No. 29 Tahun ke-16/Desember 2017

Jurnal Pendidikan

ISSN:1412-2588

PENABUR

BPK PENABUR

IMAN, ILMU dan PELAYANAN

- *Teachers' Challenges in Teaching English to Young Learner in Rural Primary Schools*
- Evaluasi Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Kurikulum 2013 Revisi 2016 di Sekolah Dasar
- Empat Aspek Perkembangan Anak Sebagai Pengamatan Awal Calon Peserta Didik Jenjang TK A
- *Investigation of English Foreign Language Learners' Writing Strategies*
- Model Pembelajaran Berbasis Proyek dan Implementasinya di Sekolah
- Mengkonstruksi Konsep Dialog Agama-Agama di Sekolah dalam Perspektif Mutualitas dan Penerimaan
- Pendidikan Religiositas
- Pendidikan Karakter Berbasis Keluarga: Sebuah Perspektif
- Isu Mutakhir: Guru dalam Pusaran Literasi
- Resensi Buku: *Financial Wisdom For Your Kids*
- Profil BPK PENABUR Metro

Diterbitkan oleh:

BADAN PENDIDIKAN KRISTEN PENABUR (BPK PENABUR)

I S S N : 1412-2588

Jurnal Pendidikan Penabur (JPP) dapat dipakai
sebagai medium tukar pikiran, informasi, dan
penelitian ilmiah para pemerhati masalah pendidikan.

Penanggung Jawab
Ir. Suwandi Supatra, MT.

Pemimpin Redaksi
Prof. Dr. BP. Sitepu, M.A.

Sekretaris Redaksi
Rosmawati Situmorang

Dewan Editor
Prof. Dr. BP. Sitepu, M.A.
Dr. Ir. Hadiyanto Budisetio, M.M.
Pdt. Dr. Aristarchus Sukarto, BA, MTh.
Dr. Elika Dwi Murwani, M.M.
Etiwati, S.Pd., M.M.
Dr. Imma Helianti Kusuma
Ir. Budyanto Lestyana, M.Si.

Alamat Redaksi :
Jln. Tanjung Duren Raya No. 4 Blok E Lt. 5, Jakarta Barat 11470
Telepon (021) 5606773-76, Faks. (021) 5666968
http://www.bpkpenabur.or.id
E-mail : jurnalpenabur@bpkpenabur.or.id

Jurnal Pendidikan Penabur

Nomor 29/Tahun ke-16/Desember 2017
ISSN: 1412-2588

Daftar Isi, ***i***

Pengantar Redaksi, ***ii - iv***

Teachers' Challenges in Teaching English to Young Learner in Rural Primary Schools
Veronica Widya Tri Rahayu, 1-14

Evaluasi Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Kurikulum 2013 Revisi 2016 di Sekolah Dasar,
Hilda Karli, 15-29

Empat Aspek Perkembangan Anak Sebagai Pengamatan Awal Calon Peserta Didik Jenjang TK A,
Felucia Hendriette E.P., 30-46

Investigation of English Foreign Language Learners' Writing Strategies, ***Randy Listiyanto; Endang Fauziati; Slamet Supriyadi, 47-56***

Model Pembelajaran Berbasis Proyek dan Implementasinya di Sekolah, ***Mudarwan, 57-67***

Mengkonstruksi Konsep Dialog Agama-Agama di Sekolah dalam Perspektif Mutualitas dan Penerimaan, ***Frejhon Cleimen Lasatira, 68-77***

Pendidikan Religiositas, ***Paulus Eko Kristianto, 78-91***

Pendidikan Karakter Berbasis Keluarga: Sebuah Perspektif, ***Harun D. Simarmata, 92-100***

Isu Mutakhir: Guru dalam Pusaran Literasi, ***Agus Kristiyono, 101-106***

Resensi buku: *Financial Wisdom For Your Kids,* ***Yocky Firdaus, 107-111***

Profil BPK PENABUR Metro, ***Teguh Suharto, 112-116***

Pengantar Redaksi

Bila bicara pendidikan harus mengalokasikan 20 persen belanja negara untuk belanja pendidikan, dalam anggaran kita tahun ini 20 persen atau Rp 444 triliun," kata Sri Mulyani (Menteri Keuangan), saat menghadiri *Learning Innovation Summit 2018,* di Jakarta, Rabu (14/3/2018). Lebih lanjut dikatakan Sri Mulyani bahwa upaya memperbaiki kualitas pendidikan di Indonesia, tidak selalu bergantung pada besaran anggaran yang dialokasikan pemerintah. Pasalnya, dengan anggaran yang relatif sama dengan Indonesia, peringkat kualitas pendidikan Vietnam berada jauh di atas Indonesia, "*World Bank* mengatakan Indonesia sama seperti Vietnam yang *committed* di bidang pendidikan. Tapi peringkat Vietnam berada di posisi 8, sedangkan Indonesia di 58. Sama-sama punya komitmen tapi hasilnya beda. Ini menggambarkan fenomena mengenai *education and health it's not only about money*". Menurut dia, rendahnya kualitas pendidikan di Indonesia, tidak lepas dari kinerja guru yang dinilai belum memiliki kompetensi. Padahal, ada sekitar 4 juta guru yang setiap tahunnya dibayar oleh pemerintah. Meskipun demikian pemerintah tetap mengutamakan bidang pendidikan dan pengembangan sumber daya manusia (SDM). Pemerintah mengupayakan mempercepat transfer kemampuan bagi guru sehingga terjaga ketersediaan sumber daya manusia yang mampu menghantar anak bangsa kepada persaingan global.

Komitmen pemerintah untuk meningkatkan pendidikan tidak perlu diragukan lagi, sebab disadari oleh pemerintah bahwa kemajuan dan kesejahteraan bangsa diawali dengan SDM yang terdidik dan handal. Untuk itu diperlukan komitmen terhadap peningkatan dan pengembangan pendidikan secara adil dan merata ke seluruh pelosok negeri. UNESCO mengapresiasi usaha pemerintah Indonesia dalam meningkatkan kualitas pendidikan di daerah terpencil dengan penyediaan guru di garis depan, terlebih untuk dapat mengajar di pelosok. Namun UNESCO meminta pemerintah agar memperhatikan masalah pemanfaatan teknologi informasi (IT) dan infrastruktur yang masih belum memadai untuk menunjang kelancaran proses belajar terutama di daerah terpencil. Bukti kerja keras Kemendikbud dikemukakan, "Angka partisipasi kasar SD sampai SMP sejak tahun 2000 tetap di atas 100 persen, khususnya untuk daerah terpencil," tutur Dr. Ananto Kusuma Seta sebagai Staff Ahli Menteri Kemendikbud dalam konferensi pers Peluncuran Laporan Pemantauan Pendidikan Global (GEM) UNESCO 2016 di Gedung Kemendikbud.

Tantangan bagi pendidikan di Indonesia bukan hanya masalah anggaran, peliknya birokrasi, infrastruktur yang belum memadai, dan kompetensi guru, serta besar dan luasnya territorial nusantara. Saat ini Indonesia, bahkan dunia, menghadapi "Revolusi Industri 4.0" yang ditandai dengan perkembangan teknologi informasi. Perkembangan era digital membuat teknologi informasi berdampak

pada perubahan yang seringkali tidak terbayangkan sebelumnya melanda seluruh aspek kehidupan. Cara-cara lama tersingkirkan dalam sekejap, digantikan dengan cara-cara baru yang jauh lebih efisien, yang bahkan dapat berakibat kegoncangan sosial dan ekonomi. Sejarah dunia telah menunjukkan bahwa mereka yang tidak mampu beradaptasi menghadapi perkembangan revolusi industri, akan tergilas dan tersisihkan.

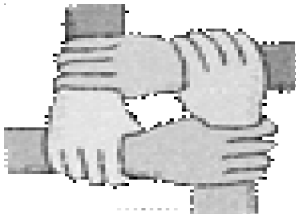
Revolusi Industri 4.0 membuka tantangan dalam mendidik anak "Zaman Now" secara cepat dan tepat. Pendidikan sebagai upaya mempersiapkan generasi penerus menghadapi masa depan, juga mengalami tantangan perubahan secara langsung akibat teknologi informasi. Perubahan bukan saja terhadap media pembelajaran, namun bahkan fungsi dan peran guru dan peserta didik. Saat ini belum ada kebijakan yang jelas dari pemerintah untuk menghadapi perubahan zaman yang semakin cepat bahkan super cepat dikarenakan berkembangnya teknologi informasi. Diperlukan inovasi-inovasi untuk menghasilkan cetak biru pola pendidikan 4.0 yang tepat, agar peserta didik dipersiapkan mampu menghadapi tantangan era digital secara langsung dan mengimplementasikannya dalam kehidupan kesehariannya. Pendidik, sebagai ujung tombak pendidikan, perlu mempunyai kemampuan untuk menghantarkan peserta didik agar mampu bertahan hidup pada masa yang akan datang. Jelas di sini berbagai kemampuan yang diperlukan di masa depan perlu dilatihkan untuk dimiliki oleh peserta didik sejak awal. Selain itu pendidik perlu memilih strategi pembelajaran yang tepat yang diturunkan ke dalam metode pembelajaran yang dilakukan sehingga peserta didik terbiasa dapat memecahkan masalah yang dihadapi dengan mengkolaborasikan pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang dimiliki. Hal ini tentunya tidak dapat begitu saja terjadi. Perlu adanya desain yang menggambarkan bagaimana mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran yang bukan hanya terbatas dalam kelas, tetapi juga yang memberi pengalaman utuh melakukan inovasi untuk memecahkan masalah. Sangatlah tidak mudah untuk melakukan transformasi ini, dikarenakan ketidakmampuan beranjak dari pola pikir masa silam. Untuk itu, peningkatan kualitas guru dan dosen yang handal untuk melakukan terobosan menjadi hal penting dalam mensukseskan pelaksanaan pendidikan 4.0 agar tidak terjebak pada pola pemikiran lama yang mungkin akan menganggu penyesuaian diri terhadap pendidikan 4.0.

Sejalan perkembangan teknologi informasi, perlu disikapi juga tentang karakter anak bangsa. Karakter dianggap sebagai modal yang seharusnya dimiliki untuk menjadi bangsa yang besar. Karakter anak bangsa akan mewarnai perilaku pemimpin masa depan. Saat ini Penguatan Pendidikan Karakter yang biasa disebut sebagai PPK menjadi program prioritas dalam merevolusi karakter bangsa. PPK menjadi pintu masuk dalam pembenahan pendidikan nasional. PPK mendorong sinergi dari pusat pendidikan Indonesia yaitu sekolah, keluarga (orang tua), dan komunitas (masyarakat). Program yang berhubungan dengan karakter ini menjadi fondasi dan roh utama

pendidikan. Pembentukan dan pertumbuhan karakter anak sejak kecil sudah selayaknya menjadi suatu konsentrasi pendidikan. Lingkungan keluarga dan sekitar akan membentuk karakter anak. Anak mulai meniru secara berulang pola hidup orang terdekat di keluarga, kemudian menjadi kebiasaan yang terus-menerus dilakukan dan pada akhirnya menjadi karakter. Dengan demikian, pendidikan karakter berbasis keluarga menjadi sesuatu yang penting sebelum anak mengenal sekolah. Bahkan setelah mendapat pendidikan agama dan pendidikan karakter di sekolah, pendidikan karakter dalam keluarga tetap memerankan fungsi penting untuk perkembangan anak agar dapat menjadi manusia dewasa yang berbudi luhur dan mengasihi sesamanya. Oleh karena itu pendidikan berbasis keluarga menjadi suatu nilai strategis dalam karakter anak. Dari keluarga tumbuhlah karakter bangsa dan dunia.

Pada Jurnal Pendidikan No. 29 kali ini, terdapat beberapa tulisan menarik seputar model pembelajaran, evaluasi terhadap pelaksanaan Kurikulum 2013, aspek perkembangan anak usia dini, pembelajaran bahasa Inggris, dan pendidikan agama dan karakter di sekolah. Bangsa yang maju dan berkembang dapat dipastikan memiliki sistem pendidikan yang mantap dan memenuhi kebutuhan masyarakat sesuai perkembangan zaman. Masyarakat Zaman Now menuntut sumber daya manusia untuk memiliki kecakapan Abad 21 yaitu *creativity, critical thinking, communication, and collaboration (4C)*. Oleh sebab itu cara-cara lama pembelajaran dengan ceramah satu arah sangat tidak tepat. Peserta didik perlu untuk mengasah dan mengembangkan diri lebih aktif. Model pembelajaran berbasis proyek menjadi sebuah alternatif yang perlu dipertimbangkan para pendidik untuk melatih peserta didik agar mampu menjawab kebutuhan masyarakat saat ini.

Apakah Kurikulum 2013, yang hingga saat ini terus mengalami revisi, sudah sesuai dengan tujuan pendidikan nasional? Terutama di tingkat sekolah dasar, terjadi perubahan mendasar dengan pola pembelajaran tematik. Seberapa persiapan pemerintah menyediakan sumber belajar dan memberikan pelatihan kepada guru agar mampu menerjemahkan kurikulum dalam pembelajaran di kelas? Menengok *Rural Primary Schools* di Salatiga, bagaimana tantangan guru dalam mengajar bahasa Inggris? Penelitian sederhana ini membuka wawasan kita tentang kesulitan pembelajaran bahasa Inggris yang bukan bahasa ibu bagi kita, meski semestinya sudah menjadi bahasa kedua (*second language*) seperti halnya di beberapa Negara-negara ASEAN lainnya. Perkembangan pendidikan di Indonesia dibandingkan Negara ASEAN lainnya termasuk di tingkat bawah. Bahkan Vietnam yang dahulu di bawah kita, saat ini mampu meningkatkan diri sangat pesat. Hal ini sedikit banyak dipengaruhi oleh tingkat penguasaan bahasa internasional.



Tantangan bagi bangsa Indonesia yang sangat majemuk adalah perbedaan-perbedaan dalam banyak hal terutama masalah agama dan keyakinan. Tanpa upaya keras dari semua pihak untuk terus bersatu maka keretakan akan semakin dalam. Pendidikan haruslah memerdekakan manusia untuk dapat mengambil peran dalam dialog antar agama secara sejajar. Meskipun dalam tataran pendidikan dasar

dan menengah, haruslah diupayakan sejak dini keterbukaan terhadap agama dan keyakinan orang lain. Untuk membuka diri terhadap perbedaan dan membiasakan berdiskusi dengan orang beragama lain sejak dini, diperlukan upaya keras dari para pendidik maupun pengelola pendidikan. Namun jika kita ingin hidup harmonis di Negara ini maka upaya-upaya ini haruslah ditempuh secara sadar dan bertanggungjawab.

Tak kalah menarik untuk disimak yaitu resensi buku *Financial Wisdom for Your Kids* untuk memberi wawasan bagi pendidik maupun orang tua tentang pengelolaan keuangan "Zaman Now". Apakah gegap gempita dunia pendidikan di Indonesia yang sedang menggalakkan literasi menyentuh kepada guru sebagai pelaku aktif atau guru hanya berdiri di samping sebagai penonton? Lihatlah pada ulasan Guru dalam Pusaran Literasi. Kenalkah Anda dengan BPK PENABUR Metro? Cobalah simak profilnya yang dikupas pada edisi Jurnal kali ini.

Redaksi

Teachers' Challenges in Teaching English to Young Learner in Rural Primary Schools

Veronica Widya Tri Rahayu
E-mail: veronica.rahayu@bpkpenaburjakarta.or.id
TKK GS BPK PENABUR Jakarta

Abstrak

It is believed that rural education has a legacy unique challenge compared with urban and suburban counterparts. The challenges are also found in the place and the implementation of English program in primary level. Therefore, the aim of this study is to investigate the challenges encountered by English teachers in teaching English for young learners in rural public primary schools in Salatiga, Central Java. To answer the question, semi-structured interview is used with eight participants from eight primary schools in four sub-districts (Argomulyo, Tingkir, Sidorejo, and Sidomukti) in Salatiga. It launches by briefly discussing the place of English in national curriculum for primary school in one hand and the execution of English program in rural schools on the other hand. Throughout the research, the researcher obtained three challenges and those were: (i) the status of English as a local content subject creates conditions which is less supportive for the teachers to teach English, (ii) most of the teachers are coming from non-English educational background which influence their competencies in teaching English, (iii) socio-economic status from parents plays big role in students' motivation and achievement in learning English.

Key words: teaching English for young learner, rural schools, teachers' challenges, curriculum, teachers' competencies, parents' socio-economic status.

Tantangan yang Dihadapi Guru dalam Mengajar Bahasa Inggris di Sekolah Dasar

Abstrak

Pendidikan di daerah pinggiran memiliki tantangan yang unik dibandingkan dengan daerah perkotaan. Tantangan juga ditemukan di Sekolah Dasar di mana pengajaran Bahasa Inggris diterapkan. Tujuan penelitian untuk mengetahui tantangan yang dihadapi guru bahasa Inggris dalam mengajar bahasa Inggris di beberapa Sekolah Dasar di daerah pinggiran Salatiga, Jawa Tengah. Untuk menjawab pertanyaan itu, wawancara semi-terstruktur digunakan dengan delapan peserta dari delapan sekolah dasar di empat kecamatan (Argomulyo, Tingkir, Sidorejo, dan Sidomukti) di Salatiga. Penelitian diawali pembahasan singkat pembelajaran bahasa Inggris dalam Kurikulum Nasional Sekolah Dasar dan pelaksanaannya di sekolah. Adapaun hasil penelitian: (i) status bahasa Inggris sebagai muatan lokal menciptakan kondisi yang kurang mendukung bagi guru untuk mengajar bahasa Inggris, (ii) sebagian besar guru bukan berasal dari latar belakang pendidikan bahasa Inggris yang mempengaruhi kompetensi mereka dalam mengajar bahasa Inggris, (iii) status sosial-ekonomi dari orang tua berpengaruh terhadap motivasi dan prestasi siswa dalam belajar bahasa Inggris.

Kata-kata kunci: *pengajaran bahasa Inggris untuk anak-anak, sekolah pinggiran, tantangan guru, kurikulum, kompetensi guru, status sosial ekonomi orang tua.*

Introduction

In Indonesia, teaching English to young learners (TEYL) has been implemented in some schools since 1994 (Supriyanti, 2012). However, the implementation of TEYL is not obligatory. English at primary school is not a compulsory subject, but a local content subject. English at primary school as the local content subject is promoted by the policy of Ministry of Education and Culture Number 0487/4/1992, chapter VIII, which states that schools can add the basic subjects in the curriculum, providing the lesson as long as it is not contrary to the national education goals. Then, the policy is followed with the Decree of the Ministry of Education and Culture Number 060/U/1993 dated February 25, 1993 about the opportunity of the English program as a local content in primary school that can be started in the fourth grade.

Decentralization of education in Indonesia has pushed local governments to create their own decisions in terms to what extent of curricular space in the form of the use of some learning hours for what has become known as a local content (Musthafa, 2010). As a result, many districts and city governments are interested in TEYL due to the decentralization policy. This is evidenced by the increasing number of primary schools which offer English classes at the primary school level. Now, primary schools in Indonesia offer English subject as a local content beginning at the fourth grade (aged nine to ten); in spite of that many other primary schools even teach English at earlier grades (starting from aged six to seven) (Sikki, Rahman, Hamra & Noni, 2013). It becomes a new trend in which schools offer English instruction before grade four.

However, due to many factors like geographical, social, economic, political, or cultural which cause diversity in educational access, some children in urban areas enjoy the luxury of high quality education in which they almost have everything the best education could offer, qualified teachers, up to date and excellent educational facilities, supporting local government's policy and also parents. For these children English has a very important role to keep up with the progress of knowledge and science. However, other less privileged children in some areas are happy enough to have access even to the basic education seeing that factors in supporting good education are not available to them, for instance less qualified teachers, parents' support, and limited educational facilities. Besides, the status of English as the local content subject also influences so that for these children English has no role to play. Inequality of access to English at primary level, especially the division between urban and rural areas and amongst urban schools, has been underlined by several researchers (e,g, Butler, 2009; Gimenez, 2009; Ho, 2003; Y. Hu, 2007; Nikolov, 2009). There has been a huge increase in the private sector in many countries, which increases the gap between rich and poor, since wealthier parents are able to send their children to private schools or for private English lessons (Enever & Moon, 2009; Hoque, 2009; Lee, 2009). Based on the factors influencing the educational diversity in Indonesia, including geographical, social, economic, and parents' contribution towards English young learners, it is essential to explore more about the challenges faced by English teachers while teaching in those schools. The challenges might be very different than schools located in the main city, where parents and students are aware of the role of English. The challenges risen as the consequences of the policy might influence the quality of teaching and student success in learning English.

This research is a qualitative study of some public primary schools in rural areas in Salatiga. Many studies have been conducted to investigate teachers' challenges in teaching to young learners. However, few research has been undertaken to investigate how teachers' perspectives in TEYL as the implementation of language policy, especially in Salatiga. This study aims at investigating school teachers' challenges in teaching English when English is a local content subject in the curriculum. This paper seeks to contribute to this area of research and offer a better understanding of teachers' problems and challenges. It will provide some positive suggestions for teachers, policy makers, parents and professional educators as to improve English language teaching quality especially in primary schools in rural area, not only in Salatiga

context but in other areas that face similar dilemmas. Hence, the problem and question in this study is: What are teachers' challenges in teaching English for young learners in public primary schools in rural areas in Salatiga?

Literature Review

Previous studies have described the significance and outcomes of the introduction of English into primary schools, specifically in terms of the gap between policy and implementation. Some of the issues seem to be common across countries while others are more local. This review will focus on the policy issues (macro-level) and its consequences to the English teaching most closely linked to the aims of the study (micro-level).

Macro-level Factor: The Policy

The first point to note is that there is a variation in government policy from one province to another and even within the same province Indonesia. The current curriculum in English language education program in Indonesia only focuses on the teaching at junior and high school levels since English is not a core subject at primary level (Yuwono, 2005). As English becoming a local content, the Ministry of Education and Culture has not published a national curriculum for English in primary schools and the responsibility to develop the curriculum lies with the regional or provincial government or local school (Lestari, 2003). For this reason, the local content curriculum in one part of Indonesia might be different from the local content curriculum in other parts, either in terms of the objectives or the content (Kasihani, 2010). Even though there is no national curriculum for English program, the national government has provided competency standards for the English language education and learning for primary schools which are aimed to inform teaching and learning goals. Such lack of clarity in the policy can cause considerable confusion, particularly at regional or school level. As the result, English teachers in primary schools are struggling in developing and choosing appropriate materials and methods to be used in teaching.

Another factor is the number of hours per week dedicated to English. As a local content subject, English is allotted two 35-minute lessons per week in grades four, five, and six of primary schools (Supriyanti, 2012), yet several schools start teaching English from the first grade. With a low number of hours per week surely limits the students' chance to learn English and teacher cannot cover all materials in the syllabus. Government policy on primary level certainly creates gap, especially the divide between urban and rural areas.

Micro-level Factors: Education in Rural Areas

The first factor in micro-levels is rural area itself. As an area, which is far from the main city, the population of this area is also different with others. According to McCormack and Thomas (2003), rural environments can be geographically, culturally, socially, personally, and professionally isolating. In spite of mobility and socio geographic shifts, rural schools still tend to facilitate large minority and socioeconomically disadvantaged populations (Lichter, 2003). In this area, education only stops until primary level. It is not an obligatory to continue to secondary level or even college for children. As a result, rural schools are found weaker in instruction compared to their urban counterparts, seen in the eyes of general public (Taneri & Engin-Demir, 2011). Chruch, Elliot, & Gable (2001) concluded that children living in poor families have lower academic achievement scores, lower college enrollment rates, and lower college graduation rates than children living in families that are asset sufficient. As long as the children graduate from the primary level, no matter the scores they get it is enough. Sense of competition is not seen in rural area. It is different with urban schools where the schools and environment in there fully support the education for the children. Children in urban areas are required to compete with their peers to be the best. Yet, the environment in rural area still cannot support the children to get the best quality education.

Teaching Profession and Its Challenges

Factor on the challenges faced by teacher is not only based on the policy or the environment. Teaching profession can be one of the factors that lead the teacher to the challenges. There are two

main problems related to the quality of English teachers in primary schools proposed by Yuwono & Harbon (2010), first, most of English teachers in primary school do not have qualifications in English education; second, those English teachers who do have an English education background were not trained as primary school English teachers. Currently, teacher education programs in Indonesia only prepare training for English teachers in teaching in junior high and high schools levels, and not in primary schools, since the national curriculum for English language education in Indonesia only focuses on junior high and high school students. It means that teachers have not been well prepared for the enactment of the new policy. As a result, many schools may offer English without having the required teachers or facilities (Rachmajanti, 2008). Since there is no exact curriculum to lead their teaching, they can keep teaching as long as there is a textbook. The teachers believed that the textbook can be considered as a substitute for a curriculum. Teachers' belief that the textbook could provide resources to fill the gaps in their knowledge and competencies as has been argued by Krammer (1985) and Ball & Feiman-Nemser (1988). Also, in most cases, English teachers in Indonesia depend only on textbooks and curriculum guidelines but often without having full understanding of the idea behind those materials or methods. In other words, many of them still have the so-called 'new-textbook old-method'attitude (Dardjowidjojo, 2000). Therefore, teaching profession particularly in primary school contributes problems that must be solved.

The Practice of English Program in Primary School

Another factor that is encountered by the schools in running an English program is the availability of resources. According to Lestari (2003) primary schools in Indonesia that include English in their curriculum commonly do not have appropriate and sufficient teaching and learning facilities to support teaching and learning process. Dardjowidjojo (2000) pointed out that the big class size is the obvious factor that contribute to the ongoing problems in English language teaching in Indonesia. Other reasons for the problems are students do not have enough time to practice speaking English in class because their teacher is more concerned to teach the grammar and syntax rather than speaking and the absence of authentic and good learning materials as it stated by Musthafa (2001). Many schools lack instructional resources. Visual or audio–visual aids are not available and as a result, the majority of teachers use a 'chalk and talk' method when teaching the students as it stated by Faridi (2011). To manage with the problem of lack of teaching resources, most teachers use a textbook known as Lembar Kerja Siswa (LKS) as the only resource for their teaching (Lestari, 2003). Even though, many of the English textbooks available on the market are low quality, as it is evidenced by the many spelling and grammar errors and pictures that are ambiguous for the students (Sukamerta, 2011).

Many primary schools have started English teaching for their students not because they think that the students need it and they are interested in learning English (Jamilah, 2008) but due to parental pressure and a desire to increase the school's prestige (Suherdi & Kurniawan, 2005). From the description above of the practices of English language teaching in primary schools, it is clear that many primary schools do not have the qualified teachers and resources needed to run an English program. School principals may assign English teaching to classroom teachers who do not have English teaching qualifications, in order to be seen that they run an English program in their school.

Methodology

Context of the Study

Salatiga is a small city in Central Java, Indonesia. As a city which is entirely bordered with Semarang district, Salatiga has an area of ± 56,78 km² and four sub districts namely: Argomulyo, Tingkir, Sidorejo, and Sidomukti. There are 66 public primary schools and 22 private primary schools in this town. The schools are spread throughout the area in Salatiga starting from in the urban areas until rural areas.

