dapat ditolerir karena memenuhi kriteria/standar objektif minimal (70%). Hal tersebut berarti hasil evaluasi tahapan hasil (*outcomes*) aktualitasnya tinggi.

Saran

Berdasarkan simpulan dari hasil evaluasi ini, dapat diberikan beberapa saran:

1. Komponen yang memenuhi kriteria/standar objektif dengan aktualitas tinggi dapat dijadikan acuan. Sedang komponen aktualitas rendah dengan ketercapaian rendah sampai sedang dijadikan masukan (*input*) untuk lebih mengoptimalkan program Diklat Asesor PK Guru.
2. Untuk penyempurnaan program Diklat Asesor PK Guru dan PKB, agar: (a) sekolah menyiapkan asesor yang berlatar belakang pendidikan yang sesuai dan menguasai kajian guru yang dinilai; (b) Dinas Pendidikan Kota Parepare meningkatkan efektivitas pelaksanaan PK Guru dan PKB dan memperhatikan hasil evaluasi ini terutama yang perlu penyempurnaan; (c) LPMP perlu mengintensifkan monitoring, evaluasi dan supervisi serta pembinaan keterlaksanaan PK Guru dan PKB di satuan pendidikan dalam pelaksanaan tugas dan fungsinya dalam penjaminan mutu pendidikan di provinsi; (d) Perlu penelitian lebih lanjut terhadap temuan-temuan dalam penelitian ini khususnya berkaitan dengan efektivitas pengembangan diri, publikasi ilmiah, dan karya inovatif sebagai komponen penting dalam pemenuhan angka kredit guru.

Daftar Pustaka

- Brinkerhoff, Robert O. *et al.* 1986. *Program Evaluation: A Practitioner's Guide for Trainers and Educationer*, fourth edition. Boston: Kluwer Nijboff, Publishing.

- Djaali, Puji Mulyono dan Ramly. 2000. *Pengukuran Dalam Bidang Pendidikan*. Jakarta: PPs UNJ.
- Meredith D. Gall & Joyce P. Gall, *Educational Research An Introduction*, Seventh Edition, (New York: Pearsen Education, Inc., 2003).
- Miles, Matthew B. and A. Michael. Huberman. 1992. *Analisis Data Kualitatif*. Terjemahan Rohidi Rohendi Tjetjep. Jakarta: Universitas Indonesia.
- Moleong J. Lexy, *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Bandung, PT Remaja Rosdaharya, 2000.
- Patton, Michael Quin, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, USA, SAGE, 1990.
- Peraturan Menteri Negara Pendayaan Aparatur Negara & Reformasi Birokrasi RI Nomor 16 tahun 2009 tentang Jabatan Fungsional Guru dan Angka Kreditnya. Kemenpaneg, Jakarta.
- Peraturan Menteri RI Nomor 16 tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. Depdiknas, Jakarta.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI Nomor 35 tahun 2010 tentang Petunjuk Teknis Jabatan Fungsional dan Angka Kreditnya. Depdiknas, Jakarta
- Presiden RI, Peraturan Pemerintah, Nomor 19 tahun 2005, disempurnakan dengan Nomor 32 tahun 2013, tentang Standar Nasional Pendidikan, Jakarta.
- Rivai, Veitzel dkk, 2011, *Performance Appraisal*, cetakan ke 4, PT Rayagrefindo Persada
- Sabarguna, S Boy. 2005, *Analisis Data Kualitatif*. Jakarta: UI Press.
- Stake, Robert E. 2006, *The Countenance of Educational Evaluation*, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, Paper University of Illinois.
- Tayibnapis, Farida Yusuf, *Evaluasi Program*. Jakarta, PT Rineka, 2000.
- Undang-Undang, Nomor 20 tahun 2003, tentang Sistem Pendidikan nasional, Jakarta

.....
*Gunting dan kirimkan ke alamat Tata Usaha JIK atau fax. (0411) 873413 atau
surel ke lpmpsulsel@kemdikbud.go.id*
.....

FORMULIR BERLANGGANAN

Mohon dicatat sebagai pelanggan Jurnal Ilmu Kependidikan

Nama :

Alamat :

.....(Kode Pos)

.....,

.....