Participants

Two schools were chosen from each district with eight English teachers as the participants. Each school has one English teacher. Table 1. shows the demographic profile teachers in the sample. Age range was 23 – 40 years old, six were female and two are male.

Table 1
Demographic Profile of the Sample

No	School	Gender	Age	Length of teaching	Educational Background
1	SD Tingkir Lor 2	Female	26	3 years	English Language Education
2	SD Randuacir 1	Male	24	1,5 years	Primary School Teacher Education
3	SD Kutowinangun 9	Female	25	1 years	Primary School Teacher Education
4	SD Dukuh 2	Female	36	14 years	Islamic Teacher Education
5	SD Salatiga 8	Female	34	11 years	English Language Education
6	SD Bugel 1	Female	24	9 months	English Language Education
7	SD Dukuh 1	Male	24	3 months	Primary School Teacher Education
8	SD Tegalrejo 5	Female	36	13 years	Economic Education

Instruments

The main goal of this study is investigating the perceptions of English teachers on the challenges in teaching English to young learner at public rural primary school in Salatiga, Central Java, Indonesia. In order to achieve this goal, a qualitative study was conducted to provide culturally specific and contextually rich data. In this regard, as Moll et al. (1992) stated, "Qualitative research offers a range of methodological alternatives that can fathom the array of cultural and intellectual resources available to students and teachers within households" (p. 132). Purposive sampling was used as only some public primary schools located in rural areas in Salatiga could participate in this study. The choice of the schools depended on the location. Schools that are located in farthest area of each sub district were selected to be the sample.

Data Collection Procedure

The data for this study was collected through interviews. The interview data was the main data used in this study and a semi-structured interview was used to give more opportunities to develop participants' accounts of their teaching. The interviews ranged from 20 to 30 minutes and were undertaken in Indonesian as the researcher is a native-speaker of Indonesian. A teacher from SD Tegalrejo 05 was chosen as a participant for piloting process as the school is located in rural area. The interview was done in 33 minutes with some follow up questions to explore teacher's perspectives. The following questions provide a sample of the questions included on the interview and used for data analysis:

1. What do you think about status of English as local content subject in primary school?
2. What do you think about English curriculum for primary school?
3. Is there any bad experience in teaching English?
4. What do you think about the use of English workbook in primary school?
5. What do you think about teacher's education related to English teaching in primary school?
6. What do you feel after teaching English?

7. What are the common challenges you find while teaching in this school?
8. How far is the implication of students' social economic background to the ability to learning English?

The researcher continued to collect the data after transcribing the piloting result. The researcher was using the same interview question addressed in piloting process with some notes on each question so that the researcher could lead the interview session to the same answer between each participant. As soon as all data were collected, the researcher began to transcribe the result of interview. Any personal information given were changed into pseudonymous to keep the participants secret. The interview sessions were various from 23 minutes until 35 minutes for each participant.

Data Analysis Procedure

The process of data analysis is identified as a complex and challenging part of qualitative research. As Spencer, Ritchie and O'Connor (2003) pointed, "It requires a mix of creativity and systematic searching, a blend of inspiration and diligent detection" (p.199). The audio-recorded interviews were transcribed verbatim for accurate analysis and interpretation with the help of Express Scribe. Then they were all read. Interesting passages were marked with brackets and labeled. Important patterns were determined in the light of the research questions and descriptive codes were used. To illustrate, CoC (Challenges on Curriculum) was used as a code for ideas and experiences of the English language teacher regarding on the curriculum challenges in rural settings. The data were then translated and presented in English.

Findings and Discussion

Teachers' Challenges Regarding to the Status of English in National Curriculum

The status of English as a local content has consequences on how teachers understand the place of English in the curriculum. The English teachers in this study believed that positioning English as a local content subject created conditions for teaching English, which were less supportive for them than would have been the case for a main subject. According to Jamilah (2008), the status of English as a local content subject was confirmed in the 2004 curriculum. Later, the status of English changes from local content subject to be an extra subject in 2013 curriculum. The following quote demonstrates the practice of 2006 curriculum in rural primary schools.

> *This school use 2006 curriculum. It means that I have only seventy minutes a week to teach. This is different with other teachers who have more than seventy minutes a week to teach. They have enough time and the materials could be explained well to the students. (Participant 1/SD A)*

According to Participant 1 it is revealed that 2006 curriculum used in primary school does not support English education for young learners. It can be seen by the time allocation in a week, which is only seventy minutes, and teachers only meet once in a week. Other teachers also deal with the same problem about time allocation. They think that it is not enough to teach 2 x 35 minutes in a week, because students will forget what they have learnt in the last meeting. As a result, teachers have to review the previous materials in the following week and it takes much time. Participant 1 also elaborates the practice in her school.

> *It is hard to meet only once a week. I have to do some administration stuff in the beginning of the class, then I have to review previous lesson because my students always forget about it. The reviewing session cannot be fast since it is rural school. Then I have to explain today's material slowly and waiting them to take note. Taking note is the most time-consuming part. After that, my students will practice through exercises. However, mostly, I could not finish the teaching cycle because of the lack of time. Whereas, I have to finish all materials in the syllabus by the end of semester. (Participant 1/SD A)*

The problem is worsened with other class teachers who likely to use other teachers' time, especially English teachers' time to teach English. Most of the teachers in this study experience the moment when it is his/her time to teach, but the previous teacher has not finished teaching yet.

As a result, the time for teaching is reduced. Harwanti (2014) also found similar thing. She explained that most of classroom teachers think that their subjects are more important rather than English. As a result, they are likely to use the time to put more emphasize in teaching other subjects which is included in national examination. Almost all primary schools in rural areas experience the same thing with Participant 1. Most of them believe that government should add more time for English lesson, in order to create an effective English lesson.

In order to improve the quality of 2006 Curriculum, the government then created 2013 Curriculum, which is implemented in some schools in Indonesia. It is hoped that the newest curriculum will increase the quality of English program in primary school. One of the participants agrees with the government's policy.

> *I think 2013 curriculum is better than 2006 curriculum. English might be not the additional subject anymore, but English becomes an extra subject. It means that teachers have more opportunities and time to teach English. They can teach English every day with no limitation. They will not be bothered with time allocation in a week. They can teach 3 hours, 4 hours, and it depends on them. They can teach anything that does not appear in the workbook. It is fun, isn't it? (Participant 5/SD E)*

Although her school did not implement 2013 curriculum, she has positive attitude towards the newest curriculum. She believes that the newest curriculum provides more opportunities for teachers in improving the quality of English teaching. Teachers have a right use more time to teach English and the materials' coverage is wider than before. However, her idea is contradictory with Participant 4's statement about the implementation of the newest curriculum in her school.

> *I use 2013 curriculum for teaching, since the government pointed my school to be one of the piloting subjects. However, I feel that English is not seen as an important subject anymore. Although we as an English teacher is given a right to conduct English lesson outside regular meeting, but there is no students who want to learn English. They have already tired studying from 7 to 2, and now they have to study English? No one who want to do that. (Participant 4/SD D)*

Participant 4 explains that in the reality, students do not want to take extra class after school ended. The students are already tired with the lesson that they have taken before. As a result, they prefer to come back home, rather than taking an extra class. The situation is worse by the socio-economic background from the students. Although the policy encourages teachers to use time outside the regular meeting to improve English program, but it is not working in the field. Other teachers also addressed the same idea about the impact of the curriculum. They believed that the policy does not support the improvement of quality English teaching for young learners, especially in primary schools.

Other problem, which is raised regarding to the implementation of either 2006 or 2013 curriculum, is the school attitude on English. Most of the teachers points out that as the result of the policy, the school does not give much attention toward English, just like what the schools do on the core subjects. The school prefers to spend money to support teachers who teach core subjects rather than to support English teachers.

> *I think the school does not give much attention toward English. They think that English is only additional subject in the school so that there is no need to give attention on this. The school does not provide us with suitable books and material to develop the quality of English teaching. (Participant 1/SD A)*

> *I once asked the principal to buy other English books to support my teaching references but the principal just ignored me and said that English is not the core subject, so workbook is enough for me. (Participant 6/SD F)*
> *The school did not facilitate me with other references, so I just lean on the workbook. (Participant 2/SD B)*

Based on the interview result above, it can be concluded that the materials given to the students are not arranged based on students' proficiency. Both of the participants believe that some materials are given in higher grade, instead of giving it in lower class. They think that the materials such as number and alphabet should be given in lower class, considering that students will use that knowledge later, in the next meeting.

The inconsistency of the ordering of materials is also found in several grades. The elaborate more that the materials given should be re-arranged from the basic one, to the more complicated. Therefore, students and also teachers are confused with the materials.

Other teachers also share same ideas on the practice of the workbook. They realized, in spite of the content (materials given), the workbook is also weak on the instructions (instructions of the exercises). They found that there are many grammatical and spelling errors in the workbook. One of the teachers describes what she found on the book.

> *I often find grammatical errors and spelling errors on the book. Sometimes, I have to correct it during class session so that students know the correct one. I also found that many exercises given do not provide the picture or even all choices in the multiple-choice questions are wrong. (Participant 3/SD C)*

According to Participant 3, it is known that the workbook is not good enough to be the main source for teachers, as well as students. With the high number of grammatical and spelling errors which are found in the workbook, the teachers are likely to correct the errors during the class lesson, so that there will not be misunderstanding between students and teachers later on. Of course, it will take much time in class and reduce the effectiveness of the lesson. The reality is similar with Sukamerta (2011) finding about the quality of workbook, which is available, and being used by schools. He stated that the textbook which is used by teachers and students are low quality. Many spelling and grammar mistakes and pictures are ambiguous for students are evidenced. Similar results also delivered by other teachers. Since all students have the workbook and the book is the only source for them to learn English, it is important to pay attention more on the quality of the book. Students will not realize whether the grammar or spelling is wrong. Students will not also recognize whether the choices in multiple-choice question are wrong or not.

To conclude, there is a gap between the governments' policy on the English curriculum and the practice of English program in primary schools. The result of the interview shows that the implementation of either 2006 curriculum or 2013 curriculum has not solved their challenges in teaching English. The situation is getting worse by the schools' attitude toward English, which is not seen as important as the other subjects. The status of English as an additional subject creates polemic for English teacher.

Teachers' Challenges Regarding to Their Competencies as English Teachers

According to the results of the interviews, many English teachers in rural primary schools, do not have a formal training in English education. Rather, many of the English education teachers are graduates from other disciplines such as primary school teacher education, religion, and economic. Generally, many school principals do not hire English teachers at all. As an alternative, they ask the class teacher to teach the English classes. Research about English teaching in primary schools revealed that most of the teachers in primary schools in Indonesia are not qualified and that the majority of them have insufficient command of English to be able to teach effectively (Kasihani & Chodijah, 2002; Mursalim, 1997; Suherdi & Kurniawan, 2005). Most teachers who are assigned teach English are not prepared for the teaching they need to do. Their pedagogical knowledge might not sufficient for teaching English as they do not have an English background relevant for teaching English. Some of the teachers confess that at first they are assigned to be class teachers and teach all subjects except English. However, after the past English teachers are delegated by the government to be class teachers, they are chosen to replace the past English teachers' position. Although they do not have qualifications as English teachers, the schools' principals still chose them to handle English program.

> *I first taught in third grade as a class teacher. Then I am assigned by the principal to replace Miss Yudha's position, the previous English teacher since the government asked her to be a class teacher. (Participant 3/SD C)*

> *I replace Miss Lupi's position, the previous English teacher, because she teaches grade four in order to follow government's decision. (Participant 7/SD G)*

This finding shows that many teachers in this study did not start their teaching careers as

teachers of English to young learners and is consistent with previous research in some countries such as Vietnam and Japan (instruction of English is made; for example, in countries such as Vietnam and Japan (Lee & Azman, 2004; Hoa & Tuan, 2007; Butler, 2007). Other teachers state that they did not apply to be an English teacher at that time. However, the school asked them to be an English teacher.

> *Since English is just a local content subject in primary school, the government does not really care about the quality of English teacher in the school. So, teachers who are not graduated from English Language Education, are also given chance to teach English, just like me. Whereas, it is important for students to learn English from teachers who came from English Language Education program. As a teacher, I just follow the government policy. (Participant 2/SD B)*

Other teachers pointed out that as the result of the policy, schools in common was also less care in providing English teacher. The schools thought that any teacher could teach English, as long as they were graduated from good university, no matter what major they took.

> *I do not know how the policy works but I applied for teaching subjects outside English, but the school gives me responsibility to teach English. I have no ability to teach English, since I graduated from FKIP (Faculty of Teacher Training and Education), as primary school teacher, not English teacher. (Participant 3/SD C)*

> *I graduated from FKIP (Faculty of Teacher Training and Education) as primary school teacher. My mother once taught English and other subjects in here. Then my mother told me to apply in here as English teacher. I told her that I cannot teach English, but she said that teaching English in elementary school is very easy. So, I applied and I was accepted. Now, I am still wondering why this school accepted me, whereas I have no qualification in teaching English. (Participant 2/SD B)*

As the result of the practices, most of the teachers in this study feel anxious in managing English program. They think that they are not worth enough to teach English because of their competences. They are afraid in giving the materials to the students. The following quote describes what they feel while teaching English.

> *I am afraid for teaching English since I do not take English education. I am afraid that what I have explained to them is all wrong, in terms of pronunciation and grammar. (Participant 2/SD B)*

She also commented that as a local content subject, the responsibility for developing the materials lays with the teacher and the school, but that she did not believe he was able to do this because of his lack of English teaching qualifications and she had not received any guidance about how to develop the material. Such a condition could lead to English teachers' skepticism, confusion, ignorance, reluctance, unwillingness, or even resistance rather than growing as professionals (Yuwono, 2005). As a result, she teaches English in a relatively unstructured way: 'as it comes' using workbook provided. As Nur (2003:168) pointed out, where there is a lack of qualified teachers, 'textbooks appear to have a strong positive impact'. Other teacher made similar comments:

> *Well, since I do not know how English, I am also new teacher in here and the school only provides me with workbook and this is the main source of the lesson, so I just rely on the workbook. I teach students as it comes. (Participant 3/SD C).*

He also commented that as a local content subject, the responsibility for developing the materials lays with the teacher and the school, but that he did not believe he was able to do this because of his lack of English teaching qualifications and he had not received any guidance about how to develop the material. As a result, he teaches English in a relatively unstructured way: 'as it comes' using workbook provided. As Nur (2003:168) pointed out, where there is a lack of qualified teachers, 'textbooks appear to have a strong positive impact'.

Teacher's Challenges Related with Students' Social Economic Status

The challenges that teachers faced while teaching in rural primary schools do not only come from the government policy on English

program and teachers' competence. Students' parents also give much contribution toward the successfulness of English program in primary schools. Socio-economic disparities have been observed among researchers in recent years. Previous studies generally found that English as Foreign Language students' social-economic status, normally measured by parental income, educational background, and/or occupations, are associated with the students' academic English development and achievement at school (Carhill, Suárez-Orozco, and Páez 2008; Entwise and Anstone 1994; Fernandez and Nielsen 1986; Hakuta, Butler, and Witt 2000; Hampton, Ekboir, and Rochin 1995; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, and Todorva 2008). Based on the interview of eight participants, all of them agree that social-economic status from student's parents influence students' motivation and success in learning English.

> *I think social-economic status of students has a great impact on students' ability in learning English. Students who come from poor family tend to have less motivation in learning English. (Participant 3/ SD C)*

> *We all know that students' social-economic background plays big role in the success of students in learning English. When students come from low class social economic status, they will likely to have lower achievement in English. (Participant 5/ SD E)*

Other participants also address the same idea with Participant 3 on the parental issue. They argue that if social-economic status of students plays important roles in students' achievement in learning English, especially for young learners. Seeing that all participants teach in rural primary schools, this factor also influences their teaching and of course become one of their challenges while teaching English. Most of the participants believe that students in rural areas usually have parents who come from low educational background. Participant 3 explains:

> *Since this is rural school, of course students who study here come from the neighborhood. Most of the students in here have parents who graduated from junior or senior high school. They even graduated from elementary schools. Only few of them graduated from university. (Participant 3/SD C)*

Participant 3 believes that parents' educational background really influences their socio-economic status and occupation. As a result, the parents tend to spend most of their time for working. This participant further explains:

> *Most of them work as a labor in factory; some of them are working as a seller in traditional market; some are not working. Only few of them work as a civil servant. Therefore, they only focus on getting much money to fulfill family needs. They do not have time to care about children's education. (Participant 3/SD 3)*

Other participants also share the same idea with Participant 3:

> *Mostly, students in this school live with their relatives. Most of them are living with their grandparents. Their parents work as labor and most of them are working as TKI in several countries. Of course, their grandparents could not help them in learning the material from the school. As long as their grandchildren go to school, it is enough for them. (Participant 8/SD H)*

> *Parents spend their time to work as labors. If they have time to help their children with their homework, they could not do that, since most of them graduated from junior high school or even elementary school. How can they help their children with English lesson if they do not even know about English? (Participant 2/SD B)*

Based on the excerpts above, it turns out that parents' occupation determines their socio-economic status. The higher education they got the better job they would get. It will effect on their understanding of guiding their children at home, as well as providing good environment for children to learn. Most of parents in this study are living in rural areas and working as labor. They spend most of their time in working place and leave their children with their relatives. They think that it is teacher's duty to educate their children, not their job. Therefore, they just hand in children education to school and do not care of children development in their education. According to Lee, (1998) another issue frequently stated is the lack of motivation and interest in English on the part of students, who might not

see any need to learn English or simply do not see mastery of it as reasonable. This may be particularly acute in rural areas where students have few contact with foreigners and as a result little perceived need to learn and communicate in English (Ho, 2003).

> *I think most parents just relying children education to school and teachers. They think that sending their children to school is enough. However, without the guidance of parents, children cannot develop maximally, especially in mastering English. As a teacher, I could not work alone. I still need parents' contribution by assisting children development at home. (Participant 2/SD B)*

Other teachers also have similar concerns with Participant 2:

> *I do not think that leaving children at home with their grandparents is good. Children still need their parents to help them learning materials that they have learnt in school. Their grandparent could not help with the homework that I gave since they do not speak English. (Participant 8/SD H)*

> *Environment plays important role for children achievement in learning English. If children come from wealthy family, of course their parents will assist them with any substantial things, which can support the development of the children, especially for English. For example: parents will provide them with TV programs which use English as the language of instruction, or maybe they send their children to English courses to increase their ability. It will be different with parents who live in rural areas. Their main concern is getting money. Education for children is the duty of school. (Participant 3/SD C)*

The rest of the participants also give similar opinion on how parents who come from low socio-economic status tend to put much effort to work rather than giving attention to children development in education. It is found that parental educational levels were significantly correlated with young learners' comprehension in the target foreign language, particularly English. This finding is similar with the study conducted by Enever (2011). It was found that both the parental indirect behaviors (the home literacy and language environment and indirect modeling) and parental direct behaviors (direct assistance with children's studying and learning of English at home) were already significantly positively correlated with socio-economic status at the fourth grade level, European countries. Zou and Zhang (2011), a study conducted among secondary school students in Shanghai, also found that students' English performance showed differences that varied by their parents' educational levels.

Teachers in this study agree that they could not work alone. They still need parents' contribution in assisting their children in home. Seventy minutes a week is not enough for them to make students understand English. In addition, the amount of exposure to the target language outside of school and the parental use of the target language at home are also found to be influential.

> *I only have 70 minutes a week to teach English. I usually give students homework so that they could learn from what they have learnt before. But, since their parents do not understand English, they cannot help them with the homework. As a result, students do the homework carelessly. The problem becomes worsen because students cannot practice English outside the class. The environment doesnot support them to practice. Therefore, they easily forget what they learnt. (Participant 6/SD F)*

In short, English teachers in rural primary schools are not only struggling with curriculum and their competences in English. There is also a factor from parents who are not have enough time to assist their children at home. Therefore, it will lead into a bigger problem such as the lack of motivation and interest in English from the children. It brings negative effect on the students that think that English is not important. As a result, the achievement from the children at school will remain low.

Conclusion

From the result of the study, there are three board implications that can be concluded. First, the

position of English language education for primary school in the national curriculum creates a gap between the policy itself and the practice of English programs in rural primary schools in Salatiga. Second, this policy has also created problems because the schools have not been preparing the teachers. The non-English background teachers lack subject matter and pedagogical content knowledge relating to English and hence need professional development to address their problem with competencies. Lastly, socio-economic status from the students also raises a problem where parents who are living in rural area, mostly are not aware of the importance of English for their children.

However, this study is limited since it is only seeking for teachers' challenges in teaching English in public rural primary schools in Salatiga. The result might be different if it is conducted in urban schools or in different places in Indonesia. Therefore, further study related to the implementation of English program in primary schools in Indonesia is possible to hold.

References

Ball, D. L., & Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teachers' guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry, 18*, 401–423

Butler, Y. G. (2007). Foreign language education at elementary schools in Japan: Searching for solutions amidst growing diversification. *Current Issues in Language Planning*, 8 (2), 129-147

Butler, Y. G. (2009) Teaching English to young learners: The influence of global and local factors. *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives* Reading: Garnet Publishing. 23-29

Carhill, A., C. Suárez-Orozco, M. Páez. (2008). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal* 45(4): 1155-1179

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology,* 93, 43–54

Dardjowidjojo, S. (2000). English teaching in Indonesia. *EA Journal, 18 (1), 22-30*.

Enever, J. (2011). ELLiE: Early language learning in Europe. London: *British Council*

Enever, J., & Moon, J. (2009) New global contexts for teaching Primary ELT: change and challenge. *Young learner english language policy and implementation: international perspectives* reading: Garnet Education. 5-21

Entwisle, D. R., and Anstone. N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child development* 65(6): 1521-1540. Fen A. in press. Spread of English across Greater China. *Journal of multilingual and multicultural development*

Faridi, A. (2011). The development of context-based English learning resources for elementary schools in Central Java. *Excellence in Higher Education, 1*(1&2), 23–30

Fernandez, R., and Nielsen. F. (1986). Bilingualism and Hispanic scholastic achievement. Some baseline results. *Social Science Research* 15: 43-70

Gimenez, T. (2009). English at primary school level in Brazil: Challenges and perspectives. *Young learner english language policy and implementation: International perspectives* reading garnet education. 53-59

Hawanti. S. (2014). Implementing Indonesia's English language teaching policy in primary schools: The role of teachers' knowledge and beliefs. *International journal of pedagogies and learning,* 9:2, 162-170

Hakuta, K., Butler. Y. G., & Witt. D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? UC LMRI. Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute

Hampton, S., Ekboir, J. M. and Rochin. R. I. (1995. The performance of Latinos in rural public schools: A comparative analysis of test scores in grades 3, 6, and 12. *Hispanic Journal of Behavioral Science* 17(4): 480-498

Ho, W. K. (2003) English language teaching in Asia today: An overview English language teaching in East Asia Today: Changing policies and practices Singapore: Eastern Universities Press. 1-32

Hoa, N. T. M., & Tuan, N. Q. (2007). Teaching English in primary schools in Vietnam: An overview. *Current Issues in Language Planning,* 8 (2), 162-173

Hoque, S. (2009) Teaching English in primary schools in Bangladesh: Competencies and achievements. *Young learner english language policy and implementation: International Perspectives* Reading: Garnet Education. 61-69

Hu, Y. (2007) China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy,* 6, 359-376

Jamilah, S. (2008). English in Indonesian primary schools. *Pendidikan Network*

Kasihani, E. S. S. (2010). Pengajaran bahasa Inggris di sekolah dasar: Kebijakan, implementasi dan kenyataan. Yogyakarta

Krammer, H. P. M. (1985). The textbook as classroom context variable. *Teaching and Teacher Education, 1*(4), 273–278

Lee, W. L. (2009) Primary English Language Teaching (ELT) in Korea: Bold risks on the national foundation. *Young learner english language policy and implementation: International Perspectives* Reading: Garnet Education. 95-102

Lee, P., & Azman, H. (Eds.) (2004). Global English and primary schools: Challenges for elementary education. Melbourne: CAE Press

Lestari, L. A. (2003). Should English be a compulsory subject in primary schools? *Bahasa dan Seni, 31*, 2

Lichter, D. T., Roscigno, V. J., & Condron, D. J. (2003). Rural children and youth at risk. In D. L. Brown & L. E. Swanson (Eds.), Challenges for Rural America in the twenty-first century (pp. 97–108). University Park, PA: Pennsylvania State University Press

Li, D. F. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly,* 32/4, 677-703

McCormack, A. & Thomas, K. (2003). Is surviving enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31{2),* 124-138

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31(2),* 132-141

Musthafa, B. (2001). Communicative language teaching in Indonesia: Issues of theoretical assumptions and challenges in the classroom. *Journal of Southeast Asian Education, 2 (2), 1-9*

Musthafa, B. (2010). Teaching English to Young Learners in Indonesia: Essential Requirements *Educationist*

Nikolov, M. (2009). The dream and the reality of early programs in Hungary. *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* Reading: Garnet Education. 121-129

Nur, C. (2003) English Language Teaching in Indonesia: changing policies and practical constraints. *English Language Teaching in East Asia Today: Changing Policies and Practices* Singapore: Eastern Universities Press. 163-172

Rachmajanti, S. (2008). The impact of English instructional at the elementary schools on the students' achievement of English at the lower secondary school. *TEFLIN Journal, 19*(2), 160–185

Sikki, E. A. A., Rahman, A., Hamra, A., & Noni, N. (2013). The Competence of Primary School English Teachers in Indonesia. *Journal of education and practice*

Spencer, L., Ritchie, J. & O'Connor, W. (2003). Analysis: Practices, principles and processes. In Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 199-218). SAGE Publications

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco. M., and Todorova. I. (2008). Learning a new land: Immigrant students in American society. Cambridge, MA: Harvard University Press

Suherdi, D., & Kurniawan, E. (2005). Teaching-learning processes in multilingual context:

A detailed of two different English classrooms in urban elementary school. Paper presented at the 53rd TEFLIN International Conference, Yogyakarta, Indonesia

Sukamerta, M. I. (2011). *Implementasi kebijakan pembelajaran bahasa Inggris pada sekolah dasar di kota Denpasar*. Universitas Udayana, Denpasar

Supriyanti, N. (2012). Challenges in Providing Trainings for English Teachers of Elementary Schools. *Journal of Education and Learning,* 6, 161-166

Taneri, P.O. & Engin-Demir, C. (2011). Quality of education in rural schools: A needs assessment study. (Ankara-Kalecik sample). *International Online Journal of Educational Sciences, 3(1),* 91-112

Yin, R.K. (2009). Case study research: Design and methods. United States of America: SAGE Publications

Yuwono, G. I. (2005). English language teaching in decentralized Indonesia: Voices from the less privileged schools. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, International Education Research Conference, The University of Western Sydney, Parramatta

Yuwono, G., & Harbon, L. (2010). English teacher professionalism and professional development: Some common issues in Indonesia. *Asian EFL Journal, 12*(3), 145

Zou, W. C., and Zhang, S. L. (2011). Family Background and English Learning at compulsory stage in Shanghai. *English language education across Greater China*, ed. A. Feng, 189 – 211. Bristol: Multilingual Matters

Evaluasi Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Kurikulum 2013 Revisi 2016 di Sekolah Dasar

Hilda Karli
E-mail: temasain@gmail.com
Universitas Terbuka UPBJJ

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan evaluasi pelaksanaan Pembelajaran Tematik sesuai Kurikulum 2013 revisi 2016 di 39 Sekolah Dasar (SD) Kota Bandung dengan 59 responden guru SD sebagai subjek. Menggunakan teknik wawancara, observasi, dan dokumentasi. Keabsahan data menggunakan triangulasi teknik pengumpulan data. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Pembelajaran Tematik di Kota Bandung tahun ajaran 2017/2018 sudah terlaksana sebesar 87%. Terbukti dengan buku tematik yang dikeluarkan pemerintah untuk guru dan siswa dan Penyusunan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran dipermudah dengan adanya buku guru, siswa dan silabus. Kendala pelaksanaan Pembelajaran Tematik SD di Kota Bandung dapat dikategorikan menjadi dua bagian yaitu bahan ajar tematik pemerintah dan administrasi guru. Kendala bahan ajar tematik pemerintah meliputi pendistribusian buku, materi terlalu dangkal dan tidak sistematik, soal latihan kurang variatif dan tidak sesuai dengan ujian sekolah. Kendala administrasi guru meliputi ketidakcocokan antara silabus, buku guru dan buku siswa tematik dari Pemerintah dalam penulisan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran.

Kata-kata kunci: evaluasi, pembelajaran tematik, Sekolah Dasar

The Evaluation of the Thematic Learning Practice K-13 (2016 revised) in Primary Schools

Abstract

This research is aimed at describing the evaluation of the thematic learning practice in accordance with the 2013 curriculum (K-13), the revised version of 2016 for 35 primary schools in Bandung city, 59 teacher respondents as the samping. The techiques applied are interview, observation and documentation. The data validation makes use of the triangulation technique of data-collecting. The research shows that the Thematic Learning in Bandung city academic year 2017-2018 has been implemented as much as 87%. This is proven with the presence of the thematic books/manuals published by the government for teachers and students, and the Designs of the Study Plan (RPP) have been made easier with the presence of teacher book, student books and syllabus. The hindrances to the implementation of the Primary school's Thematic Learning in Bandung city can be categorized into two. i.e. the government's thematic materials and the teachers' administration. The hindrance to the government's thematic materials covers the book distribution, too easy and non-systematic materials, less varied practice items, not suitable for the school exams. The hindrance to the teacher administration includes a mis-match between syllabus, teacher book and the thematic student books from the Government in its written RPP.

Keywords: *evaluation, thematic learning, primary school, elementary school*

Pendahuluan

Indonesia sudah mengalami 11 kali perubahan kurikulum sejak tahun 1947 hingga sekarang dengan kurikulum 2013. Perubahan kurikulum sebagai antisipasi sebuah negara untuk mengembangkan Sumber Daya Manusia yang mampu menghadapi tantangan sesuai zamannya. Kurikulum sebagai seperangkat alat yang berisi rencana dan pengaturan sebagai pedoman kegiatan belajar mengajar. Kurikulum mempunyai makna tentang apa, mengapa dan bagaimana cara menyelenggarakan sebuah kegiatan belajar mengajar di sekolah. Kurikulum 2013 (K-13) yang menitikberatkan pada pola pikir ilmiah 5-M yaitu mengamati, menanya, menalar, mengkomunikasikan, dan menyimpulkan melalui sebuah tema yang terintegrasi dalam beberapa mata pelajaran seperti PPKn, Matematika, Bahasa Indonesia, IPA, IPS, dan SBDK. Dalam proses kegiatan belajar, siswa terlibat dalam berpikir dan bertindak melalui ilmu pengetahuan yang terlihat dalam sikap siswa. Antisipasi pendidikan dalam perkembangan global diperlukan manusia seutuhnya dalam berpikir, bertindak, dan bersikap. Penerapan pembelajaran tematik dianggap sesuai untuk diterapkan di Sekolah Dasar (SD). Pola pikir anak yang holistik, kebermaknaan dari belajar lingkungan sekitar, mempersiapkan siswa SD untuk mandiri dalam hidup dan melanjutkan ke SMP.

Penerapan Pembelajaran Tematik di SD untuk K-13 sudah diberlakukan sejak tahun 2013 tahun ajaran 2013/2014 secara bertahap untuk kelas 1 dan 4 SD baru terlaksana 1 tahun. Peraturan Menteri Pendidikan no 81 tahun 2013 diinstruksikan kelas 1-6 SD harus menerapkan Pembelajaran Tematik K-13. Kota Bandung menyambut baik Peraturan Menteri Pendidikan tersebut. Menurut Kepala Dinas Pendidikan Kota Bandung, 90% sudah siap menerapkan tematik di kelas 1-6 SD (Republika 08/12/14). Dalam perjalanannya, pelaksanaan Pembelajaran Tematik di SD Kurikulum 2013 tersebut hanya satu semester. Pemberhentian dikarenakan ada Permendikbud No 160 tahun 2014 tentang pemberlakukan K-13 dan KTSP. Permendikbud tersebut mengatur sekolah yang sudah siap atau tidak menerapkan pembelajaran tematik.

Pernyataan kesiapan Kota Bandung melanjutkan penerapan Pembelajaran Tematik di SD untuk K-13 di SD (kelas 1-6) terlihat dari kegiatan mensosialisasikan tematik dan pendistribusian buku siswa sudah mencapai 90% (Republika 24/01/2015). Namun Kemendikbud memberikan pembatasan implementasi kurikulum 2013 di SD. Akhirnya Dinas Kota Bandung menyerukan bagi sekolah yang sudah siap melaksanakan Tematik K-13 diperbolehkan dengan syarat sesuai ketentuan Lampiran 1 Permendikbud No 022/H/KR/2015 tentang Penerapan satuan Pendidikan Pelaksanaan K-13. Berdasarkan data Dinas Kota Bandung ada 13 SD rintisan menerapkan Pembelajaran Tematik K-13 tahun ajaran 2015/2016. Tahun ajaran 2016/2017 ada 30 SD swasta dan negeri yang mandiri menerapkan tematik K-13.

Hasil penelitian dari Hermuttaqien (2015:210) bahwa penyusunan RPP dan proses pelaksanaan dengan pembelajaran tematik di Kota Bandung sesuai standar yang ditetapkan oleh Permendikbud No 103 tahun 2014. Namun penilaian autentik belum berjalan baik karena jumlah siswa dalam satu kelas terlalu banyak dan guru kurang memahami penilaian autentik.

Berdasarkan penjabaran di atas, Pembelajaran Tematik di SD untuk K-13 sudah dilaksanakan di Kota Bandung sampai sekarang. Sementara itu buku (bahan ajar) tematik siswa dan guru SD yang dikeluarkan Puskurbuk mengalami revisi secara bertahap pada tahun 2014 dimulai revisi buku kelas 1 dan 4 , kemudian buku kelas 2 dan 5 dan selanjutnya kelas 3 dan 6. Penulis tertarik membahas sejauh mana pelaksanaan pembelajaran Tematik K-13 revisi 2016 di Kota Bandung di tahun ajaran 2017/2018. Apa saja kendala dalam pelaksanaan Pembelajaran Tematik di SD untuk K-13 revisi 2016 di Kota Bandung di tahun ajaran 2017/2018.

Dalam pembahasan ini dilakukan penelitian deskritif pada 39 Sekolah Dasar di Kota Bandung, dengan 58 responden guru SD yang mewakili Bandung Barat, Timur, Utara dan Selatan. Adapun teknik yang digunakan dalam

pengumpulan data dengan mengisi kuesioner terhadap guru SD, wawancara serta dokumentasi.Pengolahan data dimulai dari pengkategorisasian, reduksi, analisis dengan tabulasi statistik sederhana kemudian diintepretasikan secara triangulasi, dipaparkan dalam bentuk tabel dan grafik serta dinarasikan untuk diambil kesimpulan.Kegiatan ini dilakukan pada tanggal 1 Nopember sampai 20 Nopember 2017.

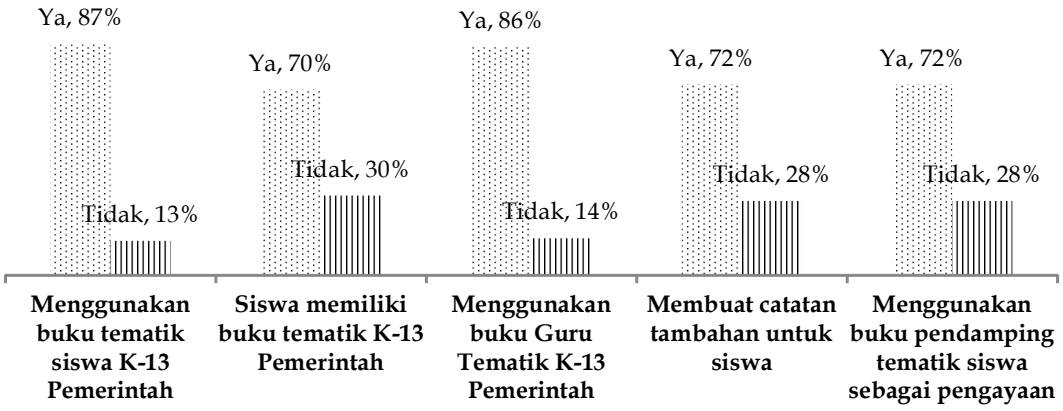
Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Kurikulum 2013 revisi 2016 di Bandung

Bahan ajar Tematik

Salah satu media pembelajaran yang digunakan guru dalam melaksanakan pembelajaran tematik adalah buku (bahan ajar) tematik yang dikeluarkan oleh Pusat Kurikulum dan Perbukuan (Puskurbuk) sebagai pedoman tertulis mengacu pada Permendikbud No 24 tahun 2016. Buku untuk siswa dipergunakan siswa dengan bimbingan guru sedangkan buku guru bertujuan mendapatkan informasi dan wawasan bagaimana proses persiapan, pelaksanaan dan penilaian Pembelajaran Tematik di setiap jenjang kelas SD.

Dari hasil kuesioner 58 responden Guru SD dari 39 SD Negeri maupun Swasta di Kota Bandung yang sudah melaksanakan pembelajaran tematik integratisi revisi 2016 sebanyak 87% terlihat dari penggunaan buku siswa tematik dan 13% yang belum menggunakan pembelajaran tematik. Penggunaan buku guru tematik sebagai pedoman untuk melaksanakan pembelajaran tematik sebanyak 86%. Dalam pelaksanaan tahun ajaran 2017/2018 kepemilikan buku tematik siswa, hanya 70%. Sedangkan 30% siswa tidak memiliki buku tematik. Secara umum di Kota Bandung tahun ajaran 2017/2018 sebanyak 33 SD dari 39 SD sudah melaksanakan pembelajaran tematik kelas 1,2,4, dan 5 SD. Hal ini menunjukkan bahwa Kota Bandung sudah melaksanakan pembelajaran tematik sesuai aturan Permendikbud No 160 tahun 2014.

Hasil wawancara dengan guru SD untuk komponen isi materi pelajaran IPA, IPS dan PPKn terungkap kompetensi dasarnya sedikit dan dangkal sehingga guru memberikan catatan tambahan pada siswa dalam bentuk foto kopi sebanyak 72%. Selain memberikan catatan tambahan juga menggunakan buku tematik pelengkap/pendamping dari berbagai penerbit sebanyak 72%. Sebanyak 28% guru menggunakan buku tematik siswa dari pemerintah dan buku KTSP kelas 3 dan 6 SD. Penjelasan di atas dapat dilihat pada Grafik 1

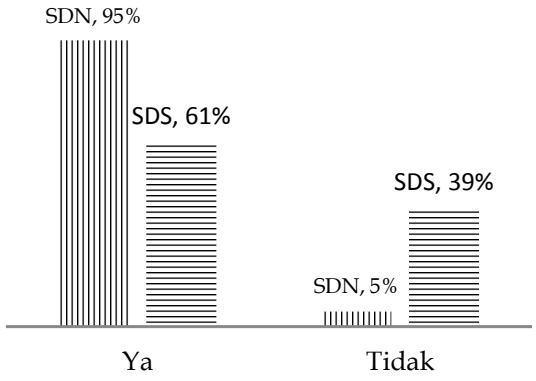


Grafik 1

Pelaksanaan Pembelajaran Tematik oleh 58 Guru SD di Kota Bandung

a. Penggunaan dan kepemilikan buku tematik siswa

Penggunaan buku tematik siswa pemerintah revisi 2016 dipergunakan dalam proses KBM di kelas menunjukkan hal yang positif dalam proses pelaksanaan pembelajaran tematik di Kota Bandung. Dengan digunakannya buku tematik pemerintah di kelas, menunjukkan guru sudah melaksanakan pembelajaran tematik. Dari 39 SD di Kota Bandung, 27 SD Negeri (SDN, 95%)dan 12 SD Swasta (SDS, 61%) sudah melaksanakan pembelajaran tematik dapat dilihat pada Grafik 2.



Grafik 2

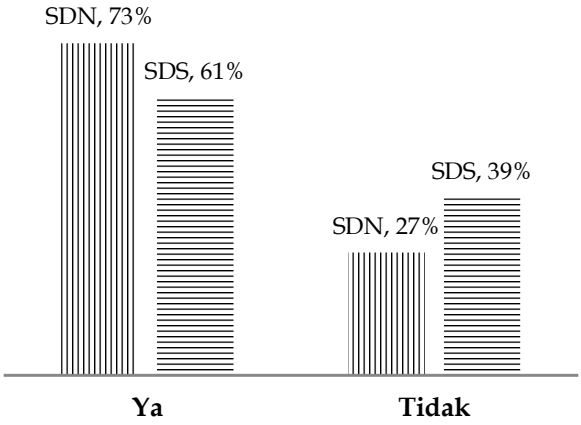
Penggunaan Buku Tematik Siswa K-13 Edisi 2016

Dari hasil wawancara 40 guru SDN di Kota Bandung, 50% guru mengungkapkan merasa gembira karena proses kegiatan belajar mengajar lebih menyenangkan bagi siswa. Banyak kegiatan yang harus dilakukan seperti, percobaan, membuat produk berupa karya seni, dan kegiatan olahraga. Guru merasa puas mengajar di kelas walau lebih banyak beban kerja, karena sekarang mengajar dengan sistem Paikemgembrot (Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, Menyenangkan, Gembira, dan Berbobot) sesuai tuntutan pembelajaran tematik. Walaupun sosialisasi pelatihan dari Dinas Pendidikan tentang pembelajaran tematik baru diikuti 2 kali namun sudah 50% dipahami dan dapat dilaksanakan. Buku guru sebagai panduan memahami pembelajaran tematik disesuaikan dengan buku siswa sehingga mempermudah saat mengajar. Buku murid masih banyak kekurangan dari buku siswa tersebut seperti wacana bacaan yang terlalu panjang tidak sesuai dengan perkembangan anak kelas rendah, tingkat kesulitan untuk keterbacaan di kelas rendah, berkali-kali pengulangan seperti membuat mozaik di kelas 4 membuat siswa menjadi bosan. Selain itu buku tematik siswa banyak salah cetak dan salah tulis. Revisi edisi 2016 buku tematik siswa lebih baik daripada buku tematik yang diterbitkan 2014.

Sebesar 39% SDS belum menggunakan pembelajaran tematik di kelas 1,2, 4 dan 5 SD. Berdasarkan hasil wawancara dengan guru SDS ada beberapa kajian yang belum terpecahkan oleh yayasan sekolah tersebut seperti, sekolah belum siap melaksanakan pembelajaran tematik karena ketidaksiapan SDM, dari pengetahuan dan penguasaan tentang pembelajaran tematik. Wawasan guru untuk penguasaaan mata pelajaran terutama kelas 4-6 SD misalnya pada saat guru bidang studi guru tersebut mengajar matematika ketika menjadi guru kelas, mengajar dengan tema ada mata pelajaran bahasa Indonesia maka guru tersebut hanya menyampaikan materi yang ada dibuku tematik siswa saja. Padahal guru tersebut tidak menguasai materi pelajaran yang tidak berurutan, kadang ada yang diulang-ulang, menyelaraskan kurikulum inti dari yayasan dengan pembelajaran tematik, sistim guru yang menggunakan mata pelajaran serta penilaian kinerja yang belum dipahami guru.

Buku digunakan siswa sebagai fasilitas belajar namun kepemilikan buku tematik pemerintah belum 100% dimiliki oleh siswa. Dari grafik 3 nampak 73% siswa yang memiliki buku tematik siswa untuk SDN dan 61% di SDS. Menjadi sebuah kendala bagi guru kelas yang mengajar jika siswa tidak memiliki buku apalagi untuk siswa kelas 1 SD yang masih banyak belum fasih baca dan tulis. Keterkaitan beberapa mata pelajaran dalam tema yang disajkan dalam buku tematik tersebut menyulitkan guru dalam mengajarkan beberapa mata pelajaran. Ada 20% SDN yang menggunakan buku tematik edisi 2013 sedangkan 35% SDS menggunakan buku tematik yang dikeluarkan oleh penerbit. Hal ini untuk meminimalkan keterbatasan dari buku tematik edisi 2016 yang belum dimiliki siswa.

Penyediaan buku tematik pemerintah diambil dari dana BOS dan sebanyak 73% siswa



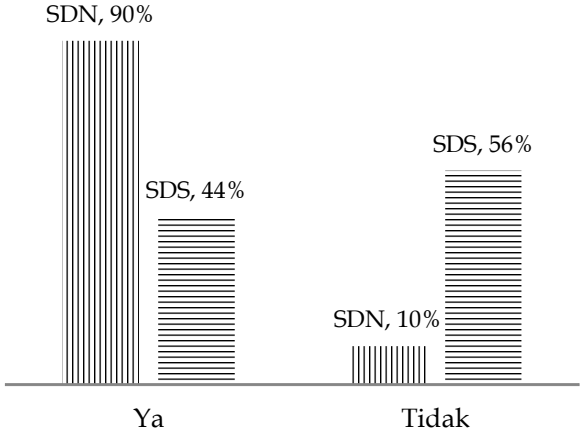
Grafik 3
Buku Tematik Pemerintah yang Dimiliki Siswa

sudah memiliki yang dipinjamkan sekolah. Ada sekolah yang meminjamkan dan boleh di bawa pulang ke rumah, ada yang dipinjamkan di sekolah saja, dan ada juga 1 buku digunakan 2 orang siswa. Ada juga orang tua yang berinisiatif tertutama kelas rendah membeli buku tematik siswa secara pribadi untuk bisa dibelajarkan di rumah.

b. Catatan tambahan dan buku pendamping tematik

Sebesar 72% di SDN dan SDS dalam KBM di kelas memberikan catatan tambahan dari guru berupa fotokopi yang dibagikan pada setiap siswa sebagai rangkuman. Sebesar 72% guru menggunakan buku pendamping/pelengkap tematik yang diterbitkan dari berbagai penerbit. Dalam Grafik 4 terlihat guru membuat catatan tambahan untuk siswa berupa rangkuman setiap isi materi pelajaran IPA, IPS dan PPKn sebesar 90% SDN dan 44% SDS. Catatan tambahan ada yang ditempelkan pada buku catatan, dan ada yang dikumpul dalam satu map.

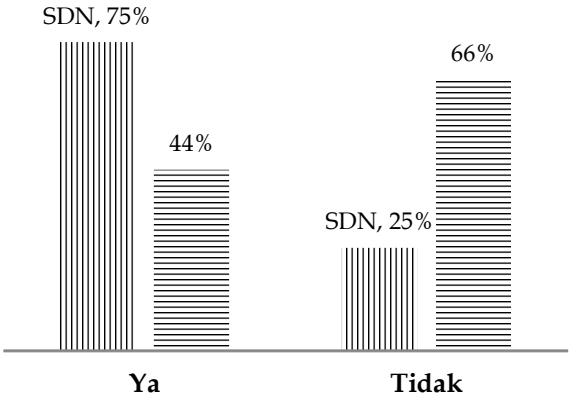
Guru negeri dan swasta membuat catatan tambahan untuk kelas 4-6 SD. Hal ini merupakan inisiatif dari guru untuk membekali pengetahuan siswa. Diungkapkan 60% guru negeri, bahwa materi pengetahuan yang ada pada buku tematik sangat dangkal. Sementara itu 100% guru swasta mengatakan sempat merasa takut dan gelisah dengan materi pembelajaran tematik yang dangkal. Sebesar 56% guru swasta kelas 2,3,5 dan 6 masih menggunakan buku KTSP sehingga tidak sibuk membuat catatan tambahan. Pendapat guru-guru SDN dan SDS bahwa kelas 4-6 SD sudah memiliki banyak konten materi pengetahuan setiap mata pelajaran. Dalam pembelajaran tematik materi setiap mata pelajaran yang disajikan sekilas dan loncat-loncat karena menyesuaikan dengan tema. Siswa yang biasanya belajar dengan materi terpisah-pisah menjadi kebingungan, tidak mengetahui mana yang penting untuk dipelajari. Apalagi pelajaran matematika yang menggunakan sistem sukses artinya siswa harus tuntas dulu untuk materi yang satu sebelum melanjutkan pada materi berikutnya sebagai persyaratan. Latihan soal yang disajikan sedikit dan kurang penekanan pada matematika. Banyak siswa dari SDN dan SDS mengikuti bimbingan belajar di luar sekolah untuk memantapkan pelajaran matematika.



Grafik 4
Guru Membuat Catatan Tambahan

Buku pendamping/pelengkap tematik diterbitkan berbagai penerbit buku dengan mengacu pada buku tematik pemerintah. Buku tersebut berisi materi tambahan, rangkuman dari setiap materi mata pelajaran yang terkait dengan tema. Bentuk latihan soal lebih variasi disajikan dalam buku tersebut untuk melatih soal dari setiap mata pelajaran. SDS dan SDN dimana gurunya menggunakan buku pendamping, memfotokopikan buku tersebut untuk siswa sebagai latihan soal atau rangkuman/catatan. Ada juga sekolah mengharuskan siswa untuk membeli buku tersebut tetapi ada juga sekolah menggunakan buku LKS sebagai latihan soal.

Dari grafik 5 terlihat sebesar 75% SDN dan 44% SDS yang menggunakan buku pendamping/ pelengkap tematik.



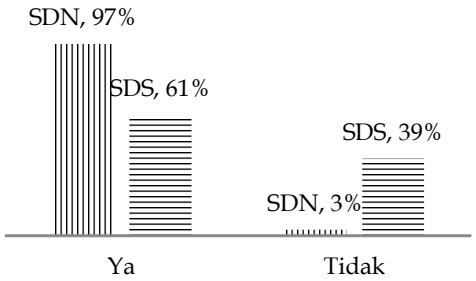
Grafik 5
Penggunaan Buku Pendamping Tematik dari Berbagai Penerbit

Tujuan lain menggunakan tambahan buku adalah mempersiapkan siswa mengikuti Ujian Sekolah (US). US menjadi salah satu penentu kelulusan siswa SD, juga nilai sikap minimal baik dan lulus seluruh mata pelajaran yang diujian sekolahkan. Oleh karena itu guru berusaha memberikan banyak soal latihan guna mempersiapkan siswa menghadapi US. US tetap menjadi bagian dari penentu peringkat sekolah di kota Bandung. Peringkat SDN akan berdampak pada pendaftaran masuk SMPN favorit di kota Bandung. . Hasil perolehan Ujian Sekolah tahun ajaran 2016/2017 terdapat 3 SDS yang diwawancarai tidak lulus 100%, padahal tahun ajaran sebelumnya selalu lulus 100%. Hal ini mengakibatkan kegelisahan bagi sekolah dan orang tua siswa.

Beberapa guru swasta mengeluhkan penilaian kinerja yang menjadi salah satu faktor penilaian kognitif, menjadi tidak terukur dengan baik. Penilaian kinerja dan afektif mengangkat nilai kogntif. Versi KTSP skor 80 diperoleh dari penilaian kognitif saja, sekarang penggabungan dari 3 ranah kogntif, afektif dan psikomotor. Pembelajaran sistem tuntas *(mastery learning)* masih menjadi keraguan bagi guru, beberapa siswa sudah diremedial tetap nilai yang diperoleh malah semakin turun. Pemberian remedial setelah pulang sekolah ternyata tidak berhasil karena kondisi siswa yang lelah. Sebahagian guru yang memberikan remedial dengan menggunakan soal latihan yang ada pada buku pendamping/pelengkap.

2. Administrasi Guru

Dari 12 SD swasta sebanyak 61% sudah menggunakan buku tematik guru terlihat dari grafik 6. Sebesar 97% guru SDN menggunakan buku guru tematik sebagai pedoman mengajar. Buku guru tematik disusun mengacu pada silabus dan buku tematik siswa. Buku guru berisi KI, KD, indikator dan tujuan pembelajaran dari setiap KD yang dikembangkan mata pelajaran yang dikaitkan dalam tema. Setiap tema terdiri dari 4 sub tema dan setiap sub tema terdiri dari 6 hari KBM di kelas. Buku guru mendeskripsikan bagaimana cara mengajar dan menilai. Buku ini disusun untuk mempermudah dan menyamakan pola pikir guru di Kota Bandung saat mengajar dengan pembelajaran tematik. Buku guru tematik yang diberikan Dinas Pendidikan Kota Bandung hanya 1 set untuk 1 sekolah. Terkadang buku guru tersebut menjadi rebutan antar guru.Ada beberapa guru baik sekolah swasta dan negeri berinisiatif mengunduh dari internet. Sebanyak 27% guru sangat terbantu dengan adanya buku tematik guru. Selain lebih memahami apa itu pembelajaran tematik jugamempermudah guru dalam menyiapkan dan mengajarkan tematik di kelas.



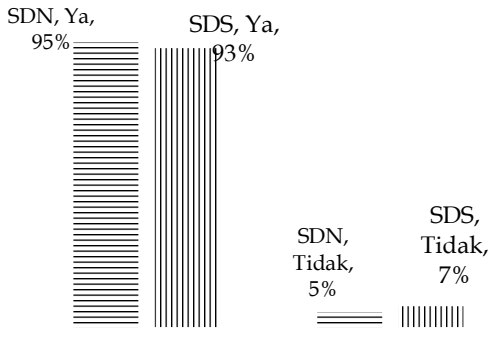
Grafik 6
Penggunaan Buku Guru Tematik Pemerintah Edisi 2016

Administrasi sebelum, saat dan sesudah mengajar di kelas wajib disusun oleh guru. Hal ini untuk menghasilkan KBM yang baik sehingga mutu sekolah terjaga. Selain itu administrasi guru, untuk keperluan saat

akreditasi sekolah. Sesuai Permendikbud No 22 tahun 2016 penyusunan desain pembelajaran yang disusun dalam bentuk silabus dan RPP mengacu pada standar isi, proses dan penilaian. Penyusunan silabus dan RPP sebagai persiapan dalam mendesain pembelajaran di kelas sangatlah penting. Dalam manajemen kelas penyusunan silabus dan RPP termasuk pada tahap perencanaan (*plan action*). Pada Kurikulum 2013 pekerjaan guru lebih ringan karena tidak perlu membuat silabus, hanya membuat rencana pengajaran dalam bentuk RPP.