BERITA PENGIRIMAN UANG LANGGANAN

Dengan ini saya kirimkan yang sebesar

Rp. 250.000,- untuk langganan 1 tahun (3 nomor), mulai nomor Tahun

Rp. 300.000,- untuk langganan 1 tahun (3 nomor), mulai nomor Tahun

Uang tersebut telah saya kirim melalui :

Bank BRI unit Rappocini Somba Opu dengan nomor rekening 3807-01-013596536 atas nama **Koperasi Batara Guru LPMP Sulsei**

Pos Wesel dengan Resi nomor Tanggal

GAYA SELINGKUNG JURNAL ILMU KEPENDIDIKAN LPMP SULAWESI SELATAN

Persyaratan sebuah naskah untuk dimuat pada Jurnal Ilmu Kependidikan LPMP Provinsi Sulawesi Selatan dipaparkan berikut ini.

Artikel diangkat dari hasil penelitian atau non penelitian (ada temuan) di bidang kependidikan.

Artikel ditulis dengan Bahasa Indonesia/Bahasa Inggris, naskah belum pernah diterbitkan media lain, diketik 2 spasi dengan huruf Times New Roman, ukuran font 11 pada kertas kuarto, jumlah 10-20 halaman dilengkapi abstrak sebanyak 75-100 kata dalam Bahasa Inggris dan Bahasa Indonesia disertai kata-kata kunci. Nama penulis dicantumkan tanpa gelar akademik dan ditempatkan di bawah judul pada halaman pertama naskah yang disertai dengan nama instansi, alamat instansi, nomor telepon, serta alamat e-mail penulis. Naskah dikirim dalam bentuk print out sebanyak 2 eksamplar dan disertai dengan disket/CD-nya.

Artikel hasil penelitian ditulis bahasa Indonesia atau Inggris dengan format esai (naratif) dengan memuat Judul (mencerminkan masalah yang diteliti, mengikuti kaidah kebahasaan dan tidak terlalu panjang/pendek); nama penulis (tanpa gelar akademik); abstrak (menggambarkan masalah, tujuan, metode dan hasil penelitian maksimum 100 kata); kata kunci dan isi isi artikel mempunyai struktur, sistematika serta presentase jumlah halaman sebagai berikut (sistematika/struktur ini hanya sebagai pedoman umum. Penulis dapat mengembangkannya sendiri asal sepadan dengan pedoman ini)

pendahuluan (tanpa judul) meliputi latar belakang, rumusan masalah, tujuan penelitian, ringkasan kajian teoretik yang relevan, mengemukakan pendekatan pemecahan masalah. (20%)

Metode yang berisi rancangan/model, populasi, sampel dan data, tempat dan waktu, teknik dan instrumen pengumpulan data serta teknik analisis data. (15%)

Hasil yang menunjukkan hasil bersih analisis data, memanfaatkan secara efektif bentuk penyajian non-naratif (grafik, tabel, diagram); tidak mengulang sebut apa yang sudah ditampilkan dalam grafik atau tabel; secara keseluruhan berstruktur naratif. (20%).

Pembahasan menginterpretasikan secara tepat hasil penelitian, mengaitkan secara argumentatif temuan penelitian dengan teori yang relevan, menggunakan bahasa yang logis dan sistematis. (30%)

Kesimpulan dan Saran hendaknya sesuai dengan hasil penelitian, tidak melampaui kapasitas temuan penelitian dan saran-saran yang diajukan logis. (15%)

Daftar Rujukan hanya memuat sumber-sumber yang dirujuk di dalam artikel.

Artikel pemikiran (non-penelitian) memuat judul (mencerminkan masalah yang diteliti, mengikuti kaidah kebahasaan dan tidak terlalu panjang/pendek); nama penulis (tanpa gelar akademik); abstrak (berfungsi sebagai ringkasan, bukan pengantar atau komentar penulis, maksimum 100 kata); kata kunci dan isi. Isi artikel mempunyai struktur dan sistematika serta persentasenya dari jumlah halaman sebagai berikut (Sistematika/struktur ini hanya sebagai pedoman umum. Penulis dapat mengembangkannya sendiri asalkan sepadan):
pendahuluan (tanpa judul) meliputi gambaran ringkas masalah dengan menekankan nuansa ketaktuntasan, kontroversi, pendapat alternatif serta menekankan tujuan pembahasan. (10%)

pembahasan meliputi perbandingan berbagai pendapat secara kritis, objektif, logis dan sistematis, mengandung pernyataan sikap atau pendirian penulis tentang masalah yang dibahas. (70%)

penutup yang meliputi kesimpulan dan saran (sejalan dengan pendirian penulis). (20%)

Daftar rujukan memuat semua rujukan yang telah disebut di dalam artikel.