Dalam Grafik 7 terlihat bahwapenyusunan RPP sesuai aturan Permendikbud No 22 tahun 2016 dikatakan sudah sesuai standar. Dari dokumentasi yang dibuat oleh guru dinyatakan baik sekali. Untuk tahun ajaran 2017/2018 sebesar 95% SDN dan 93% SDS guru sudah menyusun RPP sesuai standar. Guru kelas 2 dan 5 , yang baru menerapkan pembelajaran tematik belajar sebaya dengan rekan guru kelas 1 dan 4 yang sudah melaksanakan pada tahun ajaran 2016/2017. Sementara itu ada sekolah yang melakukan *lesson study* sehingga membantu guru untuk memperbaiki diri, mengunduh RPP sudah jadi dari berbagai penerbit, dan ada yang menyusun secara bergantian dalam kelas paralel.

Salah satu administrasi yang baru bagi guru SD adalah penilaian autentik (kinerja). Dalam pelaksanaan pembelajaran tematik, penilaian kinerja merupakan penilaian yang sulit dilakukan karena merupakan hal baru dan masih bingung dengan administrasi penilaiannya. Diharapkan bimbingan dari bidang kurikulum sekolah dan pengawas dinas yang mensupervisi penilaian kinerja, dapat dilakukan minimal seminggu sekali.



Grafik 7
Penyusunan RPP

Kendala Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Kurikulum 2013

Dalam pelaksanaan pembelajaran tematik di Kota Bandung ditemukan beberapa kendala saat pelaksanaannya. Dari hasil dokumentasi, wawancara, dan kuesioner dapat dikategorikan 2 hal, yaitu pertama permasalahan pada buku (bahan ajar tematik yang dikeluarkan dari Pemerintah, dan kedua penyusunan administrasi guru. Dalam permasalahan buku (bahan ajar) tematik pemerintah dapat dipilah menjadi 2 yaitu penggunaan dan kepemilikan buku tematik oleh siswa serta penambahan catatan dan buku pendamping/pelengkap tematik oleh guru.

1. Penggunaan dan kepemilikan buku tematik siswa

Permasalahan buku tematik yang dikeluarkan oleh Pemerintah ada 6 point yang dikemukakan oleh responden yang dituangkan dalam tabel 1.

Materi pelajaran dalam pembahasan ini adalah Kompetensi Inti(KI), dan Kompetensi Dasar (KD) yang harus dikuasai oleh siswa setelah mengikuti proses KBM di kelas selama satuan waktu. Pola pikiran guru SD masih ada pada materi KTSP sehingga jika dibandingkan materi antara K-13 dan KTSP tentu berbeda komposisi.K-13 lebih menekankan pada pembentukan karakter, hal ini terlihat dari jumlah komposisinya sebanyak 70% pembentukan karakter dan budi pekerti sedangkan 30% pengetahuan. Hal ini sejalan dengan ungkapan dari Menteri Pendidikan Muhadjir bahwa Pendidikan Penguatan Karakter (PPK) menjadi salah satu fokus pemerintah saat ini. Hal ini sebagai upaya dari Pemerintah untuk mengubah pola pikir guru yang selama ini keliru terlebih di Pendidikan Dasar (Koran Sindo, 5 Oktober 2017). Hal senada dituliskan oleh Nana Syaodih Sukmadinata dalam bukunya Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi bahwa penguasaan ilmu pengetahuan untuk tingkat SD dibutuhkan hanya untuk mempersiapkan anak pada tingkat pendidikan yang lebih tinggi. Siswa SD diharapkan dapat memiliki kemampuan untuk memelihara dan mengembangkan dirinya, menjalin kerjasama dan mengikuti norma-norma

Tabel 1
Kendala Bahan Ajar Tematik Pemerintah pada 58 Guru SD Kota Bandung

No	Pernyataan	Respon-den	%
1	Materi pelajaran terlalu sedikit	40	68
2	Tumpang tindah atau loncat-loncat materi pada setiap sub tema atau tema	27	46
3	Siswa tidak memiliki buku tematik pemerintah	18	31
4	Soal latihan yang kurang banyak dan variatif	32	55
5	Soal latihan tidak selaras dengan ujian sekolah (US)	10	17

masyarakat dalam lingkungannya (2012:34-36). Dari dua pernyataan di atas bahwa ilmu pengetahuan yang diberikan pada tingkat SD bukan untuk mengarahkan pada tugas atau peran tertentu dalam pekerjaan seperti di tingkat perguruan tinggi. Standar Kompetensi sesuai program jurusan akan menjadi porsi sangat besar. Pada tingkat SD dasar pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan intelektual untuk belajar lebih lanjut pada tingkat SMP. Pengembangan afektif seperti sikap, emosi, moral, keagamaan menjadi landasan kuat untuk mengembangkan ilmu pengetahuan. Siswa SD belum bisa dituntut untuk berprestasi kecuali beberapa siswa yang berbakat. Kemampuan bekerjasama dengan orang lain sudah dimulai pada tingkat ini. Kemampuan keterampilan sosial dan motorik menjadi landasan kuat untuk mengembangkan kompetensi.

Jika dikaitkan dengan Kurikulum 2013 yang masih berinti pada kompetensi maka tingkat SD, SMP, SMA dan Perguruan Tinggi (PT) berbeda porsi kompetensinya. Dari SD hingga PT makin besar porsi kompetensi dan pemecahan masalah. Hal ini diharapkan tercipta SDM yang siap masuk dalam dunia kerja atau menciptakan dunia kerja. Oleh karena itu porsi ilmu pengetahuan akan makin banyak dari tingkat SD hingga PT.

Selama ini dunia pendidikan terutama tingkat SD, SMP dan SMA dijejali dengan muatan ilmu pengetahuan. Banyak pendapat dari orang tua dan sekolah, makin banyak ilmu pengetahuan yang diperoleh, maka siswa akan makin berprestasi. Apalagi orang tua yang menyekolahkan anaknya di sekolah swasta dengan biaya yang tinggi. Mereka akan bangga jika sekolah memberikan beban pelajaran yang berat bagi anaknya karena dianggap bermutu. Ujian Sekolah atau ujian Negara yang masih menjadi standar posisi sekolah menjadi salah satu faktor beban materi pelajaran masih dipertahankan dengan porsi besar. Inilah fenomena yang sekarang terjadi saat. Untuk mengubah kekeliruan pola pikir tersebut perlu waktu dan kebijakan dari pemerintah.

Dalam pembelajaran tematik terpadu (integratif) tidak muncul nama satupun mata pelajaran dalam kurikulum 2013. Penyampaian materi semua mata pelajaran dilakukan secara menyeluruh dalam satu tema. Guru harus benar-benar menguasai cara menyampaikan materi. Yang semula terpilah dalam mata pelajaran tertentu, berubah ke tema-tema yang sudah ditentukan. Dampak yang terjadi dari pembelajaran tematik seperti ini sudah pasti membuat pembelajaran terkesan sepenggal-sepenggal. Dari satu mata pelajaran, melompat ke mata pelajaran lain. Siswa seakan tidak merasakan perubahan mata pelajaran tersebut. Sebesar 46% guru mengatakan bahwa tumpang tindih dan materi yang loncat-loncat pada setiap tema maupun subtema membuat siswa bingung.

Dalam hal ini pemerintah memfasilitasi bahan ajar tematik untuk siswa dan guru. Buku (bahan ajar) tematik untuk siswa yang dikeluarkan pemerintah berisi materi/isi konten pengetahuan menggunakan tema dan sub tema untuk menggabungkan mata pelajaran seperti Bahasa Indonesia, Matematika, IPA, IPS, PPKn,

dan SBDK. Dalam penyajiannya, kegiatan percobaan (*experiment*), kegiatan diskusi berupa pertanyaan yang harus dijawab oleh siswa secara kelompok maupun individu, materi pengetahuan sesuai mata pelajaran yang akan disajikan serta latihan soal berupa isian dan esai dalam satu kesatuan (integratif). Setiap akhir tema disajikan evaluasi berupa latihan soal esai bernalar (bukan sekedar hafalan) dari mata pelajaran yang terkait.

Menurut Sitepu, (2012:78-80) struktur penyajian naskah untuk buku teks pelajaran terdiri dari 4 unsur yaitu pengantar, isi pokok, penilaian dan rangkuman. Dalam pengantar berisi pengetahuan awal yang sudah dimiliki oleh siswa, tujuan mempelajari isi bab, dan materi pokok yang akan dipelajari. Isi pokok bahasan terdiri datas beberapa sub pokok bahasan dikembangkan dari Kompetensi Dasar, Indikator dan tujuan pembelajaran sesuai Kurikulum. Hendaknya dalam menguraikan penjelasan tentang materi pokok dengan percobaan, pengamatan benda nyata, penjelasan dari mudah ke tingkat sulit sesuai perkembangan anak dan memberikan contoh disediakan kesempatan guru untuk memberikan penjelasan dan contoh sesuai lingkungan tinggal siswa.

Dalam penilaian berisi penugasan, diskusi kelompok, dan mengerjakan latihan soal. Tujuan penilaian sebagai bahan refleksi bagi siswa sejauh mana mereka memahami materi yang diajarkan. Sedangkan bagian terakhir rangkuman berisi informasi inti dari keseluruhan bab yang terkait setiap materi pokok. Tujuannya menfokuskan perhatian siswa pada materi pokok yang telah dipelajari, untuk melanjutkan ke materi pokok selanjutnya.

Bahan ajar tematik Pemerintah, baru mengandung 3 unsur pokok struktur penyajian naskah yaitu pengantar, isi pokok, dan penilaian. Unsur rangkuman belum ada dalam buku tematik tersebut. Jika kita telaah lebih mendalam, latihan soal yang disajikan tidak sesuai dengan ujian sekolah, berupa pilihan ganda. Sedangkan ujian akhir sekolah atau ujian tengah sekolah berupa pilihan ganda, isian dan esai. Akibatnya sekolah dan guru mencari buku untuk memberikan banyak soal latihan dan penugasan yang variasi kepada siswa. Dalam buku tematik pemerintah, tidak ada rangkuman. Hal ini membuat siswa menjadi tidak fokus materi apa yang dipelajari dan dianggap penting.

Pembelajaran tematik yang menggabungkan beberapa mata pelajaran menjadikan siswa dan guru bingung mana materi pokok yang sedang dipelajari dan yang dianggap penting. Pada pelaksanaan pembelajaran tematik dalam kurikulum 2013, materi ini hanya sekilas diterima oleh siswa. Muaranya siswa tidak menguasai secara mendalam materi tersebut. Bisa dibayangkan jika pada semua materi, hanya disampaikan sekilas-sekilas.

Dari kuesioner diperoleh data sebesar 46% kebingungan dengan tumpang tindihnya materi dan materi yang loncat-loncat setiap mata pelajaran. Kesinambungan materi pokok pelajaran yang loncat-loncat karena mengikuti tema dan sub tema yang dipelajari membuat siswa bingung. Matematika yang harus dipelajari dengan sistem sukses artinya siswa akan belajar materi selanjutnya jika materi yang dipelajari sudah dikuasai. Namun dalam buku tematik pemerintah ini ada beberapa sub tema yang materinya loncat sehingga siswa sulit paham dengan materi yang dipelajari. Ketidakpahaman menjadi bertambah banyak ketika materi yang dipelajari semakin banyak dan loncat-loncat ditambah kurang latihan soal dan ketidakfokusan siswa terutama kelas 4-6 SD dalam mempelajari materi matematika. Hal ini diperparah ketika siswa akan mengikuti ujian sekolah dimana semua materi pokok dari kelas 1-6 SD akan diujikan secara keseluruhan.

Keluhan guru dan siswa mengenai pelajaran matematika yang materinya loncat-loncat serta kurangnya siswa berlatih soal ditanggapi oleh pemerintah untuk tahun ajaran 2016/2017. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 147/P/ Tahun 2016 Tentang Kurikulum 2013 Penetapan Judul Buku Teks Pelajaran Matematika dan PJOK. Ada 12 Judul buku teks pelajaran matematika untuk kelas 4-6 SD untuk melengkapi mata pelajaran Matematika yang terdapat pada buku tematik pemerintah dari berbagai penerbit buku. Dan 8 judul buku teks untuk PJOK di mana buku-buku tersebut sudah lulus penilaian dari Kemendikbud. Dalam buku

pelengkap tersebut berisi pokok materi pelajaran dan latihan soal seperti layaknya buku pelajaran matematika biasa.

Penyusunan buku tematik pemerintah baik buku untuk siswa dan guru edisi 2016 mengalami revisi tahun 2016/2017 untuk kelas 1 dan 4 sedangkan tahun 2017/2018 revisi untuk kelas 2 dan 5. Revisi ini dilakukan oleh tim penulisan dibawah koordinasi Puskurbuk. Revisian buku tematik dilakukan dari Januari 2015 hingga Oktober 2015. Otomatis perubahan terjadi pada urutan semua isi materi pelajaran, karena pembelajaran terpadu. Contohnya untuk kelas 2 SD siswa belajar perkalian tanpa belajar penjumlahan berulang dahulu. Ada komponen yang terlompati dalam materi pelajaran matematika. Keterlambatan merevisi buku menjadikan penerbit buku yang ditunjuk untuk mencetak tidak tepat waktu, dan pendistribusian buku yang belum baik sistem manajemennya menambah timbulnya masalah.

Kendala lain yang disampaikan guru adalah siswa tidak memiliki buku tematik serta keterlambatan distribusi buku ke sekolah-sekolah. Sebesar 30% pendistribusian buku terlambat dan 17% siswa tidak memiliki buku tematik. Menurut Kompasiana 14 Maret 2017, pendistribusian buku tematik terlambat ke sekolah dikarenakan dua hal yaitu, pendisrtibusian buku melalui jalur daring (*on line)* ke sekolah-sekolah dan kedua penyusunan naskah buku tematik dari Pusat Kurikulum dan Perbukuan (Puskurbuk) dan Lembaga Kebijakan Pengadaan Barang/Jasa Pemerintah (LKPP) terlambat. Pendistribusian buku sesuai Surat Edaran Dirjen Dikdasmen Tentang Pembelian Buku Teks Pelajaran Bagi Sekolah Pelaksana Kurikulum 2013 Tahun Pelajaran 2017/2018. Dalam surat edaran disebutkan bahwa pemesanan buku teks pelajaran Kurikulum 2013 kelas 1, 4, 7 dan 10, pada Semester 1 Tahun Pelajaran 2017/2018 yang menggunakan dana Bantuan Operasional Sekolah (BOS), wajib dilakukan secara daring *(online shopping)* melalui laman *e-katalog* Lembaga Kebijakan Pengadaan Barang Jasa Pemerintah (LKPP) dengan transaksi *cashless.*

Saran dari Rosidayati Rosalina Ketua IKAPI pendistribusian buku tematik ke sekolah selain jalur (daring) *on line* sebaiknya dengan jalur luring (*off line*) dan percepat penyusunan naskah buku tematiknya itu sendiri. Tahun ajaran 2017/2018 pendistribusian buku lebih parah dari tahun 2016/2017. Namun, tidak ada yang mempermasalahkan keterlambatan buku tematik tersebut dari pihak Komisi X DPR RI yang membidangi pendidikan dan *Ombudsman* Republik Indonesia. Dalam hal ini tidak ada yang dapat dipersalahkan dari pihak penerbit buku yang mencetak dan mendistribusikannya.

Hasil wawancara dan kuesioner dari guru terutama guru SDN mengatakan bahwa keterlambatan buku tematik tersebut sekitar 1 sampai 2 bulan. Padahal durasi KBM berlangsung di kelas untuk 1 semester sekitar 5 bulan termasuk ujian tengah semester dan ujian akhir semester. Sehingga guru kesulitan mengajarkan tematik di mana siswa tidak memiliki buku tematik. Beberapa sekolah dimana orang tua dan guru berinisiatif membeli atau mencari buku tematik secara luring di toko buku.

Pihak sekolah perlu berinisiatif untuk meminimalkan keterlambatan buku agar tidak berdampak pada siswa menjadi sulit belajar tematik karena tidak memiliki buku, dengan memfotokopi buku tematik. Juga dilakukan dengan menggunakan buku tematik tahun ajaran sebelumnya, atau mengunduh buku tema siswa untuk kelas besar, dan orang orang tua disarankan mencari buku tematik tersebut di toko buku.

2. Catatan tambahan dan buku pendamping tematik

Dalam pembelajaran tematik yang mengacu pada Kurikulum 2013 konten materi lebih sedikit dibanding KTSP, dianggap guru materinya dangkal sehingga guru merasa tidak puas mengajarkan materi tersebut dan menambahkan materi dengan berbagai cara. Seperti memberikan catatan tambahan berupa catatan guru yang ditulis oleh guru untuk poin yang dianggap penting kemudian difotokopi dan dibagikan pada siswa. Menambah buku pelengkap atau istilahnya pendamping buku tematik pemerintah. Buku pendamping tersebut berisi latihan soal-soal dan pengembangan materi dari buku tematik pemerintah yang dikeluarkan dari

berbagai penerbit buku, guna menambah materi pelajaran pada buku tematik pemerintah. Terlihat pada Grafik 1, 72% menggunakan buku pelengkap dan catatan tambahan dari guru.

Buku pelengkap atau pendamping yang dikeluarkan oleh penerbit swasta umumnya menambah porsi ilmu pengetahuan. Misalnya porsi ilmu pengetahuan yang harusnya diberikan pada siswa SMP diberikan pada siswa SD. Sehingga secara tidak langsung porsi ilmu pengetahuan yang diserap siswa SD menjadi bertambah dari KD dan KI yang ada pada Kurikulum 2013.

Rustaman, (2013: 26-27) dalam penelitiannya mengungkapkan bahwa konsep pengetahuan yang diberikan dalam bentuk sudah jadi, seperti definisi atau kegiatan percobaan yang tersaji dengan jawabannya membuat siswa tidak perlu berpikir lagi dalam proses belajar. Hal ini biasanya sudah diberikan dalam buku (bahan ajar) yang diterbitkan penerbit. Terbitnya buku-buku seperti itu dikarenakan permintaan pasar dalam hal ini guru dan orang tua yang menghendaki kemudahan belajar siswa. Namun ada hal terlupakan dengan bentuk buku penyajian yang sudah jadi, menjadikan siswa pandai menghafal saja. Kontribusi dari penerbit, dan penulis menambah porsi ilmu pengetahuan serta menjadikan buku yang sudah jadi, mengakibat-kan siswa malas berpikir.

Kendala lainnya dalam variasi soal latihan dan kesesuaian latihan soal yang dilatihkan dengan ujian sekolah. Sebesar 55% guru mengungkapkan bahwa buku tematik pemerintah kurang banyak variasi soal latihan. Soal yang diberikan berupa pertanyaan yang meminta siswa untuk menjawab secara reflektif, tidak ada soal isian atau pilihan ganda. Pendapat 17% guru kelas 4-6 SD bahwa soal yang diujikan pada ujian sekolah berupa pilihan ganda, sedangkan buku tematik pemerintah menyajikan soal latihan esai. Penilaian kinerja (keterampilan) dan penguatan karakter (afektif) yang menjadi prioritas dalam Kurikulum 2013 tidak sejalan dengan ujian sekolah. Ujian sekolah masih berkutat pada aspek ranah pengetahuan (kognitif).

Ada pernyataan dari Muhajir tentang penambahan mata pelajaran untuk USBN tahun ajaran 2017/2018 dikutip dari harian Pikiran Rakyat, 1 Januari 2018 bahwa Pemerintah berencana mengganti Ujian Sekolah (US) dengan Ujian Sekolah Berstandar Nasional (USBN) untuk jenjang Sekolah Dasar (SD). Sebelumnya, USBN hanya untuk jenjang SMP/SMA/SMK dan sederajat. Kebijakan yang diusulkan Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP) kepada Kemendikbud tinggal menunggu revisi Permendikbud Nomor 3 Tahun 2017 tentang Penilaian Hasil Belajar oleh Pemerintah dan Penilaian Hasil Belajar oleh Satuan Pendidikan. USBN SD tahun ajaran 2017/2018 akan mengujikan sebanyak 3 mata pelajaran yakni Bahasa Indonesia, Matematika dan IPA. Porsi soal, 25% dibuat dari pusat sedangkan 75% dibuat oleh KKG. Bentuk soal Pilihan ganda, isian singkat, dan esai.Hal ini dilakukan agar siswa dirangsang untuk berpikir lebih ilmiah dan kontekstual. Siswa tidak mengerjakan soal secara spekulatif seperti pada bentuk soal pilihan ganda. Pada US tahun ajaran 2016/2017, siswa SD hanya mengerjakan 3 mata pelajaran, yakni Bahasa Indonesia, Matematika, dan IPA di mana semua soal disusun oleh KKG dengan bentuk pilihan ganda. Rencananya Pemerintah akan melakukan USBN SD dengan 8 mata pelajaran yang diujikan yaitu Matematika, IPA, Bahasa Indonesia, IPS, PKN, Seni Budaya dan Prakarya, Pendidikan Jasmani Olahraga dan Kesehatan, serta Agama.

Menarik untuk dijajaki pernyataan Muhajir mengenai penggantian US menjadi USBN SD. Komentar dari Ketua Umum Ikatan Guru Indonesia Muhammad Ramli menilai penambahan mata pelajaran USBN tidak selaras dengan program Penguatan Pendidikan Karakter (PPK). Jika hal tersebut dilaksanakan maka akan kembali pada kondisi KTSP. Guru dan siswa akan berpacu mengejar nilai USBN. Upaya penguatan pendidikan karakter dan peningkatan keterampilan di SD yang menjadi pondasi masa depan siswa akan semakin terabaikan. Kurikulum jika tidak disertai kebijakan arif pemerintah akan menjadi sis-sia. Apapun kurikulumnya jika dijalankan dengan integrasi kebijakan dan pemangku pelaksana yang bertanggungjawab akan menghasilkan *outcomes* yang baik.

3. Administrasi guru

Permasalahan kedua adalah administrasi guru. Ada 2 point yang dikemukakan oleh responden yang dituangkan dalam Tabel 2.

Tabel 2
Kendala Administrasi Guru pada 58 Guru SD Kota Bandung

No	Pernyataan	Respon-den	%
1	Silabus, buku guru dan buku siswa tematik tidak cocok satu dengan lainnya sehingga guru perlu menelaah lagi satu persatu	19	32
2	Administrasi guru yang banyak jenisnya menjadi beban	28	48

Sesuai Permendikbud No 22 tahun 2016 penyusunan desain pembelajaran disusun dalam bentuk silabus dan RPP mengacu pada standar isi, proses dan penilaian. Selain itu ada beberapa administrasi yang harus disusun guru kelas SD antaralain: analisis hasil evaluasi belajar, analisis hasil evaluasi, buku bimbingan penyuluhan, buku kegiatan ekstrakurikuler dan pengembangan diri, buku kunjungan rumah, catatan kejadian penting, daftar buku pegangan guru, daftar buku pegangan siswa, daftar inventaris barang, daftar kenaikan kelas, daftar mutasi murid, daftar pengembalian raport, daftar penyerahan raport, data partisipasi dan prestasi akademik, data pengembangan diri dan kebiasaan, kegiatan ekstrakurikuler, ketuntasan belajar minimal (KBM), pencapaian target dan taraf serap, penilaian portofolio, program perbaikan dan pengayaan, rekapitulasi absen dan supervisi kelas.

Penyusunan Silabus dan RPP sebagai persiapan dalam mendesain pembelajaran di kelas sangatlah penting. Perbedaan Kurikulum 2013 dengan KTSP pada pengembangan kurikulum sudah mencakup silabus, buku teks, serta buku pedoman guru. Dalam hal K-13 akan meringankan pekerjaan guru karena tidak perlu membuat silabus. Guru tinggal membuat rencana pengajaran dalam bentuk RPP. Dapat dilihat struktur kerangka kerja penyusunan Kurikulum 2013 pada Gambar 1 (www.silabus.org/wp-content/uploads/2016/11/Analisis-Kurikulum-2013.1.jpg)

Zaman teknologi sekarang banyak penulis buku atau penerbit buku menerbitkan RPP melalui teknologi digital, guru tinggal mengunduh. Namun dari hasil wawancara dengan guru SD, sebanyak 32% mengatakan banyak ketidak cocokan antara silabus, buku guru dan buku siswa sehingga dalam penyusunan RPP mempersulit guru. Perlu banyak waktu untuk mengkaji satu persatu.

Selain menyusun RPP tugas guru menyiapkan administrasi lainnya, membuat guru SD tidak fokus pada siswa baik sebelum, saat mengajar dan sesudah mengajar. Sebanyak 48% guru menganggap banyaknya jenis administrasi, menjadikan beban kerja menjadi bertambah. Jokowi dalam perayaan PGRI 2017 menyarankan pada Menteri Pendidikan Nasional untuk menyederhanakan administrasi guru SD. Menurut Jokowi, tugas guru mendidik siswa. Artinya guru harus lebih banyak bersama siswaa agar terjadi proses pembelajaran yang berkualitas (sekolahdasar.net dikutip dari harian Kompas, 30 Nop 2017). Dalam pengertian yang formal, guru merupakan tenaga profesional dalam bidang pendidikan dan pembelajaran.

Dalam Undang-Undang RI Nomor : 20 Tahun 2002 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pasal 39 ayat (2) dikemukakan bahwa guru adalah "Tenaga profesional yang bertugas merencanakan dan melaksanakan proses pembelajaran, menilai hasil pembelajaran, melakukan pembimbingan dan pelatihan, serta melakukan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat". Tugas utama seorang guru adalah orang yang berwenang dan bertanggungjawab untuk membimbing dan membina siswa-siswanya, baik secara individual maupun klasikal, di sekolah maupun di luar sekolah.

Sistim penilaian autentik, dalam K-13 sangat detail mulai dari penilaian sikap, penilaian produk, dan lain sebagainya.

Gambar 1

Kerangka Kerja Penyusunan K-13

Penilaian ini harus dilakukan oleh guru ketika proses pembelajaran berlangsung. Hal ini menuntut guru untuk melihat satu-persatu apa yang dilakukan oleh siswa, agar nilai dapat benar-benar valid. Sungguh merupakan tugas yang sangat mulia dari seorang guru dalam menjalankan tugasnya. Terdapat 2 SDS yang diwawancarai mengatakan bahwa penyusunan administrasi dipermudah dengan penggunaan teknologi digital sehingga tidak perlu tiap tahun menyusun RPP dengan menggunakan buku dan tulisan tangan. K-13 adalah hal yang baru maka guru ekstra kerja untuk menyusun dan memahaminya. Dalam hal ini penggunaan teknologi digital dapat membantu meringankan tugas guru dalam hal adminsitrasi. Jika sekolah menyediakan teknologi informasi (TIK) yang memadai, setiap guru dengan mudah mengunduh data-data dengan menggunakan komputer atau telepon gengam. Dalam penilaian autentik 4 SDS dibantu oleh *helper teacher* (guru bantu) dalam menilai kinerja saat proses KBM berlangsung. Dari hasil wawancara dengan guru, dinyatakan sangat membantu keabsahan dari penilaian kinerja siswa.Namun sangat disayangkan banyak SD yang tidak mampu membayar guru bantu. Bahkan guru kelas juga dibeberapa daerah terpencil merangkap mengajar beberapa kelas.

Simpulan

Kesimpulan

Berdasarkan temuan dan pembahasan penelitian, dapat disimpulkan secara umum bahwa pelaksanaan pembelajaran tematik integratif K-13 revisi 2016 pada tahun ajaran 2017/2018 secara umum sudah terlaksana. Sebesar 87% dari 39 SD, baik sekolah negeri maupun swasta di Kota Bandung sudah melaksanakan. Melalui analisis dan pembahasan, disimpulkan sebagai berikut. Pertama, 95% SDN sudah menggunakan pembelajaran tematik dan 61% SDS. Kedua, dukungan pemerintah dengan diterbitkannya buku tematik untuk siswa dan guru menfasilitasi terlaksananya pembelajaran tematik. Ketiga,

72% SD menambahkan catatan dari guru dan buku pendamping/pelengkap tematik. Keempat, guru dalam menyusun RPP dipermudah dengan adanya buku guru, siswa dan silabus. Kendala dalam pelaksanaan Pembelajaran Tematik SD di Kota Bandung dapat dikatagorikan menjadi 2 bagian yaitu bahan ajar tematik pemerintah dan administrasi guru. Kendala bahan ajar tematik pemerintah meliputi pendistribusian buku, materi terlalu dangkal dan loncat-loncat, soal latihan kurang variatif dan tidak sesuai dengan Ujian Sekolah. Kendala administrasi guru terlalu banyak menjadi beban guru dan ketidakcocokan antara silabus, buku guru dan siswa tematik pemerintah dan RPP.

Saran

Untuk mengatasi berbagai kendala dalam pelaksanaan tematik integratif K-13 revisi 2016 diperlukan sebagai berikut. Pertama, diper banyak sosialiasi pelatihan tematik untuk guru, baik di sekolah atau pihak dinas pendidikan. Kedua, pengawasan (supervisi klinis) dalam pelaksanaan tematik dilakukan secara terus menerus baik oleh pihak sekolah maupun pengawas dinas. Ketiga, buku (bahan ajar) tematik direvisi secara kontiniu untuk mendapatkan hasil maksimal seperti penambahan rangkuman setiap sub tema, pengeditan huruf lebih baik, kesinambungan materi (pengetahuan) setiap tema, dan wacana bacaan disesuaikan perkembangan anak. Keempat, memaksimalkan penyediaan buku tematik pemerintah untuk siswa, seperti menggunakan buku tematik siswa tahun ajaran sebelumnya, menfotokopi buku tematik siswa atau menggunakan TIK bagi siswa kelas 4-6 SD. Kelima, penggunaan TIK untuk penyusunan administrasi guru difasilitasi oleh pihak sekolah untuk mempermudah dan mempercepat guru menyelesikan tugas. Keenam, menyusun kurikulum yang memadukan kurikulum inti sekolah terutama yasasan swasta dengan K-13 secara bersama-sama antara guru, kepala sekolah, yayasan, dan Pengawas Diknas. Ketujuh, kajian untuk dinas pendidikan bahwa pembelajaran tematik merupakan salah satu model pembelajaran, setiap model ada kekurangan dan kelebihan. Penggunaan bervariasi dari model-model pembelajaran akan membuat siswa lebih antusias belajar serta meminimalkan kekurangan dari model pembelajaran tematik terutama untuk kelas besar.

Daftar Pustaka

Hermuttaqien, Bhakti Primafindiga.(2015). *Evaluasi implementasi Kurikulum 2013 Sekolah Dasar di Kota Bandung*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia

http:?/www.republika.co.id/berita/pendidikan/education/14/12/08/bandungberniat-pertahankan-kurikulum-2013, diunduh tanggal 05-01- 2018.

http://www.rmoljabar.com/read/2015/01/24/5553/Disdik-Kota-Bandung-SiapSosialisasikan-Kembali-K13, diunduh tanggal 05-01- 2018

http://www.galamedianews.com/bandung-raya/169322/kkmi-kota-bandung-sosialisasikan-kurikulum-2013.html, diunduh tanggal 05-01- 2018

https://jabar.kemenag.go.id/dberita-503075-kkra-kota-bandung-selenggarakan-workshop-implementasi-kurtilas-raudhatul-athfal, diunduh tanggal05-01- 2018.

http://www.pikiran-rakyat.com/pendidikan/2016/06/22/kurikulum-2013-masih-disosialisasikan, diunduh tangga l0-5-01- 2018.

http://www.republika.co.id/berita/pendidikan/eduaction/15/01/11/belum-ada-ketetapan-k13-sekolah-di-kota-bandung-terapkan-kurikulum, diunduh tanggal 05-01- 2018.

http://www.Sindonew.com/pembentukan-karakter-siswa, diunduh tanggal 02-01-2018.

https://www.kompasiana.com/makrup/tahun-ajaran-baru-20172018-apakah-buku-k13-terlambat-lagi, diunduh 06 -01-2018

http://www.sekolahdasar.net/2017/12/jokowi-guru-jangan-ruwet-urus-administrasi.html, diunduh tanggal 06 -01- 2018

http://www.pikiran-rakyat.com/pendidikan/2018/01/01/usbn-sd-akan-diterapkan-pada-ujian-akhir-tahun-ajaran-20172018-417012, diunduh tanggal 06-01-2018

https://www.silabus.org/wp-content/uploads/2016/11/Analisis-Kurikulum-2013.1.jpg, diunduh tanggal 09-01-2018.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 103 Tahun 2014 Tentang Pembelajaran Pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 23 Tahun 2016 Tentang Penilaian Hasil Belajar oleh Pendidik

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 160 Tahun 2014 Tentang Pemberlakukan Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 22 Tahun 2016 Tentang Standar Proses

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 24 Tahun 2014 Tentang Kurikulum 2016 Sekolah Dasar/Madrasa Ibtidaiyah

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 21 Tahun 2016 Tentang Kurikulum 2016 Standar Isi

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 20 Tahun 2016 Tentang Kurikulum 2016 Standar Kompetensi Kelulusan.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 147/P/ Tahun 2016 Tentang Kurikulum 2013 Penetapan Judul Buku Teks Pelajaran Matematika dan PJOK

Rustaman, Nuryani.(2013). Pendidikan dan Penelitian Sains dalam Mengembangkan Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi untuk Pembangunan Karakter. *Seminar Nasional VIII Pendidkan Biologi*, 15-34

Syaodih, Nana.&Syaodih,Erliana. (2012). *Kurikulum dan pembelajaran kompetensi*. Refika Aditama: Bandung

Sitepu, B.P. (2012). *Penulisan buku teks pelajaran*. Rosdakarya : Bandung

Empat Aspek Perkembangan Anak Sebagai Pengamatan Awal Calon Peserta Didik Jenjang TK A

Felucia Hendriette E.P.
E-mail: felucia.purukan@bpkpenaburjakarta.or.id
Bagian Kurikulum dan Evaluasi BPK PENABUR Jakarta

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis indikator dari empat aspek perkembangan anak yaitu perkembangan fisik motorik (kasar dan halus), perkembangan kognitif, perkembangan bahasa dan perkembangan sosial-emosional yang digunakan dalam proses pengamatan awal terhadap calon peserta didik jenjang TKK A (usia sekitar 2.8 – 3.8 tahun). Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode eksperimen dengan menggunakan sampel di empat sekolah TKK PENABUR Jakarta pada bulan Agustus 2017. Pengujian validitas dilakukan menggunakan uji Z, sedangkan pengujian reliabilitas dilakukan dengan menggunakan *Cronbach's Alpha*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kelima belas indikator pengamatan yang digunakan dapat direkomendasikan karena dapat memberikan gambaran tahap perkembangan calon peserta didik yang layak digunakan sebagai data *entry behavior*.

Kata-kata kunci: perkembangan fisik motorik, perkembangan kognitif, perkembangan bahasa, perkembangan sosial-emosional, indikator pengamatan

Four Aspects of Child Development as Early Observation of Candidate Kids at Kindergarten/ Pre-School A

Abstract

The purpose of this study is to analyze indicators of four aspects of child development, namely the physical motor development (gross and fine motor skills), cognitive development, language development and socio-emotional development to be used in preliminary observation of prospective Kindergarten 1 (TKK A)students (age around 2.8 - 3.8). The method used in this study is experimental method using samples in four kindergartens TKK PENABUR Jakarta in August 2017. Test of validity was conducted using Z test; whereas test of reliability was conducted using Cronbach's Alpha. The result of this study indicated that the use of the aforementioned fifteen indicators of observation can be recommended to reveal a prospective learners' stage of development, serving as a reasonable entry behavior data.

***Key words**: physical motor development, cognitive development, language development, social-emotional development, observation indicator*

Pendahuluan

Salah satu tantangan pengajaran yang sesuai dengan perkembangan adalah apabila guru memiliki siswa di kelas dengan rentang usia berbeda dan rentang kemampuan dan keterampilan yang berbeda pula. Guru yang kompeten sadar akan hal ini, daripada mencirikan siswa sebagai cepat, rata-rata, dan lamban, lebih baik guru menyadari bahwa perkembangan dan kemampuan anak-anak menunjukkan kompetensi yang berbeda dengan keterampilannya.

Seorang siswa mungkin sangat baik keterampilan kognitifnya tapi keterampilan menulisnya buruk. Dalam bidang bahasa, seorang siswa mungkin memiliki kemampuan bahasa verbal yang bagus namun tidak memiliki kemampuan membaca dan menulis yang baik. Atau, siswa lain mungkin berhasil dalam sains namun kurang memiliki keterampilan sosial.

Siswa yang memiliki perkembangan kognitif yang baik, belum tentu memiliki perkembangan sosial emosional yang baik. Banyak anak pada usia dini mengalami tantangannya tersendiri. Misalnya, seorang siswa bisa unggul dalam sains, matematika, dan bahasa namun tidak dewasa secara emosional. Anak tersebut mungkin tidak memiliki teman dan tersingkirkan atau ditolak oleh teman sebayanya. Oleh karena itu, siswa akan sangat berkembang apabila memiliki seorang guru yang membantunya untuk belajar bagaimana caranya mengelola emosi dan berperilaku dengan cara yang lebih sesuai secara sosial. Agar guru dapat memberikan pengajaran yang sesuai dengan tingkat perkembangan anak dan mengetahui kemampuan masing-masing dari anak yang akan diajarnya, maka pada saat anak masuk sekolah atau mendaftarkan diri ke sekolah dilakukan observasi atau pengamatan awal.

Menurut buku *PreSchool Directory, Parents Guide* (2009: 35), seorang anak bisa dikatakan siap untuk sekolah bila memiliki tanda-tanda kemandirian berikut.

1. Bisa buang air kecil sendiri dan mencuci tangannya sebelum dan sesudah makan
2. Senang bersosialisasi dengan teman-teman sebayanya. Jika anak mulai bermain dengan teman yang usianya lebih tua, berarti si anak mudah beradaptasi dengan siapapun.
3. Dapat mengucapkan kata-kata cukup banyak
4. Senang jika diajak membicarakan sekolah, walaupun hanya sekedar bermain sekolah-sekolahan saja
5. Memiliki percaya diri yang tinggi dan dapat berkomunikasi dengan orang dewasa
6. Memiliki ketertarikan pada benda-benda sekolah, misalnya senang mencoret-coret buku dan bisa menggunakan pensil
7. Jika si anak sudah bisa mengenali huruf-huruf abjad.

Demikian pula menurut Pamela C. High dalam tulisannya yang berjudul *School Readiness* (2008) mengenai kesiapan sekolah berdasarkan pendidikan dan literatur perkembangan anak difokuskan pada empat pandangan utama yaitu:

1. Pandangan idealis / nativis menunjukkan bahwa anak-anak siap untuk sekolah ketika mereka memiliki pengendalian diri, hubungan rekan sejawat, dan kemampuan mengikuti arahan dan bahwa proses ini ditentukan secara endogen. Dalam konstruksi ini, peran lingkungan hanya sedikit untuk mempercepat proses ini.
2. Pandangan empiris / lingkungan. Kesiapan ditentukan oleh apa yang anak tahu (misalnya, warna, bentuk, penghitungan, dan alamat) dan bagaimana mereka bertingkah. Hal ini dipahami sebagai akibat langsung dari apa yang telah diajarkan kepada anak sebelumnya.
3. Pandangan ketiga adalah sosial konstruktivis , yang menolak gagasan bahwa kesiapan adalah proses endogen atau seperangkat pengetahuan yang ditetapkan dan melihat kesiapan dalam hal sosial dan budaya. Tapi Fokus model ini ada pada nilai dan harapan masyarakatnya, bukan pada anak. Sebuah potensi masalah dengan pandangan ini adalah kurangnya fokus pada individu anak.
4. Pandangan "interaksional relasional". Dalam pandangan ini, fokusnya adalah

pada anak dan lingkungan dan juga pada interaksi yang sedang berlangsung di antara mereka. Pandangan ini berfokus pada membantu semua anak belajar, dan itu menunjukkan kesuksesan pendidikan bergantung pada timbal balik hubungan antara sekolah dan anak, khususnya tentang bimbingan guru.

Dalam Buku Panduan Deteksi Tumbuh Kembang Anak yang dikeluarkan oleh Departemen Kesehatan Republik Indonesia (2005:7) bahwa aspek-aspek yang perlu dipantau untuk perkembangan anak adalah gerak kasar atau motorik kasar, gerak halus atau motorik halus, kemampuan bicara atau bahasa yang berhubungan dengan kemampuan memberikan respon dan sosialisasi yang berhubungan dengan kemandirian anak. Aspek-aspek tersebut di atas yang dalam pengamatan perkembanga anak di sekolah Taman Kanak-Kanak biasa dikenal dengan aspek psikomotorik, aspek bahasa, aspek kognitif dan aspek sosial emosional.

Untuk mengukur tingkat perkembangan baik psikomotorik, kognitif, bahasa maupun sosial-emosional pada anak usia dini diperlukan alat ukur yang dapat menetapkan standar pengukuran yang tepat sehingga hasil yang akan dicapai akan lebih akurat. Dengan menggunakan indikator pengamatan, guru dapat menganalisis secara tepat keunggulan dan kelemahan seorang peserta didik. Indikator pada dasarnya merupakan variabel kendali yang dapat digunakan untuk mengukur perubahan yang terjadi pada sebuah kejadian ataupun kegiatan.

Dengan demikian dari uraian permasalahan dan latar belakang yang telah disampaikan sebelumnya, maka penulis akan melakukan penelitian yang bertujuan untuk menganalisis indikator pengamatan dari 4 (empat) aspek perkembangan anak yaitu perkembangan fisik motorik (kasar dan halus), perkembangan kognitif, perkembangan bahasa dan perkembangan sosial-emosional yang digunakan pada calon peserta didik jenjang TK A (usia sekitar 2.8 – 3.8 tahun) sebagai tes pengamatan awal masuk sekolah TK pada empat sekolah TKK PENABUR di Jakarta.

Perkembangan Anak Usia Pra-Sekolah

Anak usia dini (kadang disebut anak pra-sekolah) rentang usianya mulai dari 2 sampai sekitar 5 tahun. Selama periode ini, anak menjadi lebih mandiri, mengembangkan keterampilan untuk kesiapan sekolah (seperti belajar mengikuti instruksi dan identifikasi), dan menghabiskan berjam-jam bermain dengan teman sebayanya. Biasanya yang menandai akhir dari anak usia dini adalah pada saat anak sudah masuk sekolah formal di kelas 1 SD. (John Santrock, Educational Psychology, 2011: 31)

Anak-anak pada usia 3 tahun memperlihatkan bahwa mereka memiliki dunia khayalan dan mereka juga dapat membicarakan hal tersebut.Gambar dan lukisan mereka mulai memperlihatkan gambar orang dan benda yang dapat dikenali.Mereka juga bermain dengan anak-anak lain yang bukan hanya di dekat mereka, dan menjadikannya sebagai teman dekat mereka.

Pada usia 4 tahun, anak cukup mampu dan mandiri. Mereka dapat berjalan dengan langkah berayun, hampir seperti orang dewasa, dan suka melompat dan meloncat. Mereka mulai tertarik dengan kejadian atau peristiwa tertentu dan mempertanyakan "sebab dan akibat"nya, dan seiring dengan meningkatnya penguasaan bahasa mereka, hal ini mendorong mereka untuk mengajukan pertanyaan lebih luas lagi tentang bagaimana segala sesuatu bekerja di dunia (Meggit, Carolyn & Sunderland, Gerald, 2007: 69-77)

Perkembangan Fisik Usia 3 – 4 Tahun

Saat anak-anak beralih dari masa balita ke masa pra sekolah, mereka mulai kehilangan penampilan gemuk mereka. Tubuh mereka menjadi lebih proporsional karena mereka semakin tinggi dan kurus.

Anak-anak pada tahap ini menjadi gesit saat mendaki, berlari, dan melompat. Saat mereka mempunyai koordinasi dan kontrol yang lebih banyak, mereka bisa meloncat dengan satu kaki (*hopping*), melompat menggunakan kedua kaki (*skipping*), dan berlari sambil meloncat (*galloping*).Mereka juga dapat melakukan gerakan melempar dan menangkap bola dan

bergerak naik turun tangga menggunakan kaki bergantian.

Anak-anak usia 3 - 4 tahun mempunyai kontrol motorik yang lebih baik pada tangan dan jari-jemarinya dan menggunakan kontrol ini untuk mengembangkan keterampilan menggambar, menggunting, mewarnai, dan menempel. Mereka dapat memakai dan melepas pakaian, dan mereka senang menggunakan kemampuan motorik halusnya untuk menjadi mandiri.

Lingkungan bermain indoor dan outdoor dapat memberikan kesempatan untuk berlatih keterampilan motorik. Anak usia tiga tahun bisa membangun menara blok dan mengerjakan teka-teki sederhana. Mereka terus-menerus bergerak di luar rumah, yaitu pada saat mereka mengendarai sepeda roda tiga, naik dan turun pada alat permainan *playground set*, berayun, berlari dan bermain pura-pura di tempat bermain. Saat bermain di luar rumah, anak laki-laki lebih aktif daripada anak perempuan dan menggunakan lebih banyak ruang dalam permainan mereka. Anak perempuan lebih cenderung memilih bermain di dalam ruangan menggunakan keterampilan motorik halus juga melakukan aktivitas menggunakan alat peraga mainan (*manipulative*) (Wortham, Sue C., 2006: 88-89).

Menurut Laura E.Berk dalam bukunya *Development Through The lifespan* (2006: 286), perkembangan *"Milestones"physical* pada usia 3-4 yaitu:

1. Menguasai dalam permainan simbolik, baik dalam menggambarkan sebagai objek aslinya atau sebagai symbol itu sendiri
2. Kemampuan berfikir tentang transformasi, dapat menalar dengan analogi tentang perubahan fisik
4. Sangat *familiar* dalam memilahkan benda-benda ke dalam kategori yang disusun secara hierarkis
4. Dapat membedakan yang terlihat dari yang sesungguhnya

Sedangkan menurut Sue Wortham (2006: 93-94), *characteristic* dari perkembangan fisik kasar dan halus usia 3-4 tahun adalah:

Motorik kasar

1. Menangkap bola dengan kedua tangan di depan dada
2. Mengendarai sepeda roda tiga
3. Melompat dengan kedua kaki beberapa kali tanpa bantuan
4. Melempar bola dengan jarak 5 kaki dengan tepat
5. Memanjat tangga seluncuran kemudian meluncur ke bawah
6. Memanjat dengan kaki bergantian dengan berpegangan pada pegangan tangan
7. Berdiri dengan satu kaki dan menyeimbangkan sebentar
8. Mendorong gerobak dorong
9. Lari bebas dengan sedikit tersandung atau terjatuh
10. Membangun menara dengan 9 atau 10 blok

Motorik halus

1. Menempatkan pasak kecil di papan pasak
2. Memegang kuas atau pensil dengan seluruh tangan
3. Makan dengan sendok
4. mengancing bajunya sendiri
5. Mengenakan mantel tanpa bantuan
6. Memasukkan manik-manik pada senar/ *string* dengan mudah
7. Memalu mainan balok dengan tepat
8. Mengerjakan puzzle tiga atau empat bagian

Perkembangan Kognitif Usia 3 – 4 Tahun

Menurut Jean Piaget konsep utama dalam psikologi perkembangan dapat berpengaruh terhadap perkembangan konsep kecerdasan, dimana ia membagi 4 periode utama perkembangan kognitif yang berkorelasi dan semakin canggih seiring dengan bertambahnya usia yaitu (10). Periode sensorimotor (usia 0–2 tahun), (2). Periode Praoperasional (usia 2-7 tahun). (3). Periode Operasional Kongrit (usia 7-11 tahun), (4). Periode Operasional Formal (usia 11-dewasa). (John Santrock, Educational Psychology, 2011: 41)

Anak-anak yang telah mencapai tahap pra operasional telah memasuki masa pemikiran baru, yaitu mereka bisa menggunakan simbol, atau berpura-pura. Tahap pra operasional adalah tahap fungsi simbolik. Substansi ini terjadi antara usia 2 dan 4. Pikiran simbolis memungkinkan anak untuk secara mental menggambarkan hal-hal yang tidak ada. Anak-anak yang telah mencapai fungsi simbolis dapat menggunakan pengalaman seni, terutama menulis, untuk mewakili hal-hal di lingkungan mereka, seperti rumah, pohon, bunga, dan orang. Simbolik ini juga memungkinkan mereka terlibat dalam permainan berpura-pura.

Anak-anak dalam fungsi simbolik juga percaya bahwa benda mati itu hidup dan mampu beraksi. Dengan demikian, mereka cenderung berpikir, misalnya, awan menggerakkan diri mereka di langit. Mereka mungkin juga percaya misalnya, batu atau pohon dapat mengambil tindakan atau menyebabkan sesuatu terjadi (Wortham, Sue C., 2006: 88)

Menurut Laura E.Berk dalam bukunya *Development Through The lifespan* (2006:286) perkembangan *"Milestones"Cognitive* pada usia 3-4 yaitu:

1 Menguasai dalam permainan simbolik, baik dalam menggambarkan sebagai objek aslinya atau sebagai symbol itu sendiri
2. Kemampuan berfikir tentang transformasi, dapat menalar dengan analogi tentang perubahan fisik
3 Sangat *familiar* dalam memilahkan benda-benda ke dalam kategori yang disusun secara hierarkis
4. Dapat membedakan yang terlihat dari yang sesungguhnya

Menurut Sue Wortham (2006: 92), karakteristik dari perkembangan konsep usia 3-4 tahun adalah:

1. Membedakan antara dua bau
2. Mengungkapkan dengan kata-kata bahwa "bau" itu berbeda
3. Membedakan antar suara dengan kata-kata, bahwa suara-suara tersebut berbeda
4. Mengidentifikasi suara secara verbal
5. Menunjuk ke objek makanan yang berbeda sesuai permintaan
6. Membedakan bentuk (lingkaran, persegi empat, segitiga)
7. Membedakan ukuran (besar-kecil, panjang-pendek)
8. Mengklasifikasikan benda berdasarkan berat (berat/ringan)
9. Menglasifikasikan benda berdasarkan ketinggian (tinggi/pendek)
10. Memanipulasi dan eksperimen dengan mesin sederhana (alat teknologi sederhana)
11. Menghitung dari angka 1 sampai 5
12. Membentuk desain yang kreatif dari bahan-bahan
13. Menggunakan bahan-bahan konstruksi untuk berbagai tujuan
14. Mempersepsikan objek dari perspektif visual yang berbeda

Perkembangan Bahasa Usia 3 – 4 Tahun

Setelah berusia 2 tahun, pada anak-anak usia dini kemampuan bahasanya berkembang cepat melampaui telegraf (mengirim pesan) karena mereka dapat menggunakan kalimat lebih panjang dan lebih lengkap.

Pada usia sekitar 3 tahun, anak mulai mengerti dan menggunakan aturan percakapan. Mereka mampu berbicara hal-hal yang tidak ada; karena mereka terlibat dalam permainan berpura-pura atau berbicara tentang orang-orang imajiner atau khayalan. Saat kesadaran pro-sosial berkembang, anak berusia 4 tahun dapat memahami perasaan atau kebutuhan orang lain yang diungkapkan dalam percakapan. Usia empat tahun juga bisa memvariasikan gaya bicara mereka saat berbicara dengan orang yang berbeda, seperti pada anak kecil, teman sebaya, atau orang dewasa.

Makna dari kata berkembang secara terus-menerus. Anak-anak pra sekolah menggunakan konteks lingkungan untuk memahami arti kata baru. Ekspresi lokatif seperti "di atas" dan "di bawah" muncul antara usia 2 dan 3 tahun, tapi yang lainnya, seperti "disamping" dan "di antara", membutuhkan waktu lebih lama untuk dipahami dan digunakan. Santrock (2011) melaporkan bahwa antara usia 1 dan 5 tahun, anak belajar kata rata-rata lima kata per hari. Selain itu, mengembangkan menulis dan

membaca, atau literasi, juga merupakan area penting antara usia 2 dan 5.

Membangun perkembangan bahasa lisan melalui buku dan gambaran lingkungan, dapat menjadikan anak prasekolah mengembangkan strategi untuk menjadi pandai membaca dan menulis. Ketika orang tua dan guru berbicara dengan anak-anak tentang hal-hal yang diminati anak-anak, ajak mereka untuk mengungkapkannya sebagai pengalaman dan informasi baru. (Wortham, Sue C., 2006: 89)

Menurut Laura E.Berk dalam bukunya *Development Through The lifespan*, 2006, p.286, perkembangan *"Milestones"Language* pada usia 3-4 yaitu:

1. Menguasai struktur tata bahasa yang semakin kompleks
2. Kadang-kadang melebihi aturan tata bahasa, termasuk pengecualian dalam tata bahasa
3. Dapat menyesuaikan ucapan sesuai dengan umur, jenis kelamin dan status sosial antara pembicara dan pendengarnya.