Sumber rujukan sedapat mungkin pustaka terbitan 10 tahun terakhir. Rujukan yang diutamakan adalah sumber-sumber primer berupa laporan penelitian (termasuk skripsi, tesis, disertasi) atau artikel dalam jurnal dan majalah ilmiah.

Perujukan dan pengutipan, menggunakan teknik perujukan berkurung (nama, tahun). Pencantuman sumber pada kutipan langsung disertai keterangan tentang nomor halaman tempat asal kutipan. Contoh: Hernandez, 1997:150).

Daftar Rujukan disajikan mengikuti tata cara seperti contoh berikut dan diurutkan secara alfabetis dan kronologis.

Buku:

Arends, R.I. 1997. *Classroom Intructional and Management*. NewYork: Mc. Graw-Hill.

Artikel jurnal atau majalah:

Suradi. 2005. Tinjauan tentang Implementasi Pembelajaran Kooperatif dalam Pembelajaran Matematika, *Jurnal Ilmu Kependidikan*, 2 (1) 2: 21-40.

Artikel dalam Koran:

Koesoema, D. 29 Juli, 2008. Miopi Kebijakan Pendidikan. *Kompas*, hlm. 6.

Tulisan/berita dikoran (tanpa nama pengarang)

Kompas. 29 Juli, 2008. Guru Kritis Dijatuhi Sanksi, hlm. 14.

Dokumen Resmi:

Pusat Pembinaan dan Pengembangan Pendidikan. 2004. *Buku Panduan Program Pengalaman Lapangan I*. Surabaya:Universitas Negeri Surabaya.

Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. 2003. Jakarta: Cemerlang.

Buku Terjemahan:

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1992. Analisis Data Kualitatif. Terjemahan oleh Tjetjep Rohendi Rohidi. Jakarta: Universitas Indonesia Press.

Skripsi, Tesis, Disertasi, Laporan Penelitian:

Astuty, Daswatia. 1999. *Pengaruh Sikap, Kebiasaan Belajar, dan Perhatian OrangTua terhadap Prestasi Belajar Matematika Siswa SD Negeri di Kotamadya Ujung Pandang*. Tesis tidak diterbitkan. Makassar PPS UNM.

Internet (Karya Individual):

Strong, J. 2001. Making Literacy Across the Curriculum Effective, (Online), (<http://www.Literacytrust.org.uk/pubs/juliasec.html>, diakses 4 November 2007).

Internet (Artikel dalam Jurnal Online):

Khaeruddin, 2006. Pembelajaran Sains-Fisika Melalui Strategi Numbered Head Together (NHT) pada pokok Bahasan Kalor di SMA. Jurnal Ilmu Kependidikan. (Online), Volume 3, No.1 (<http://bpgupg.go.id>, diakses 1 Januari2008).

Naskah diketik dengan memperhatikan aturan penggunaan tanda baca dan ejaan yang dimuat dalam pedoman Umum Ejaan Bahasa Indonesia yang Disempurnakan.

Pengiriman naskah disertai dengan alamat, nomor telepon, fax atau e-mail (bila ada). Pemuatan atau penolakan naskah akan diberitahukan secara tertulis. Naskah yang tidak dimuat akan dikembalikan, kecuali atas permintaan penulis.

Penulis yang artikelnya dimuat akan mendapat imbalan berupa nomor bukti pemuatan sebanyak 2 (dua) eksemplar.

Sebagai prasyarat bagi pemrosesan artikel, para penyumbang artikel wajib menjadi pelanggan minimal selama satu tahun. Penulis yang artikelnya dimuat wajib memberikan kontribusi biaya cetak sebesar Rp 250.000,00 (dua ratus lima puluh ribu rupiah).

Artikel 2 (dua) eksemplar dan disketnya dikirim paling lambat 1 (satu) bulan sebelum bulan penerbitan kepada:

JURNAL ILMU KEPENDIDIKAN

Alamat Penyunting dan Tata Usaha: Subag Tata Laksana dan Kepegawaian

Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP) Sulawesi Selatan,

Jl. A. P. Pettarani Makassar 90222 Telepon (0411) 873565 dan fax (0411) 873513.

Homepage: <http://lpmpsulsel.kemdikbud.go.id> e-mail
: lpmpsulsel@kemdikbud.go.id

ISSN 1829-569X



7 771829 569092