Sedangkan menurut pendapat Sue Wortham (2006: 92), karakteristik dari perkembangan bahasa usia 3-4 tahun adalah:

Oral language:

1. Menghasilkan bahasa yang sebagian besar bisa dimengerti
2. Mengenali dan memberi label secara lisan benda yang umum
3. Merespon dengan benar untuk instruksi sederhana yang melibatkan lokasi di kelas
4. Menggunakan kalimat dengan empat atau lima kata
5. Mengajukan pertanyaan untuk mendapatkan informasi pemecahan masalah

Dramatic play:

1. Meniru orang-orang dewasa (bermain rumah, toko, dan sebagainya)
2. Mengungkapkan frustrasi dalam bermain
3. Menciptakan teman bermain imajiner/ khayalan
4. Terlibat dalam pekerjaan rumah tangga (membersihkan rumah)
5. Mengecat dan menggambar bentuk simbol pada kertas besar
6. Membangun struktur sederhana dengan balok
7. Menggunakan mainan transportasi, mainan anak-anak, dan mainan hewan untuk melengkapi permainan balok
8. Membayangkan objek apa pun sebagai objek yang dia inginkan (fungsi simbolik)

Social play and socializing

1. Terlibat dalam permainan mandiri
2. Terlibat dalam permainan secara bersama-sama
3. Bermain dengan teman sebaya
4. Mengenali kebutuhan orang lain
5. Menunjukkan simpati pada orang lain
6. Mengikuti kegiatan selama 10 sampai 15 menit
7. Menyanyikan lagu sederhana

Perkembangan Sosial-Emosional Usia 3 – 4 Tahun

Pada usia 2 sampai 5 tahun, anak-anak secara umum belajar menjadi bagian dari kelompok sosial. Tugas utama selama periode usia ini adalah bersosialisasi. Proses sosialisasi ini dipengaruhi oleh gaya pengasuhan, hubungan antara saudara kandung dan teman sebaya, dan keluarga dengan kondisi lingkungan. Agar sukses menjadi bagian dari kelompok sosial ini, anak-anak harus belajar perilaku yang sesuai. Mereka harus belajar tentang perilaku apa yang orangtua mereka ingin mereka lakukan, bagaimana berinteraksi dengan saudara kandung, dan bagaimana dapat sukses bermain dengan teman-temannya.

Salah satu pencapaian utama adalah penerimaan perilaku prososial pada saat anak bekerja sama, berbagi, dan membantu. Perilaku lain yang diinginkan adalah pengembangan rasa hormat terhadap orang lain. Meskipun ada pengaruh yang berlawanan antara masyarakat dan televisi, orang dewasa di lingkungan anak-anak usia dini dapat membantu mereka memperoleh perilaku sosial yang sesuai yang

menunjukkan rasa hormat dengan memberikan contoh yang benar dan memperkuat perhatian terhadap orang lain (O'Brien, 1991 dalam Wortham, Sue C., 2006: 90).

Selama masa prasekolah, anak-anak terkena pengaruh sosial baik segi negatif maupun positif.Anak-anak belajar sikap agresif (memiliki sikap menyerang) dan sikap prososial.Berbagai pengaruh dalam kehidupan mereka membantu membentuk karakteristik sosialisasi yang mereka dapatkan. Perubahan pengaruh sosial mempengaruhi pola sosialisasi yang pada akhirnya akan diadopsi anak. Karena anak dalam tahap yang erikson gambarkan sebagai *initiative versus guilt* (inisiatif versus rasa bersalah), sedang dalam proses menemukan orang macam apa dia nantinya. Anak mulai mengembangkan hati nurani. Inisiatif dan antusiasme anak akan menghasilkan penghargaan dan hukuman dari orang tua. Apakah anak akan menyelesaikan tahap ini dengan inisiatif atau rasa bersalah dipengaruhi oleh bagaimana orang tua menanggapi usaha anak dalam kemandirian dan mengendalikan diri (Clewett, 1988, dalam Wortham, Sue C., 2006: 91).

Indikator Penilaian

Dasar pelaksanaan dan mekanisme penilaian mengacupada Standar PAUD yakni Permendikbud nomor 137/2014 pasal 18 dan Permendikbud nomor 146/2014. Dalam Standar PAUD dinyatakan bahwa Standar Penilaian merupakan kriteria tentang penilaian proses dan hasil pembelajaran anak dalam rangka pemenuhan standar tingkat pencapaian perkembangan sesuai tingkat usianya. Sejalan dengan itu Pedoman Penilaian lampiran Permendikbud nomor 146 tahun 2014 menetapkan bahwa penilaian proses dan hasil kegiatan belajar PAUD adalah suatu proses mengumpulkan dan mengkaji berbagai informasi secara sistematis, terukur, berkelanjutan, serta menyeluruh tentang pertumbuhan dan perkembangan yang telah dicapai oleh anak selama kurun waktu tertentu (Direktorat Pembinaan PAUD, 2015).

Penilaian hasil belajar anak mengukur kompetensi dasar di setiap lingkup perkembangan dengan menggunakan tolok ukur indikator perkembangan per kelompok usia.

Arti kata indikator dalam kamus besar Bahasa Indonesia adalah sesuatu yang memberikan (menjadi) petunjuk atau keterangan. Menurut WHO, indikator merupakan variabel yang bisa membantu kita dalam kegiatan pengukuran berbagai macam perubahan yang terjadi baik secara langsung maupun tidak langsung (WHOSIS, diunduh 2 Oktober 2017).

Teknik Pengujian Validitas dan Reliabilitas Pengamatan

Validitas atau kesahihan berasal dari kata *validity* yang berarti sejauh mana ketetapan dan kecermatan suatu alat ukur dalam melakukan fungsi ukurnya. Dengan kata lain, validitas adalah suatu konsep yang berkaitan dengan sejauh mana tes telah mengukur apa yang seharusnya diukur (Sudaryono, 2014)

Suatu tes atau instrument pengukuran dikatakan memiliki validitas yang tinggi apabila alat tersebut menjalankan fungsi ukurnya, atau memberikan hasil ukur yang sesuai dengan maksud dilakukannya pengukuran tersebut.

Dengan demikian tes yang valid untuk tujuan tertentu adalah tes yang mampu mengukur apa yang hendak diukur. Suatu tes yang valid untuk tujuan tertentu atau pengembalian keputusan tertentu, mungkin tidak valid untuk tujuan atau pengambilan keputusan lain. Jadi validitas suatu tes harus selalu dikaitkan dengan tujuan atau pengambilan keputusan tertentu (Djaali, 2004, dalam Sudaryono, 2014).Tes masuk misalnya harus selalu dikaitkan dengan seberapa jauh tes masuk tersebut dapat mencerminkan prestasi belajar para calon siswa baru setelah belajar nanti.

Tujuan validitas item tes adalah untuk menentukan dapat tidaknya suatu soal tersebut membedakan kelompok dalam aspek yang diukur sesuai dengan perbedaan yang ada dalam kelompok itu. Validitas soal adalah indeks diskriminasi dalam membedakan antara peserta tes yang berkemampuan tinggi dengan peserta tes yang berkemampuan rendah. (Surapranata, 2004 dalam Sudaryono, 2014).

Dengan demikian validitas soal ini sama dengan daya pembeda soal yaitu daya dalam membedakan antara peserta tes yang berkemampuan tinggi dengan peserta tes yang berkemampuan rendah.

Dalam penelitian ini, untuk menganalisis validitas tes pengamatan akan dilakukan dengan mengukur korelasi antar variabel yang menggunakan Uji Z. Angka yang menunjukkan besarnya validitas soal disebut indeks validitas soal yang besarnya berkisar antara -1 sampai dengan +1. Salah satu tujuan analisis soal adalah untuk mencari soal-soal yang dapat mengukur kemampuan secara tepat (Sudaryono, 2014: 135).

Dalam menghitung indeks korelasi untuk pengujian validitas menggunakan rumus:

$$rpbi = \frac{Mp - Mt}{SDt}\sqrt{\frac{p}{q}}$$

rpbi = Koefisien korelasi point biserial yang melambangkan kekuatan korelasi antara variable I dengan variable II, yang dalam hal ini dianggap sebagai koefisien validasi item.

Mp = Skor rata-rata hitung dimiliki oleh testee, yang untuk butir item yang bersangkutan telah dijawab dengan betul

Mt = Skor rata-rata dari skor total

SDt = Deviasi standar dari skor total

p = Proporsi *testee* yang menjawab betul terhadap butir item yang sedang diuji validitas itemnya

q = Proporsi *testee* yang menjawab salah terhadap butir item yang sedang diuji validitas itemnya

Reliabilitas yang berasal dari kata *reliability* berarti sejauh mana hasil suatu pengukuran dapat dipercaya. Suatu hasil pengukuran hanya dapat dipercaya apabila dalam beberapa kali pelaksanaan pengukuran terhadap kelompok subyek yang sama, diperoleh hasil pengukuran yang relatif sama, selama aspek yang diukur dalam diri subyek memang belum berubah. Konsep reliabilitas dalam arti reliabilitas alat ukur berkaitan erat dengan masalah kesalahan pengukuran. Kesalahan pengukuran sendiri menunjukkan sejauh mana inkonsistensi hasil pengukuran terjadi apabila dilakukan pengukuran ulang terhadap kelompok subyek yang sama.

Besar kecilnya reliabilitas suatu tes ditentukan oleh besar kecilnya nilai korelasi hasil tes yang dinamakan indeks reliabilitas. Untuk mengestimasi reliabilitas banyak formula yang dapat digunakan. Pada umumnya untuk menentukan estimasi reliabilitas khususnya dalam bidang pengukuran prestasi belajar digunakan internal keajegan seperti formula *Cronbach alpha* (Gilford, 1954 dalam Sudaryono, 2014).

Dalam penelitian ini, metode yang digunakan untuk melihat reliabilitas data adalah dengan metode *Cronbach alpha* (á). Koefisien reliabilitas *Cronbach alpha* bernilai antara 0 dan 1.Semakin nilai á mendekati 1 maka reliabilitas semakin tinggi (George and Mallery, 2003). Berikut adalah rumus yang digunakan dalam mengukur reliabilitas:

$$r_{11} = \frac{n}{n-1}\left[1 - \frac{\sum_{i=1}^{n} s_i^2}{s_t^2}\right]$$

r_{11} : koefisien reliabilitas

n : banyaknya butir soal

S_i^2 : varians skor soal ke-i

S_t^2 : varians skor total

Kategori dari reliabilitas akan mengacu pada pengklasifikasian reliabilitas yang dikemukakan oleh Guilford, yaitu:

0.80	$< r_{11} \leq 1.00$	reliabilitas sangat tinggi
0.60	$< r_{11} \leq 0.80$	reliabilitas tinggi
0.40	$< r_{11} \leq 0.60$	reliabilitas sedang
0.20	$< r_{11} \leq 0.40$	reliabilitas rendah
-1.00	$\leq r_{11} \leq 0.20$	reliabilitas sangat rendah (tidak reliabel)

Rancangan Pengukuran dan Hasil Penelitian

Metode penelitian ini adalah eksperimen yang menggunakan sampel data dari 27 orang siswa (usia antara 2.8 – 3.8 tahun) pada kelas Kelompok Bermain Besar (KBB) sebagai calon peserta didik untuk masuk ke jenjang TK A yang dipilih secara random dengan metode *purpose sampling* di 4 (empat) sekolah TKK PENABUR Jakarta yaitu TKK 2, TKK 3, TKK 10 dan TKK TM Cinere, sebagai yang mewakili dari dua sekolah TK dengan program *Bilingual* dan dua TK dengan program Nasional.

Adapun lingkup perkembangan yang dipakai dalam pengamatan calon siswa jenjang TK A ini terdiri dari 4 (empat) lingkup perkembangan yaitu lingkup perkembangan fisik-motorik, kognitif, bahasa dan sosial-emosional. Dimana lingkup perkembangan fisik-motorik terdiri dari 2 (dua) keterampilan yaitu motorik kasar dan motorik halus, yang masing-masing terdiri dari criteria indikator yang akan diujikan yaitu pada motorik kasar ada 2 (dua) indikator dan motorik halus ada 3 (tiga) indikator, dengan maksimum jumlah poin adalah 40 poin. Lingkup perkembangan kognitif terdiri dari 4 (empat) kriteria indikator, dengan maksimal jumlah poin adalah 20 poin. Lingkup perkembangan bahasa terdiri dari 4 (empat) kriteria indikator, dengan maksimal jumlah poin adalah 20 poin. Dan lingkup perkembangan sosial-emosional terdiri dari 2 (dua) kriteria indikator, dengan maksimal jumlah poin adalah 20 poin. Sehingga total poinnya adalah 100 poin untuk keempat lingkup perkembangan tersebut lihat Tabel 1.

Tabel 1
Lembar Pengamatan Calon Peserta Didik Jenjang TK A

No			Hal-Hal yang Diamati	Penilaian		
				0	4	8
A	**Lingkup Perkembangan Fisik-Motorik**					
	1		Lingkup Perkembangan Motorik Kasar			
		a	Melompat di tempat menggunakan kedua kaki			
		b	Naik dan turun anak tangga dengan berpegangan			
	2		Lingkup Perkembangan Motorik Halus			
		a	Membuka atau menutup botol (berdiameter besar (± 5 - 6 cm)) dengan cara memutar tutup botol atau bermain *Nuts and Bolts* (Mur dan Baut)			
		b	Mengambil dan memasukkan benda (contohnya bijian-bijian) ke dalam wadah berukuran besar (berdiameter ± 12 cm)			
		c	Menggunakan crayon untuk membuat goresan/coretan bebas			
	Sub Total Poin (Maksimal Jumlah Poin: 40)					

No	Hal-Hal yang Diamati	Penilaian		
		0	2,5	5
B	**Lingkup Perkembangan Kognitif**			
	1 Menunjuk pada/menyebutkan minimal 3 (tiga) warna			
	2 Menunjuk pada atau menyebutkan angka 1, 2 dan 3 sesuai dengan simbol angka yang ditunjuk oleh guru pengamat			
	3 Mengelompokkan benda berdasarkan bentuk/warna (1 (satu) jenis benda dengan 2 (dua) warna)			
	4 Membandingkan benda berdasarkan ukuran ("besar" dan "kecil") (dapat dilakukan dengan cara menunjuk)			
	Sub Total Poin (Maksimal Jumlah Poin: 20)			

No	Hal-Hal yang Diamati	Penilaian		
		0	2,5	5
C	**Lingkup Perkembangan Bahasa**			
	1 Menjawab pertanyaan guru pengamat (dengan "Ya"/"Tidak")			
	2 Menyebutkan 2 (dua) gambar yang tertera pada *flash card*			
	3 Melakukan 1 (satu) perintah yang diberikan oleh guru pengamat			
	4 Membuat goresan/coretan (berbentuk seperti rumput) (dicontohkan terlebih dahulu oleh guru pengamat)			
	Sub Total Poin (Maksimal Jumlah Poin: 20			

No	Hal-Hal yang Diamati	Penilaian		
		0	5	10
D	**Lingkup Perkembangan Sosial-Emosional**			
	1 Tidak didampingi oleh orang tua/pengasuh			
	2 Menunjukkan emosi yang wajar			
	Sub Total Poin (Maksimal Jumlah Poin: 20)			
	Total Nilai ABCD (Maksimal Total: 100)			

Tabel 2
Kriteria Pengamatan Calon Peserta Didik Jenjang TK A

No	Hal-Hal yang Diamati			Kriteria Pengamatan dan Jumlah Poin	
A	**Lingkup Perkembangan Fisik-Motorik**				
	1	Lingkup Perkembangan Motorik Kasar			
		a	Melompat ke depan dan ke belakang menggunakan dua kaki	0	Tidak dapat melompat ke depan dan ke belakang menggunakan kedua kaki
				4	Melompat ke depan atau ke belakang menggunakan kedua kaki namun tidak mendarat pada kedua kaki (secara stabil)
				8	Melompat ke depan dan ke belakang menggunakan kedua kaki dan mendarat pada kedua kaki (secara stabil)
		b	Naik dan turun anak tangga dengan atau tanpa berpegangan (menggunakan kedua kaki secara bergantian)	0	Tidak dapat naik dan turun anak tangga dengan atau tanpa berpegangan
				4	Naik dan/atau turun anak tangga dengan atau tanpa berpegangan menggunakan kedua kaki (salah satu kaki berpijak pada anak tangga, lalu kaki lainnya juga berpijak pada anak tangga tersebut sehingga pada akhirnya kedua kaki berpijak pada anak tangga yang sama)
				8	Naik dan turun anak tangga dengan atau tanpa berpegangan menggunakan kedua kaki secara bergantian
	2	Lingkup Perkembangan Motorik Halus			
		a	Membuka dan me`nutup botol (berdiameter sedang (± 4 cm)) dengan cara memutar tutup botol atau bermain *Nuts and Bolts*(Mur dan Baut)	0	Tidak dapat membuka dan menutup botol walaupun telah mendapatkan bantuan dari guru pengamat
				4	Dapat membuka dan menutup botol dengan bantuan dari guru pengamat atau dapat membuka atau menutup botol tanpa bantuan dari guru pengamat
				8	Dapat membuka dan menutup botol tanpa bantuan dari guru pengamat
		b	Mengambil dan memasukkan benda (contohnya biji-bijian) ke dalam wadah berukuran sedang (berdiameter sedang (± 10 cm))	0	Koordinasi jari tangan kurang baik dalam mengambil dan memasukkan benda ke dalam wadah
				4	Koordinasi jari tangan cukup baik untuk meng-ambil atau memasukkan benda ke dalam wadah
				8	Koordinasi jari tangan cukup baik untuk meng-ambil dan memasukkan benda ke dalam wadah

No	Hal-Hal yang Diamati			Kriteria Pengamatan dan Jumlah Poin	
				Catatan: Calon peserta didik dapat menggunakan *four/five-finger grip* atau *pincer grip*.	
		c	Menggunakan crayon/pensil untuk meniru garis vertikal, garis horisontal dan lingkaran	0	Tidak dapat meniru garis vertikal, garis horisontal dan lingkaran
				4	Dapat meniru garis vertikal dan garis horisontal atau garis vertikal dan lingkaran atau garis horisontal dan lingkaran (hasilnya berupa garis yang terlihat jelas)
				8	Dapat meniru garis vertikal, garis horisontal dan lingkaran (hasilnya berupa garis yang terlihat jelas)
				Catatan: Pensil yang digunakan adalah triangular pencil.	
B	**Lingkup Perkembangan Kognitif**				
	1	Menunjuk pada/menyebutkan minimal 5 (lima) warna		0	Tidak dapat menunjuk pada/menyebutkan warna apa pun
				2,5	Menunjuk pada/menyebutkan 1 - 4 warna
				5	Menunjuk pada/menyebutkan 5 warna atau lebih
	2	Menunjuk pada atau menyebutkan angka 1 - 5 sesuai dengan simbol angka yang ditunjuk oleh guru pengamat		0	Tidak dapat menunjuk pada simbol angka dan menyebutkan angka apapun (di antara angka 1 - 5)
				2,5	Dapat menunjuk pada atau menyebutkan 1 - 3 (angka (di antara angka 1 - 5)
				5	Dapat menunjuk pada atau menyebutkan 4 - 5 angka (di antara angka 1 - 5)

No	Hal-Hal yang Diamati		Kriteria Pengamatan dan Jumlah Poin	
B	**Lingkup Perkembangan Kognitif**			
	3	Mengelompokkan benda berdasarkan bentuk/warna (1 (satu) jenis benda; 3 (tiga) warna)	0	Dapat mengelompokkan bendan amun terdapat 2 atau lebih dari 2 kesalahan dalam pengelompokan
			2,5	Dapat mengelompokkan benda namun terdapat 1 kesalahan dalam pengelompokan
			5	Dapat mengelompokkan benda secara tepat
	4	Membandingkan benda berdasarkan ukuran ("besar" dan "kecil"; "panjang" dan "pendek") (dapat dilakukan dengan cara menunjuk sesuai instruksi guru pengamat)	0	Tidak dapat membandingkan benda berdasarkan ukuran ("besar" dan "kecil"; "panjang" dan "pendek") walaupun telah mendapatkan bantuan dari guru pengamat
			2,5	Dapat membandingkan benda berdasarkan ukuran ("besar" dan "kecil"; "panjang" dan "pendek") dengan bantuan dari guru pengamat
			5	Dapat membandingkan benda berdasarkan ukuran ("besar" dan "kecil"; "panjang" dan "pendek") tanpa bantuan dari guru pengamat
C	**Lingkup Perkembangan Bahasa**			
	1	Menjawab pertanyaan guru pengamat (dengan kata-kata/kalimat sederhana)	0	Tidak dapat menjawab pertanyaan guru pengamat walaupun telah mendapatkan bantuan dari guru pengamat
			2,5	Dapat menjawab pertanyaan dengan bantuan dari guru pengamat
			5	Dapat menjawab pertanyaan tanpa bantuan dari guru pengamat
	2	Menyebutkan 3 (tiga) gambar yang tertera pada *flash card*	0	Dapat menyebutkan 1 (satu) gambar atau tidak dapatmenyebutkan gambar apa pun yang tertera pada flash card
			2,5	Dapat menyebutkan 2 (dua) gambar yang tertera pada flash card
			5	Dapat menyebutkan 3 (tiga) gambar yang tertera pada flash card
			Catatan: Gambar pada *flash card* berupa gambar buah / hewan / benda / alat transportasi.	

No	Hal-Hal yang Diamati		Kriteria Pengamatan dan Jumlah Poin	
D	**Lingkup Perkembangan Sosial-Emosional**			
	1	Tidak didampingi oleh orang tua/pengasuh	0	Orang tua/pengasuh berada tepat di samping calon peserta didik selama pengamatan berlangsung
			2,5	Orang tua/pengasuh berada sejauh kurang dari/sama dengan 1 (satu) meter dari calon peserta didik selama pengamatan berlangsung
			5	Orang tua/pengasuh berada sejauh lebih dari 1 (satu) meter dari calon peserta didik selama pengamatan berlangsung
	2	Menunjukkan emosi yang wajar	0	Menangis selama pengamatan berlangsung; akan tetapi dapat ditenangkan
			2,5	Tidak menangis namun menunjukkan sikap non-kooperatif selama pengamatan berlangsung
			5	Tidak menangis selama pengamatan berlangsung dan menunjukkan sikap kooperatif

Hasil Penelitian

Untuk menguji keempat Lingkup Perkembangan tersebut maka alat ukur diberikan kepada siswa yang baru saja masuk sekolah di jenjang Kelompok Bermain Besar (KBB) sebagai calon peserta didik pada jenjang Kelompok A (TK A).

Adapun hasil Pengujian terhadap 27 anak Jenjang KBB setelah di olah ada 25 anak yang mendapatkan nilai lebih dari 50 poin dari total 100 poin.

Dari Tabel 3 terlihat bahwa ada kekonsistenan hubungan antara ke-4 lingkup perkembangan dan pengujian ini secara total kekonsistenannya adalah berkorelasi baik. Sehingga dapat dikatakan bahwa alat ukur ini valid karena mempunyai nilai korelasi lebih dari 0,3 yaitu 1 (Tabel 4).

Langkah berikutnya adalah menentukan nilai reliabilitas alat ukur ini. Maka nilai *Cronbach Alpha* untuk indikator yang terdiri dari Fisik Motorik 5 indikator, Kognitif 4 indikator, Bahasa 4 indikator dan sosial-emosional 2 indikator dengan 27 anak responden hasilnya dapat dilihat pada Tabel 5.

Dari hasil analisis diperoleh semakin tinggi nilai reliabilitas menunjukkan kesalahan varian

Tabel 3
Hasil Perhitungan Uji Z Korelasi Antar 4 Lingkup Perkembangan Anak

Correl	**0.87**	**0.67**	**0.72**	**0.64**	**0.78**	**0.74**	**0.65**	**0.77**	**0.62**	**0.77**	**0.85**	**0.76**	**0.66**	**0.92**
Cor tabel	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374	0.374
Valid	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Variance	7.16	5.93	6.56	4.10	5.33	2.10	2.56	2.48	3.01	1.92	3.12	1.99	2.15	6.41
Reliabilitas FM	**0.84**													
Reliabilitas K	0.64							Rata	67.65					
Reliabilitas B	**0.76**							**Stdev**	**18.20**					
Reliabilitas SE	0.55					Total	variance		78.5	19.4	21.2	21.8	331.36	
Reliabiltas semua	**0.95**													

Tabel 4
Tabel Korelasi 4 Lingkup Perkembangan Anak

No	Lingkup Perkembangan	*Corrected Item Total Correlation*	Keterangan
1	Fisik Motorik (Halus & Kasar)	1	valid
2	Kognitif	1	valid
3	Bahasa	1	valid
4	Sosial-Emosional	1	valid

Tabel 5
Nilai Reliabilitas Cronbach Alpha Untuk Fisik Motorik, Kognitif, Bahasa dan SE

No	Lingkup Perkembangan	Nilai *Cronbach's Alpha*	Keterangan
1	Fisik Motorik	0.84	Sangat tinggi
2	Kognitif	0.64	Tinggi
3	Bahasa	0.76	Tinggi
4	Sosial-Emosional	0.55	Sedang
	Total	0.95	Sangat tinggi

semakin kecil (Sukardi, 2010) .Dalam hal ini berarti untuk komponen yang mempunyai nilai reliabilitas yang semakin tinggi menunjukkan variabel indikator semakin konsisten dan dapat dipercaya. Dalam Tabel 5 dapat dilihat bahwa nilai reliabilitas dari Cronbach's Alpha yang sangat tinggi dijumpai pada Lingkup perkembanganFisik Motorik sebesar 0.84. Sedangkan untuk sosial-emosional mendapat nilai 0.55 yang berarti sedang. Total keseluruhan antara ke-4 lingkup perkembangan mempunyai nilai reliabilitas 0,95 yang berarti sangat tinggi.

Pembahasan

Dari hasil penelitian yang didapat untuk menjawab tujuan penelitian ini yaitu menganalisis indikator pengamatan yang dipakai untuk mengamati 4 aspek perkembangan anak yaitu perkembangan fisik motorik, kognitif , bahasa dan sosial emosional yang terlihat dalam Tabel 4, yaitu dari 27 anak sebagai responden, ada 24 anak mendapat poin lebih dari 20, sedangkan 3 anak mendapat poin dibawah 20 dari total 40 poin untuk **perkembangan fisik motorik**, hal ini menandakan bahwa ke 5 kriteria indikator (2 kasar, 3 halus) dapat dilakukan dengan baik oleh 89% anak (lebih dari 50% anak), hanya 11% yang belum dapat melakukan dengan baik. Dalam hal ini, untuk kelima indikator perkembangan fisik motorik antara lain melompat ke depan dan ke belakang menggunakan kedua kaki, naik dan turun anak tangga, membuka dan menutup botol, mengambil dan memasukkan benda ke dalam wadah dan menggunakan crayon/pensil untuk meniru garis dikatakan dapat direkomendasikan dipakai untuk tes awal penerimaan siswa karena lebih dari 50% anak dapat melakukan tes pengamatan tersebut.

Hal ini didukung pula oleh hasil pengamatan pada Tabel 4 untuk validitas pengembangan Fisik Motorik dinyatakan valid atau akurat karena mempunyai nilai korelasi yang baik yaitu 1, yang berarti hubungan antar variabelnya adalah signifikan. Dan dari segi reliabilitasnya dapat dipercaya, terbukti dari hasil perhitungan pada Tabel 5, perkembangan fisik motorik mendapat nilai 0.84, sangat tinggi. Dikatakan dalam Sudaryono (2014), bahwa dalam mencari korelasi antara hasil belajar yang sedang diuji validitasnya dengan kriteria yang ada, jika kedua variabel tersebut terdapat korelasi positif yang signifikan, maka hasil belajar tersebut dinyatakan telah memiliki apa yang diramalkan, betul-betul telah terjadi secara nyata dalam praktik.

Untuk **perkembangan kognitif** dari 27 anak, ada 25 anak mendapat poin lebih dari atau sama dengan 10, sedangkan 2 anak mendapatkan poin dibawah 10 dari total poin 20. Hal ini menandakan bahwa ke 4 indikator

dapat dilakukan dengan baik oleh 93% anak, hanya 7% anak yang belum dapat melakukan dengan baik. Untuk keempat indikator perkembangan kognitif yang digunakan antara lain menunjuk atau menyebutkan 5 warna, menunjuk atau menyebutkan angka 1-5, mengelompokkan benda berdasarkan bentuk atau warna dan membandingkan benda berdasarkan ukuran dapat direkomendasikan untuk tes awal penerimaan siswa dimana lebih dari 50% anak dapat melakukannya.

Pada Tabel 4 untuk pengembangan Kognitif menyatakan valid dengan nilai korelasi 1, hal ini menyatakan bahwa hubungan antar variabel yang digunakan untuk kriteria indikatornya adalah signifikan. Dibuktikan pada Tabel 5, bahwa nilai reliabilitasnya tinggi yaitu 0.64. Hal ini berarti hasil alat ukur yang digunakan dapat dipercaya.

Sedangkan untuk **perkembangan bahasa** yang terlihat pada Tabel 4, ada 21 anak dari 27 anak yang mendapatkan nilai lebih atau sama dengan 10. Sedangkan 6 anak lainnya mendapatkan poin di bawah 10. Hal ini berarti dari 4 indikator yang dipakai, dapat dilakukan dengan baik oleh 78% anak, sedangkan 22% anak belum dapat melakukannya dengan baik. Dari keempat kriteria indikator yang dipakai terdapat lebih dari 50% anak yang dapat melakukannya, hal ini menandakan bahwa kriteria indikator ini antara lain menjawab pertanyaan, menyebutkan tiga gambar, melakukan dua perintah terkait dan meniru huruf besar yang dicontohkan dapat direkomendasikan untuk digunakan dalam tes awal penerimaan siswa baru.

Hasil ini didukung pula pada hasil perhitungan validitas di Tabel 4 untuk perkembangan bahasa, dimana memperoleh nilai korelasinya 1, yang menandakan bahwa hubungan antar variabel yang digunakan adalah signifikan. Begitupula pada Tabel 5, diperoleh hasil perhitungan reliabilitas yang tinggi yaitu 0.76. Hal ini berarti alat ukur yang digunakan dapat dipercaya.

Untuk **perkembangan sosial-emosional** pada Tabel 4, terlihat bahwa semua anak mendapatkan poin lebih atau sama dengan 10 dari total 20 poin yang ada. Hal ini berarti bahwa ke 27 anak (100%) yang diuji dapat melakukan dua indikator dengan baik yaitu anak sudah tidak didampingi oleh orangtua dan mempunyai emosi yang wajar. Hal ini terlihat juga pada tabel 4 untuk validitas yang bernilai 1, yang berarti bahwa korelasi hubungan antar variabelnya signifikan, sedangkan untuk nilai reliabilitas cukup dapat dipercaya dengan nilai 0.55 yang berarti sedang. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa kriteria indikator hasil belajar ini dapat direkomendasikan untuk dipakai sebagai alat ukur untuk tes awal masuk penerimaan siswa.

Adapun keseluruhan perhitungan nilai reliabilitas yang didapatkan adalah sangat tinggi yaitu 0.95 yang berarti bahwa uji hasil belajar pada 4 aspek perkembangan dengan 15 kriteria indikator yang dicobakan adalah sangat dipercaya dan konsisten.

Simpulan

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan, maka dapat disimpulkan yaitu, *pertama*, kelima indikator **perkembangan fisik motorik kasar dan halus** antara lain melompat ke depan dan ke belakang menggunakan kedua kaki, naik dan turun anak tangga, membuka dan menutup botol, mengambil dan memasukkan benda ke dalam wadah dan menggunakan crayon/pensil untuk meniru garis dapat direkomendasikan dipakai untuk tes awal penerimaan siswa karena lebih dari 89% anak dapat melakukannya. *Kedua*, keempat indikator **perkembangan kognitif** yang digunakan antara lain menunjuk atau menyebutkan 5 warna, menunjuk atau menyebutkan angka 1-5, mengelompokkan benda berdasarkan bentuk atau warna dan membandingkan benda berdasarkan ukuran dapat direkomendasikan untuk tes awal penerimaan siswa dimana lebih dari 93% anak dapat melakukakan tes pengamatan ini. *Ketiga*, keempat indikator **perkembangan bahasa** yang digunakan antara lain menjawab pertanyaan, menyebutkan tiga gambar, melakukan dua perintah terkait dan meniru huruf besar yang dicontohkan terdapat lebih dari 78% anak yang

dapat melakukannya, hal ini menandakan bahwa kriteria indikator ini dapat direkomendasikan untuk digunakan dalam tes awal penerimaan siswa baru. *Keempat*, dan dari kedua indikator **perkembangan sosial emosional** yang digunakan antara lain anak sudah tidak didampingi oleh orangtua dan mempunyai emosi yang wajar dapat dilakukan dengan baik oleh semua anak (100%) yang diuji sehingga kriteria indikator hasil belajar ini dapat direkomendasikan untuk dipakai sebagai alat ukur untuk tes awal masuk penerimaan siswa.

Saran

Dalam memenuhi kebutuhan akan seleksi penerimaan siswa awal untuk siswa jenjang TK harus memperhatikan empat aspek perkembangan anak yaitu fisik motorik, kognitif, bahasa dan sosial-emosional yang dilakukan dengan menggunakan kriteria indikator yang akurat dan terpercaya sebagai catatan awal anak sehingga guru dapat mengetahui kekurangan dan kelebihan anak yang akan ditingkatkan pada pembelajaran di kelas.

Untuk indikator perkembangan sosial emosional dapat ditambah (lebih dari dua) agar tingkat kekonsistenan pada pengukuran reliabilitas meningkat, yang berarti semakin tinggi nilai reliabilitasnya, semakin konsisten butir kriteria indikator yang digunakan.

Daftar Pustaka

Berk, Laura E. (2006). *Development through the lifespan*. Boston: Pearson Education Inc

Departemen Kesehatan Republik Indonesia (2005). *Pedoman pelaksanaan stimulasi, deteksi & intervensi dini tumbuh kembang anak di tingkat pelayanan kesehatan dasar*. Jakarta

George, Mallery. (2003). Polyglot Jurnal Ilmiah – Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pelita Harapan, Vol.5 No.1 January 2011

High, Pamela C. (2008). S*chool readiness: Pediatricsofficial journal of the American Academy of Pediatrics.* The American Academy of Pediatrics, 141 Northwest Point Boulevard, Elk Grove Village, Illinois, 60007

Hoffman, Paris & Hall (1994). *Developmental psychology today*, 6th Edition. USA: McGraw-Hill Inc

http://www.who.int/whosis/indicators/en/ *WHO Statistical Information System (WHOSIS)*, diunduh pada 2 Oktober 2017

Kementrian Pendidikan Kebudayaan. Direktorat Pembinaan Pendidikan Anak Usia Dini (2015). *Penilaian pembelajaran pendidikan anak usia dini*. Jakarta Pusat

Meggit, Carolyn, Sunderland, Gerald (2007*). Child development an illustrated guide*. Oxford: Heinemann Education Publishers

Preschool Directory, Parent Guide (2009). *Masuk dihari pertama sekolah*. Jakarta: Milenia Book Publishing

Santrock, John W. (2011), Educational Psychology, 5th Edition. New York: Mc.Graw Hill.

Sudaryono. (2014*). Pengantar evaluasi pendidikan*. Jakarta: Lentera Ilmu Cendekia

Sukardi (2009).*Evaluasi pendidikan prinsip & operasionalny*a. Jakarta Timur: Bumi Aksara Rawamangun

Yayasan Surya Kanti. Pusat Pengembangan Potensi Anak (PUSPPA), Edisi II (2002). D*eteksi dini tumbuh kembang balita*. Bandung

Wortham, Sue C. (2006). *Early childhood curriculum*. New Jersey: Pearson Education,Inc. Upper Saddle River

Investigation of English Foreign Language Learners' Writing Strategies

Randy Listiyanto; Endang Fauziati; Slamet Supriyadi
E-mail: randylistiyanto4@gmail.com
Teacher Training and Education Faculty, Sebelas Maret University, Surakarta

Abstract

This case study is aimed at (1) describing the types of English Foreign Language (EFL) writing strategies employed by the subjects; and (2) finding out the differences between the writing strategies used by students with good and poor writing mastery. This research was conducted at Muhammadiyah University of Surakarta, especially in the graduate program of English language studies. The subjects of this research were six students who had enrolled in the program. The students were categorized into those with good writing mastery and those with poor writing mastery by doing a writing test. The instruments used for this research were writing test, writing scoring rubric, writing scoring conversion, questionnaire, and interview. Afterwards, the data were analyzed by using flow model. There were some arising research findings that could be sketched: (1) All eighteen writing strategies investigated in this research were employed by the subjects; and (2) The students with good writing mastery employed writing strategies more frequently than those with poor writing mastery. In conclusion, employing writing strategies in a high frequency is strongly essential, as it will help to achieve a good writing outcome.

Key words: EFL writing strategy, good writing mastery, poor writing mastery

Investigasi Terhadap Strategi Menulis Pembelajar Bahasa Inggris Sebagai Bahasa Asing

Abstrak

Studi kasus ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan tipe-tipe strategi pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing yang dimiliki responden; dan (2) menemukan perbedaan antara strategi menulis yang digunakan oleh mahasiswa-mahasiswa dengan penguasaan menulis yang baik dan yang buruk. Penelitian ini dilaksanakan di Universitas Muhammadiyah Surakarta, khususnya dalam program Pascasarjana dari program studi bahasa Inggris. Responden penelitian ini adalah enam mahasiswa aktif kuliah. Mahasiswa-mahasiswa tersebut dikategorikan menjadi mahasiswa dengan penguasaan menulis yang baik dan mahasiswa dengan penguasaan menulis yang buruk melalui pelaksanaan sebuah tes menulis. Instrumen yang digunakan untuk penelitian ini terdiri dari tes menulis, rubrik penilaian menulis, konversi penilaian menulis, kuesioner, dan wawancara. kemudian, data-data dianalisa dengan menggunakan "flow model". Ada beberapa temuan hasil penelitian yang dapat diuraikan: (1) Kedelapan belas strategi menulis yang diinvestigasi di penelitian ini digunakan oleh responden; dan (2) Mahasiswa dengan penguasaan menulis yang baik lebih sering menggunakan strategi menulis dibandingkan dengan mahasiswa dengan kemampuan menulis yang buruk. Kesimpulannya, sangat penting untuk menggunakan strategi menulis dengan frekuensi yang tinggi karena hal itu akan membantu untuk memperoleh hasil menulis yang baik.

Kata-kata kunci *: strategi menulis bahasa Inggris sebagai bahasa asing, penguasaan menulis yang baik, penguasaan menulis yang buruk*

Introduction

Taking writing strategy usage into account in a writing process is an essential feat to do for a writer. It is undeniable that writing strategy employment influences writing outcome quality. Angelova (1999) in Maftoon & Seyyedrezaei (2012) stated that writing strategy is one of the factors which influence someone to have a good writing outcome. It primarily separates successful from less successful writers (Beare, 2000 and Victori, 1995 in Maftoon & Seyyedrezaei, 2012). In line with it, Asmari (2013) stated that one of the key factors which affect writing is the writing strategies. In accordance with that, in order to achieve a good writing outcome, a writer needs to strongly consider an effective way to employ a writing strategy.

Having an excellent writing skill is essential yet difficult to achieve – even for a graduate student majoring in English Department. This research pointed out English Foreign Language learners who have learnt and practiced English for years (at least four years in their undergraduate program) as research subjects. They are students of graduate program of English language studies in Muhammadiyah University of Surakarta. All of them graduated from English Department in their undergraduate studies. To obtain the students' writing score data, the researchers conducted a writing test and assessed them by using a writing scoring rubric. Later, to grade the students writing products the researchers utilized scoring conversion used in the university. After having such process, the researchers have found that four out of eight graduate students had poor writing mastery. Three students were found to produce good writing products and one student produced intermediate writing product quality. Even after having years of learning and practicing English, the students still got difficulties to produce a good writing product.

Albeit having learnt and practiced English for years, four graduate students were still producing poor writing quality. Thus, a global assumption, that says through years of learning and practicing English writing will lead a student to have a good writing outcome, is not true here. Another factor may affects the writing achievement. A number of researchers proved that employing effective writing strategy contributes to achieve good quality of writing outcome. It is clear that it may influence the writing outcome quality of the subjects. As the found phenomenon disagree with the global assumption and that the writing strategy employment is believed to be the main cause of it , the researchers found it was interesting to conduct a research on.

A research on writing strategy is not a new topic as a number of researchers already had conducted researches on students' writing strategy. Alkubaidi (2014), a Saudi Arabian, conducted a research on writing strategy employed by seventy four female Saudi undergraduate students. She shed light on the most frequently used of writing strategy and the relationship between learners' learning style preference and writing strategy usage. She found out that Saudi learners used more "before writing strategies" than "during writing strategies" and "reviewing writing strategies". Moreover, she found out that there was no correlation between the participants' learning style preference and writing strategies. Mu & Carrington (2007) elucidated the types of writing strategy employed by three Chinese post-graduate students in an Australian higher education institution. They disclosed that the three participants employed rhetorical, metacognitive, cognitive, and social/affective strategies in their writing practice. Maarof & Murat (2013) investigated writing strategy employed by fifty students from four upper secondary school students in Malaysia. They indicated the strategies used in essay writing among 50 high-intermediate and low proficiency ESL upper secondary school students and the significant differences in strategy used between the two groups. They uncovered that the while-writing strategies were most frequently used whereas the revising strategies were least used. Furthermore, the high-intermediate and low proficiency ESL upper secondary school students employed different type of writing strategies. Chen (2011), a Chinese, conducted a research on writing strategy employed by 132 college students (non-English majors) at Dezhou University. He studied the most frequently used

writing strategy and the relations between the writing strategy and writing achievement. He revealed that the compensation strategies were used with the highest frequencies. Furthermore, he found out that pre-writing strategies and revising strategies positively correlated with students' writing achievements which indicated that the more often the students used the strategies, the higher the scores they would get in the writing test.

The previous reviewed studies have been devoted to describe secondary (Maarof & Murat, 2013), undergraduate (Alkubaidi, 2014 & Chen, 2011), and post-graduate (Mu & Carrington, 2007) students' writing strategy. None of those studies pointed out EFL graduate students as research subjects. In regard to students' nationality background, the three reviewed studies investigated Saudi (Alkubaidi, 2014), Chinese (Mu & Carrington, 2007 and Chen, 2011), and Malaysian (Maarof & Murat, 2013) students as subjects of their research. That is to say, Indonesian students have not been investigated yet. In regard to the research's location, the reviewed studies held their research in Saudi (Alkubaidi, 2014), Australia (Mu & Carrington, 2007), Malaysia (Maarof & Murat, 2013), and China (Chen, 2011). It is noted that none of them held writing strategy research in Indonesia. Furthermore, none of them focused on the differences between strategies used by good and poor writing mastery students.

Based on the previous elaboration, the researchers conducted a research (1) to describe the EFL writing strategies employed by Indonesian Graduate Students and (2) to reveal the differences between the strategies used by the students with good and poor writing mastery. Thus, the researchers desiderated to conduct a research entitled EFL Writing Strategy Used by Indonesian Graduate Students.

This research may give students and lecturers or teachers a better way in teaching and/ or learning writing. The insight derived from this research can contribute to the development of a new teaching writing method which can be implemented in classroom. Students can use it to guide them improve their self-learning writing. In general, it can give a theoretical discernment to the writing strategy studies.

Methodology

This research is a case study which belongs to a qualitative research. It was conducted at the graduate program of language studies of Muhammadiyah University of Surakarta from April to September 2017. The researchers obtained the data from the participants and documents. The participants of this research were the six students who enrolled in the program. The documents used in this research were the results of students writing test (the test had been conducted by the researchers).

A sequence of actions has been carried out to identify participants' writing ability. The researchers held a writing test on April 2017 at Muhammadiyah University of Surakarta to obtain the primary data of the students' writing score so that the students can be classified into those with good and those with poor writing mastery. The researchers adapted a writing prompt conducted by educational testing service (ESP) (2008, p. 13). Indicators used to assess the writing quality were content, organization, mechanics, vocabulary, and grammar (Blanchard and Root, 2004; Brown, 2001; NSW Department of Education and Training, 2007; Waller, 2011; Peha, 2002; Whitaker, 2009). To score the subjects' writing, the researchers utilized a writing rubric provided by Brown and Bailey (1984, p. 39-41) in Brown (2003, p. 244-246).

The theory used to classify the writing strategy was the theory developed by Petric & Czarl (2003). To collect the data of writing strategies used by the participants, the researchers utilized questionnaire and interview. The questionnaire and the interview were used to find out the types of writing strategies used by the participants. The researchers modified the questionaire developed by Petric & Czarl (2003) as one of the instruments.

The obtained data were analyzed using writing scoring rubric (Brown & Bailey, 1984 in Brown, 2003), writing scoring conversion, and flow model (developed by Miles & Huberman,

1994). In assessing the students' writing, the researchers utilized mark-remark reliability to maintain the consistency of the scoring. Then, the results of scoring were consulted to the writing scoring conversion developed by UMS. In employing flow model, there were three stages carried out by the researchers. Those were data reduction, data display, and conclusion drawing/verification. As data collection proceeded, the researchers reduced the data by writing summaries, coding, and teasing out themes. Later on, in data display, every data that had been "reduced" were presented by displaying through extending words. The third stage of the analysis activity was conclusion drawing.

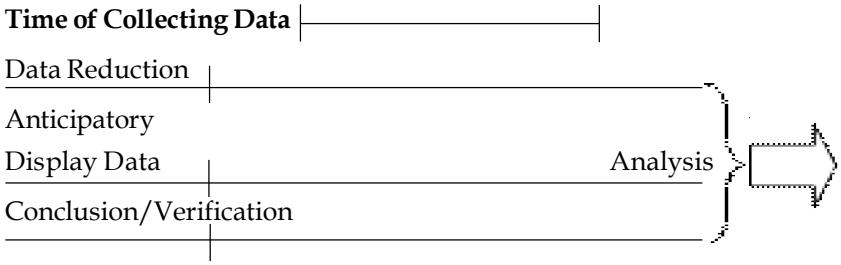


Figure 1

Illustration of Flow Model by Miles &Huberman (1994)

Findings and discussions

This section elaborates three research findings and the discussion of the findings. Those two elaboration (findings and discussion) are floored below.

Findings

The researchers elaborated the findings in the setting of the research regarding to the writing strategies employed by the subjects. This section counters two main parts which are: 1 types of writing strategy employed by the subjects and; 2 the differences of writing strategies utilization between those of having good and those of having poor writing mastery.

1 **Types of Writing Strategy**

In this research, the writing strategies were employed into three main stages. Those are before writing, during writing, and after writing stages. Afterwards, each of the stage consists of several specific strategies that are found. Below are strategies that were identified employed by the respondents.

Three strategies employed by Sstudents before writing

Before starting the writing, subjects employed time planning, experts' model reference, and outlining strategies. The subjects made a time calculation in their mind instead of writing it on the paper. They planed the time when their writing should be finished, as student A said, "I rarely calculate the time to write. It is not written, I plan the time when should the work be done in my mind. I only write the idea in my mind" [A/INT1/001]. In employing experts' model reference, they read both references which were in the form of soft file and printed file. They sought some information related to their text that they were going to write such as the idea and certain point of view toward the topic that was used to write as student E said, "I seek it (reference) in internet, in my experience, if I could not find the .pdf, I asked my lecturer to get the printed version. I read the abstract, the similar title, the object, and the discussion" [E/INT2/002]. In employing outlining strategy, they utilized either their native or the target language. In this case, the subjects employed Bahasa Indonesia as their native language and English as the target language; such as student C who said, "I often write the outline of my writing in English before I start writing. Sometimes, I write it in Bahasa Indonesia".[C/QTR1/003-004].

Ten strategies employed during writing

During writing, there were some strategies employed by respondents., Those were

introduction first, sentence verification, paragraph verification, outline revision, language transfer, positive grammar and vocabulary, sentence simplification, synonymy utilization, dictionary utilization, and peer cooperation strategies.

In employing introduction first strategy, subjects elaborated the background and the purpose of writing that were going to be used, as student A said, "I often (start writing from the introduction). I write the issue, the reason why I choose the issue. And it converges into the problem statement" [A/INT2/005]. Later, in employing sentence verification strategy, they checked the vocabulary, sentences coherency , and grammar, as it is noted by student A who said, "I rarely (re-check it for each sentence I write). It is to check the structure, the grammar" [A/INT2/006]. In employing paragraph verification strategy, they elaborated the ideas which were going to be written in the next paragraph as told by a student: "When I am done with a paragraph, I will check it, whether it fits or not, and then thinking what I will write for the next paragraph. I check the vocabulary, grammar, and more importantly the content" [F/INT2/006]. In the process of employing outline revision strategy, subjects checked if the ideas were precisely put into their writing. They revised the main idea written in the outline. It is noted by student B who said: "I revise the outline when I am in the middle of writing process. When I found something inappropriate, I will revise the outline. It is to make the writing outcome better and I can deliver what I want to deliver precisely" [B/INT1/011]. In employing language transfer strategy, subjects kept writing although they sometimes did not know some English terms. They used their native language terms in order not to lose the idea. It is as noted by student E who said, "It is more to keep my idea safe from losing it"[E/QTR1/013].

In using positive grammar and vocabulary strategy, subjects wrote down their text without stopping to check the grammar and the vocabulary that were used within their text. Yet, the subjects assumed that their grammar and vocabulary mastery were not good enough to rely on. It is as noted by student F who stated "I sometimes do not check the grammar and the vocabulary during the writing process. If there are some mistakes (in grammar and vocabulary) I will correct it later" [F/INT1/012]. In employing sentence verification strategy, subjects simplified the sentences that were used in their writing. They simplified the sentences to make it more compact as noted by student D who stated "when I elaborate the main idea I go namby-pamby, if I write it too much, it will not be coherent. So straight to the point" [D/INT2/009]. Further, in employing synonym strategy, subjects chose more familiar words to replace some less familiar terms. They wanted to make the content of their writing product easier to be comprehended by most readers. It is as stated by student A, "I tend to choose a familiar word. It is to make my writing easier to understand by the readers" [A/INT1/016]. In employing dictionary strategy, they utilized two types of dictionary. Those were monolingual and bilingual dictionaries. It is as student A said, "I often use both monolingual and bilingual dictionaries" [A/QTR1/016-017]. In employing peer cooperation strategy, subjects asked somebody else to help them to get rid of some mistakes during writing process. They employed this strategy by asking someone else to assess their works. It is noted by student A who said, "…to check the grammar, and then whether or not the sentences are connected" [A/INT2/011].

Seven strategies employed after writing

After writing, there were some strategies employed by the subjects, those were reading aloud, revision, drafting, instructions matching, respiting, collation, and self-rewarding strategies. Regarding to the use of reading aloud strategy, subjects of this research read their text loudly after they had finished writing it. However, it was found out that subjects read their writing products lowly instead of reading it loudly. It is as

noted by student A who said "…not too loud, the thing is that I can hear it. Not too loud, if it is readable I will know if it is suitable" [A/INT2/013]. In employing revision strategy, subjects revised vocabulary, sentence structure, text structure, and content of their text. Moreover, they also sometimes had a revision for each aspect one by one. There were times when they wrote a draft first before the final one. Sometimes, they prepared it as a draft., Yet after writing, they found it was not good enough to make it as the final version; as student B said, "Actually, it is not prepared from the beginning., In the writing process I think if it is not good enough it is not 100%..." [B/INT2/016].

In employing instructions matching strategy, they checked the margin and the number of words. Usually they wrote it by using Microsoft office platform and then they check it in the soft-file form. Student B said, "Yes, I match my writing to the instructions. For instance, in the computer we could see the number of words we wrote. It is to match the number of words criterion" [B/INT1/027]. Afterwards, in employing respiting strategy, they did some activities, such as doing another work, taking a rest, and having a refreshing to get a new perspective. Student A said, "I rarely leave it unrevised. There is a rest before I recheck it. It is to do other works" [A/INT2/020]. Moreover, in employing collation strategy, they felt unconfident toward their own works. They compared theirs to the others to see the others' topic, to ensure the gab. It is as student B said I compare the text structure and the topic, to ensure whether my work is same or different. I do not want it to be mainstream [B/INT2/019]. In employing self-rewarding strategy, they had some sort of entertainment after they had finished writing some sort of text. Those entertainments were such as hanging out somewhere, watching movies, or playing games. It was described by one of the students in this statement, "yes I often do it (giving myself some appreciation). It can be by watching TV or downloading a new movie or hanging out somewhere" [A/INT2/22].

2 Differences Between Writing Strategies Employed by the Students with Good and Poor Writing Mastery

This section elaborates three arising differences of writing strategies employment by the two categories of students. It is based on the frequency usage, dominant category usage, and dominant strategy within all three writing activities.

Comparison of writing strategy employment frequency

The data in Table 1 showed that there is a different frequency of the writing strategies employment frequency between the students with good and poor writing mastery. Students with good writing mastery employed writing strategies more frequently than those with poor writing mastery. It is consistent in all three writing strategy stages.

In Table 1, higher mean score means higher the frequency. The mean scores of the good

Table 1
Writing Strategy Usage Mean Score

Strategy

		Before	During	After	Good Writing Mastery
N = 3	Mean	3,0	3,2	2,9	

Strategy

		Before	During	After	Poor Writing Mastery
N = 3	Mean	2,75	2,71	2,757	

writing mastery students are 3,0 (before writing), 3,2 (during writing), and 2,9 (after writing). While the mean scores of the poor writing mastery students are 2,75 (before writing), 2,71 (during writing), and 2,757 (after writing). It *clearly* shows that the mean scores of good writing mastery student are higher than those of the poor writing mastery's. Thus, it can be stated that the good writing mastery students employ writing strategies more often than the poor writing maste-ry students do.

Table 2
Dominant Writing Strategy Usage (Before Writing)

No	Good Writing Mastery	
1	Before Writing	Freq
	Experts' Model Reference Outlining (English)	4,66 4,66

No	Poor Writing Mastery	
1	Before Writing	Freq
	Experts' Model Reference	4,00

The writing stage where writing strategy was employed more frequently.

In employing wri-ting strategies there were differences writing activities in which the subjects dominantly employed those strategies. As mentioned previously, the strategies are categorized based on three stages of writing activities which are before, during, and after writing. In Table 1, students with good writing mastery dominantly employed the writing strategies during the writing activity (mean 3,2). In other words, the strategies they employed before (mean 3,0) and after writing (mean 2,9) were less dominantly used compared to the strategies employed during writing activity. On the other hand, the poor writing mastery students dominantly employed the writing strategies after they were writing (mean 2,757). Consequently, the strategies employed during (mean 2,71) and before writing (mean 2,75) were less dominantly used compared to the strategies employed after writing.

Strategies comparison in before writing stage

The data in Table 2 show that there were differences related to the dominant strategies employed by the subjects in before writing stage. Students with good writing mastery equally employed experts' model reference and outlining (in English) strategies as the most dominant strategies. While students with poor writing mastery employed only experts' model reference as the most dominant strategy.

As can be seen in Table 2, the mean scores of experts' model reference (4,66) and outlining (4,66) strategies of students with good writing mastery were higher than the mean score of experts' model reference (4,00) of students with poor writing mastery. Notice that students with good writing mastery equally employed two strategies, while those with poor writing mastery employed only one strategy.

Strategy comparison in during writing stage

In during writing stage, it was found out that students with good writing mastery equally employed introduction first and dictionary (bilingual) strategies as the most dominant strategies. On the other hand, students with poor writing mastery employed dictionary (bilingual) strategy as the most dominant strategy in during writing stage.

Table 3 presents the mean score of writing strategies employed either by the good or poor writing mastery students The higher the mean score is, the more frequently that strategy is employed. The mean scores of introduction first (4,66) and dictionary (4,66) strategies employed by students with good

Table 3
Dominant Writing Strategy in During Writing Stage

No	Good Writing Mastery	
1	During Writing	Freq
	Introduction First Dictionary (Bilingual)	4,66 4,66

No	Poor Writing Mastery	
1	During Writing	Freq
	Dictionary (Bilingual)	4,00

writing mastery are higher than the mean score of dictionary (4,00) strategy employed by the poor writing mastery ones. Moreover, students with good writing mastery equally employ two strategies as the most dominant strategies while the poor writing mastery students employ only one strategy .

Strategy Comparison in After Writing Stage

There were differences about the most used writing strategy in after writing stage. Students with good writing mastery equally employed revision (sentence and text structure) and instructions matching strategies as the most dominant strategies. On the other hand, students with poor writing mastery employed instructions matching strategy as the most dominant strategy.

Table 4
Dominant Writing Strategies (After Writing)

No	Good Writing Mastery	
1	After Writing	Freq
	Revision (Sentence and Text Structure) Instructions Matching	4,33 4,66

No	Poor Writing Mastery	
1	During Writing	Freq
	Instructions Matching	4,66

Table 4 shows the mean score of writing strategies employed by the good or poor writing mastery students in after writing stage. The higher the mean score is, the more frequently the strategy is used. The mean scores of revision (4,33) and instructions matching (4,33) strategies employed by students with good writing mastery were lower than the mean score of instructions matching (4,66) strategy employed by those with poor writing mastery. It is also noted that students with good writing mastery employed two dominant strategies, but students with poor writing mastery dominantly employed only one strategy in after writing stage.

Discussion

This research identified that the subjects employed time planning, expert' model reference, and outlining strategies in before writing stage. In during writing stage, they were identified to employ introduction first, sentence verification, paragraph verification, outline revision, language transfer, positive grammar and vocabulary, synonym strategy, dictionary, and peer cooperation strategies. In after writing stage, they employed reading aloud, revision, instructions matching, respiting, collation, and self-rewarding strategies. Thus, eighteen strategies were identi-fied in this study.

That result shares similarity to that of Maarof & Murat's (2014)., They found out that the subjects employed all twenty writing strategies (in before, during, and after writing stages). There are three identical factors between the two studies which are assumed to drive the two studies into a convergent conclusion.

The first is that the subjects in both studies were from the same ethnic. Nambiar's research (2009) stated that subjects' ethnicity influences the use of strategies. Thus, the ethnicity factor is

suspected to play a role that the two studies share a resembling result.

Second, both studies chose subjects who learn English as a second language. This similar characteristic may affect both researches to the same conclusion. The effect of English as Second Language was also mentioned by Ellis (1994).

Third, both studies were held in South East Asia countries (Indonesia and Malaysia). As both countries are geographically close, it might contribute to similar result. The hypothesis that geographical distance factor may contributes to the use of writing strategy was also supported by Ellis (1994) and Nambiar's (2009).

This research result is in line with that of Raoofi, Chan, & Rashid (2014). Their research showed that the high proficient students employed writing strategies more frequently than those with low ones. The result also corresponds to the result of Maarof and Murat's study (2013), as their study displayed that high-intermediate students employed writing strategies more frequently than those of low proficiency ones did. Although this research and the above two research studied different academic level, they consistently showed that writing strategy segmented the good from the poor writing mastery writers. That assumption is supported by Beare (2000) and Victory (1995) in Maftoon & Seyyedrezaei (2012), as it was stated that writing strategies primarily separate successful from less successful writers. it indeed supports Asmari's (2013) idea as she stated that one of the key factors that affects writing outcome is writing strategies. Thus, it is strongly acceptable that in this setting, the higher the frequency of writing strategies usage is, the better the writing outcome will be.

Conclusions and Suggestions

In writing activity the participants employed eighteen types of writing strategy. Before writing stage, they employed time planning, experts' model reference, and outlining strategy. During writing stage, they employed introduction first, sentence and paragraph verification, outline revision, language transfer, positive grammar and vocabulary, sentence simplification, synonym, dictionary, and peer cooperation strategy. And then, in after writing stage, they employed reading aloud, revision, drafting, instructions matching, respiting, collation, and self-rewarding strategy.

Students with good writing mastery employed writing strategies more frequently than those with poor writing mastery. It was consistent in all three writing stages (before, during, and after writing).

In conclusion, effectively employing writing strategy is important in pursuance to have a good writing outcome. This research shows that writing strategy does separate students with good and poor writing mastery. Thus, intensively employing writing strategy will enhance the writing outcome quality.

As noted, this research was done with a relatively small number of subjects and small coverage area of research. Moreover, this research deals with writing mastery as a research variable, yet there are still many other potential variables existed. Consequently, this research could not manage to utilize observation technique to find out the types of writing strategy and factors behind their use. So, suggestion for future researches: (1) may have a writing strategy based research on larger scale which means a research with a larger number of subjects and a wider area coverage, (2) may use other potential variables besides students writing mastery, i.e. English and non-English major students, (3) may have a writing strategy based research on a different academic level of students, and (4) may have a deeper investigation by having a deep observation to dig up the strategies and factors which contribute to the quality of writing.

References

Alkubaidi, M.A. (2014). *The relationship between saudi english major university students' writing performance and their learning style and strategy use. English language teaching*

Asmari, A.A. (2013). *Investigation of writing strategies, writing apprehension, and writing achievement among Saudi EFL-major students. Canadian center of science and education*

Blanchard, K., & Root, C. (2004). *Ready to write: From paragraph to essay*. United States of America: Longman

Brown, D. (2004). *Language assesment: Principles and classroom practice*. San Fransisco State: Longman

Chen, Y. (2011). *Study of the writing strategies used by Chinese Non-English majors. Theory and practice in language studies*

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Maarof, N. & Murat, M. (2013). *Writing strategies used by ESL Upper secondary school students. Canadian Center of Science and Education*

Maftoon, P. & Seyyedrezaei, S.H. (2012). *Good language learner*: *A case study of writing strategies. Theory and practice in language studies*

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications inc

Mu, C. & Carrington S. (2007). *An investigation of three Chinese Students' English writing strategies*

Nambiar, R. (2009). *Learning strategy research-where are we now*?. Malaysia: Universiti Kebangsaan Malaysia

NSW Department of Education and Training. (2007). *Writing and spelling strategies: Assisting students who have additional learning support needs*. New South Wales: NSW Department of Education and Training

Petric, B., & Czarl, B. (2003). *Validating a writing strategy questionnaire*

Raoofi, S., Chan, S.H., & Rashid, S.M. (2014). *A qualitative study into l2 writing strategies of university students. Canadian center of science and education*

Waller, R. (2011). *Technical paper 2: What makes a good document?*. UK: University of Reading

Whitaker, A. (2009). *Academic writing guide: A step-by-step guide to writing academic papers*. Slovakia: City University of Seattle

Model Pembelajaran Berbasis Proyek dan Implementasinya di Sekolah

Mudarwan
E-mail: mudarwan.henly@bpkpenaburjakarta.or.id
Bagian Kurikulum dan Evaluasi BPK PENABUR Jakarta

Abstrak

Peserta didik pada masa kini sangat memerlukan keterampilan atau kecakapan abad 21. Kecakapan abad 21 itu meliputi: berpikir kritis, pemecahan masalah, komunikasi, dan kolaborasi. Peserta didik memperoleh kecakapan abad 21 tersebut tidak hanya dari pembelajaran dengan metode ceramah atau dengan cara menghapalkan ilmu pengetahuan. Metode belajar berbasis proyek atau *Project Based Learning* (PBL) diyakini mampu membekali peserta didik dengan kecakapan abad 21. Metode PBL yang diterapkan tersebut diwujudkan dalam bentuk tahapan belajar yang disebut rantai pembelajaran (*Learning chain*) 3DsE, yaitu *Discover*, *Design*, *Do* dan *Evaluate*. Melalui tahapan 3DsE, peserta didik secara berkelompok dilatih untuk memecahkan suatu permasalahan dalam bentuk proyek pembelajaran yang didesain sedemikian rupa, hingga pada akhir dari pembelajaran tersebut peserta didik telah mengalami atau mempunyai pengalaman belajar yang utuh yang mencakup pengetahuan, sikap dan keterampilan.

Kata-kata kunci: metode belajar berbasis proyek, PBL, rantai pembelajaran, 3DsE, *discover*, *design*, *do*, *evaluate*.

Project-Based Learning Model and its Implementation in School

Abstract

Nowaday, learners need the 21st century skills. The 21st century skills include: critical thinking, problem solving, communication, and collaboration. Learners gain the skills not only from learning activities in lecture method or by memorize knowledge. Project-Based Learning (PBL) is a method to equip students with 21st century skills. The PBL method applied in a learning cycle called learning chain - 3DSE (Discover, Design, Do and Evaluate). Through the learning chain 3DsE, students in small groups are trained to solve problems in the practice of learning project designed by teacher and at the end of the learning chain learners have experienced a whole learning experience that includes knowledge, attitudes, and skills.

***Key words**: project-based learning, PBL, learning chain,* 3DsE, *Discover*, *design*, *do*, *evaluate*.

Pendahuluan

Sejak 1 Januari 2016, Indonesia sudah masuk dalam era *ASEAN Economic Community (AEC*) atau Masyarakat Ekonomi ASEAN, yang disingkat MEA. MEA merupakan sistem pasar tunggal dalam wilayah Asia Tenggara. Di dalam sistem MEA, satu negara dapat menjual barang dan jasa dengan mudah ke negara-negara lain di seluruh wilayah Asia Tenggara, sehingga kompetisi akan semakin ketat. Tidak hanya terbatas pada arus perdagangan barang atau jasa, namun juga pasar tenaga kerja profesional, seperti dokter, arsitek, bankir, akuntan, dan lainnya turut menjadi bebas. Dengan kata lain, terciptanya kesatuan pasar dan basis produksi akan membuat arus barang, jasa, investasi, modal dalam jumlah yang besar, dan *skilled labour* menjadi tidak terhambat dari satu negara ke negara lainnya di kawasan Asia Tenggara. Hal itu patut disikapi secara serius, sudah siapkah tenaga kerja profesional Indonesia berkompetisi dalam era MEA?. Bagaimanapun juga dunia pendidikan kita turut andil dan berperan dalam membentuk tenaga-tenaga kerja yang profesional. Pertanyaan berikutnya adalah bagaimana kualitas pendidikan kita, agar mampu menciptakan tenaga kerja yang profesional itu? Untuk sukses sebagai tenaga kerja yang profesional, diperlukan keterampilan, sikap, dan pengetahuan yang mumpuni. Diyakini bahwa bekal itu diperoleh peserta didik dari sekolah, melalui interaksinya dengan guru dan peserta didik lainnya dalam kegiatan pembelajaran di sekolah.

Rotherdam & Willingham (2009) mencatat bahwa suksesnya seorang peserta didik sangat bergantung pada keterampilan atau kecakapan abad 21. Setiap peserta didik wajib belajar dan berlatih untuk memperolehnya. *Partnership for 21st Century Skills* mengidentifikasi beberapa kecakapan abad 21 yang meliputi: berpikir kritis, pemecahan masalah, komunikasi, dan kolaborasi. Berpikir kritis artinya peserta didik mampu menyikapi ilmu dan pengetahuan dengan kritis serta mampu memanfaatkannya untuk kemanusiaan. Terampil memecahkan masalah berarti mampu mengatasi permasalahan yang dihadapinya dalam proses kegiatan belajar sebagai wahana berlatih menghadapi permasalahan yang lebih besar dalam kehidupannya. Keterampilan komunikasi merujuk pada kemampuan mengidentifikasi, mengakses, memanfaatkan serta mengoptimalkan perangkat dan teknik komunikasi untuk menerima dan menyampaikan informasi kepada pihak lain. Terampil kolaborasi berarti mampu menjalin kerjasama dengan pihak lain untuk meningkatkan sinergi dalam berbagai proses pembelajaran atau dalam berbagai proyek yang dilakukan. Keempat keterampilan tersebut jauh lebih bermanfaat, bermakna, dan terpakai dibandingkan dengan belajar secara konvensional dengan menghapalkan isi buku pelajaran dan berbagai fakta ilmu pengetahuan di dalamnya.

Sejak tahun 2006, kurikulum Pendidikan dari SD sampai dengan SMA yang berbasis kompetensi menganut sistem KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan). Artinya setiap satuan pendidikan diberikan kesempatan untuk mengembangkan sendiri kurikulum pendidikannya. Slogan "*Think globally, act localy*" menjadi bagian dari pelayanan sekolah. Harapannya dengan pengembangan kurikulumnya itu, setiap sekolah mampu meningkatkan layanan pendidikan bagi peserta didik dan *stake holder*-nya secara kontekstual.

Penilaian Autentik

Guna meningkatkan mutu pendidikan di sekolah, tidak cukup hanya dengan memperbaiki dan mengembangkan kurikulumnya saja. Sistem penilaian pun perlu direformasi, yaitu dari orientasi penilaian yang memberi label nilai 9, 8, 7 atau lulus – tidak lulus, naik kelas – tinggal kelas, dan lain sebagainya, menjadi pengumpulan informasi yang berkaitan dengan mutu peserta didik yang ada, misalnya mengapa peserta didik A memperoleh nilai 4, mengapa peserta didik B enggan belajar Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS), atau mengapa peserta didik C tidak lulus? Kemudian informasi-informasi itu harus dimanfaatkan untuk memodifikasi strategi dan teknik pengajaran yang sesuai dangan kebutuhan nyata peserta didik. Dengan demikian, tidaklah cukup buku laporan hasil belajar peserta didik (rapor) berisikan sekumpulan angka saja tanpa uraian lebih

lanjut. Apa artinya anak mendapatkan nilai 7 pada mata pelajaran Matematika di rapor? Apa yang menjadi faktor perbedaaan bagi peserta didik yang mendapatkan nilai 7 dengan 8 di mata pelajaran Ilmu Pengetahuan Alam (IPA)? (Mudarwan, 2014: 99)).

Dewasa ini, penilaian yang dianjurkan untuk diterapkan di sekolah, dengan implementasi Kurikulum 2013, yaitu penilaian autentik. Menurut Mueller (2006) penilaian autentik adalah bentuk penilaian yang menghendaki peserta didik melakukan tugas pada situasi yang sesungguhnya atau pada dunia nyata yang dapat menampilkan aplikasi keterampilan, sikap serta pengetahuan yang esensial yang dimiliki peserta didik. Dengan kata lain, penilaian autentik mengharuskan peserta didik untuk menunjukkan bukti langsung penerapan pengetahuan dan keterampilan yang dimilikinya. Jadi, nilai atau capaian serta hasil belajar peserta didik sejatinya mencerminkan secara utuh prestasi peserta didik dalam hal pengetahuan, sikap dan keterampilannya dari tugas, ulangan harian, dan bentuk-bentuk penilaian lainnya yang telah dirancang guru untuk peserta didik. Oleh karena itu, ulangan dan tugas-tugas tersebut perlu dirancang guru sedemikian rupa, sehingga dapat mirip atau serupa dengan dunia nyata (kontekstual) serta memungkinkan peserta didik untuk memiliki bukan hanya satu jawaban benar namun banyak alternatif jawaban lainnya. Cara berpikir divergen merupakan metode yang dapat digunakan untuk mengembangkan kemampuan berpikir peserta didik dan mendorong pengembangan kreativitas peserta didik. Model ulangan pilihan ganda diyakini kurang sesuai untuk mengembangkan cara berpikir divergen, sehingga diperlukan model-model penilaian lainnya.

Pengambilan nilai di dalam kelas dengan metode tes tertulis seperti ulangan harian atau tes objektif lainnya nampaknya cukup efektif dan efisien untuk menilai peserta didik apakah sudah menguasai materi pembelajaran ataukah belum. Dengan melakukan hal itu, guru secara cepat dan tepat sudah memperoleh nilai yang dapat dibandingkan dengan nilai pada Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM). Apabila sudah sesuai atau melampaui KKM, maka peserta didik dinyatakan tuntas. Namun, apabila belum memenuhi KKM, maka guru akan memberikan program remediasi dan ulangan perbaikan. Akan tetapi pada sisi lain, penilaian dengan metode itu tampaknya hanya menilai peserta didik dalam satu aspek saja, yaitu kognitif atau pengetahuan. Diperlukan metode lain untuk melakukan penilaian pada aspek sikap atau afektif dan keterampilan atau psikomotorik. Dengan demikian, jika hanya melakukan pengambilan nilai dengan tes objektif, maka belum cukup komprehensif menilai peserta didik atau bahkan cenderung tidak tepat untuk menilai keseluruhan penguasaan kompetensi peserta didik. Ambil contoh guru IPA di sebuah kelas ingin menilai apakah peserta didik sudah memahami materi pembelajaran pertumbuhan pada tanaman. Sang guru melakukannya dengan tes tertulis untuk menguji peserta didik. Apakah hanya dengan tes tertulis itu guru sudah yakin bahwa peserta didik menguasai materi pembelajaran tentang pertumbuhan pada tanaman?. Jawabannya ya, jika ditinjau hanya dari aspek pengetahuan. Namun aspek sikap dan keterampilannya belumlah teruji. Kalau demikian, diperlukan metode yang lebih tepat guna serta efektif untuk menilai penguasaan kompetensi peserta didik secara utuh (Mudarwan, 2014:100).

Menurut Permendikbud Nomor 23 Tahun 2016 Tentang Standar Penilaian Pendidikan, seyogyanya penilaian hasil belajar peserta didik mencakup kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan yang dilakukan secara berimbang, sehingga dapat digunakan untuk menentukan posisi relatif setiap peserta didik terhadap standar yang telah ditetapkan. Dalam kasus tersebut, guru dapat melakukan serangkaian penugasan berupa proyek tertentu tanpa perlu melakukan tes tertulis seperti ulangan harian. Contoh dengan menugaskan peserta didik secara berkelompok 2 atau 3 orang untuk melakukan pengamatan terhadap pertumbuhan tanaman di sekolah. Hasil observasi atau pengamatan harus disusun menjadi sebuah laporan. Melalui proses pengambilan nilai secara metode proyek, guru dapat menilai aspek sikap dan keterampilan, sekaligus pula aspek pengetahuannya. Karena

untuk membuat sebuah laporan pengamatan yang berkualitas dibutuhkan analisis yang kuat dan tajam yang tentunya didasarkan atas pengetahuan yang dimiliki oleh penulisnya. Aspek sikap dan keterampilan dapat teramati pada saat kelompok peserta didik sedang melakukan kegiatan pengamatan dan berinteraksi satu dengan yang lainnya. Dengan bekerja secara kelompok, maka peserta didik dibiasakan sejak di bangku sekolah untuk berkolaborasi satu sama lain. Hal itu merupakan salah satu kompetensi atau kecakapaan abad 21 yang menunjang kesuksesan seseorang pada masa depan. Aspek pengetahuan dapat juga teramati ketika peserta didik berdiskusi dalam kelompoknya masing-masing. Bagi peserta didikpun, pelaksanaan kegiatan proyek jauh lebih menyenangkan dilakukan ketimbang hanya berada di dalam kelas menghapalkan materi-materi dan konsep-konsep yang terdapat pada buku pelajaran atau hanya mendengarkan ceramah guru saja.

Dasar Hukum Tentang Pengembangan Kurikulum Pendidikan

Pada prinsipnya berdasarkan konsep MBS (Manajemen Berbasis Sekolah) dan juga KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan), maka sekolah atau satuan pendidikan setempat berhak melakukan pengembangan kurikulum pendidikannya yang mengacu pada Standar Nasional Pendidikan (SNP), yaitu Peraturan Pemerintah (PP) No. 19 tahun 2005 yang telah diubah menjadi PP No. 32 Tahun 2013 (perubahan pertama) dan No. 13 Tahun 2015 (perubahan kedua) tentang Standar Nasional Pendidikan. Berikut beberapa landasan hukum yang dikemukakan, terkait dengan pengembangan kurikulum.

1. UU No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) yang memberikan ruang bagi lembaga pendidikan untuk membuat dan mengelola kurikulumnya sesuai dengan potensi wilayah atau lingkungannya serta mengembangkan kemampuan dan membentuk watak peserta didik agar menjadi manusia yang yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab.

   Pasal 3:

   Pendidikan Nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab.

   Pasal 36 ayat 2:

   (2) Kurikulum pada semua jenjang dan jenis pendidikan dikembangkan dengan prinsip diversifikasi sesuai dengan satuan pendidikan, potensi daerah, dan peserta didik.

2. Peraturan Pemerintah (PP) No. 19 tahun 2005 yang telah diubah menjadi PP No. 32 Tahun 2013 (perubahan pertama) dan No. 13 Tahun 2015 (perubahan kedua) tentang Standar Nasional Pendidikan (SNP).

   Pasal 19 ayat 1:

   (1) Proses pembelajaran pada satuan pendidikan diselenggarakan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif serta memberikan yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik".

3. Peraturan Presiden (Perpres) No. 5 tahun 2010 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional disebutkan bahwa substansi inti program aksi bidang pendidikan diantaranya adalah Penerapan metodologi pendidikan yang tidak lagi berupa pengajaran demi kelulusan ujian (*teaching to the test*), namun pendidikan menyeluruh yang memperhatikan kemampuan sosial, watak, budi pekerti, kecintaan

terhadap budaya-bahasa Indonesia dengan memasukkan pula pendidikan kewirausahaan, sehingga sekolah dapat mendorong penciptaan hasil didik yang mampu menjawab kebutuhan sumber daya manusia.

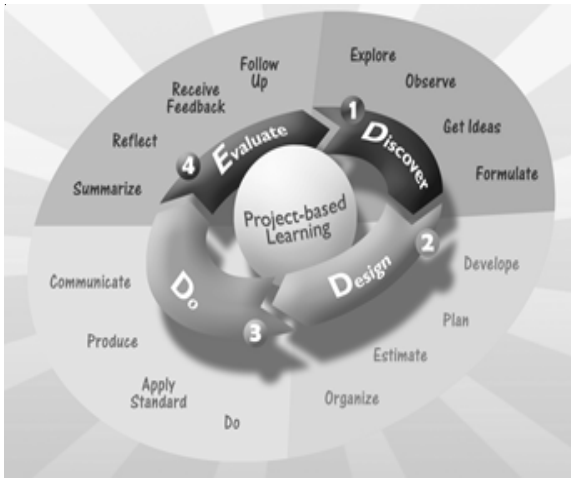
4. Penataan ulang kurikulum sekolah yang dibagi menjadi kurikulum tingkat nasional, daerah, dan sekolah sehingga dapat mendorong penciptaan hasil didik yang mampu menjawab kebutuhan SDM untuk mendukung pertumbuhan nasional dan daerah dengan memasukkan pendidikan kewirausahaan (diantaranya dengan mengembangkan model *link and match*);
5. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 63 Tahun 2009 tentang Penjaminan Mutu Pendidikan, Pasal 4 butir (d) kreativitas dan inovasi dalam menjalani kehidupan, butir (e) tingkat kemandirian serta daya saing, dan butir (f) kemampuan untuk menjamin keberlanjutan diri dan lingkungannya. (Pusat Kurikulum Balitbang Kemendiknas, 2010)

Model *Project Based Learning* dan Implementasinya dalam Kurikulum Pendidikan

Salah satu model pendidikan yang diyakini dapat mengembangkan keterampilan, sikap dan pengetahuan peserta didik, yaitu model pembelajaran *Project Based Learning* yang disingkat PBL atau dikenal sebagai pembelajaran berbasis proyek. Model PBL merupakan sebuah model pembelajaran yang menggunakan proyek atau kegiatan berbasis proyek sebagai inti pembelajaran. Dalam kegiatan tersebut, peserta didik melakukan eksplorasi, penilaian, interpretasi, dan sintesis informasi untuk memperoleh berbagai hasil belajar yang berupa pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Untuk memudahkan memahami prosesnya dibuat diagram yang berbentuk siklus pembelajaran yang disebut sebagai *Learning Chain* – 3DsE, sesuai Gambar 1.

Untuk melakukan proses pembelajaran yang berdasarkan **Learning Chain - 3DsE**, maka guru bertindak sebagai fasilitator sekaligus mentor bagi kelompok-kelompok peserta didik. Kelompok peserta didik perlu memahami dan menerapkan tahapan belajar **Discover** (Tahap

Gambar 1
Diagram L*earning Chain* – 3DsE dengan Empat Tahapan Besar (Sumber: Buku Panduan Program Entrepreneurship BPK PENABUR Jakarta, 2016)



Gambar 2
Diagram Learning Chain – 3DsE Komplit (Sumber: Buku Panduan Program Entrepreneurship BPK PENABUR Jakarta, 2016)

ke-1), yaitu: belajar dengan menggali dan menemukan berbagai fakta dan konsep (prinsip) keilmuan dari topik atau tema yang sedang dipelajari. Termasuk di dalam tahapan Discover, yaitu *Explore, Observe, Get Ideas* dan *Fomulate*. Guru berperan memberikan contoh dan dorongan agar peserta didik dapat melakukan *Explore* (penggalian fakta dan data) serta *observe* (melakukan pengamatan), yaitu menggali ilmu selebar-lebarnya (*horizontal*) dan sedalam-

dalamnya (*vertical*). Dalam tahap ini pula guru melontarkan pertanyaan-pertanyaan esensial atau suatu permasalahan, yang membutuhkan jawaban. Jawaban atas pertanyaan itulah yang kemudian akan mendorong peserta didik mendapatkan berbagai ide-ide unik (*get ideas*) dalam upaya mencari solusi-solusi yang kreatif dan inovatif dalam proyek yang akan dibuatnya bersama dalam tim (kelompok). Bagian terakhir dari tahap Discover adalah memformulasikan rencana kegiatan atau proyek yang akan dilakukan (*formulate*).

Tahap ke-2 yaitu **Design**. Di dalam tahap Design terdapat beberapa bagian yang saling terkait, yaitu: *Develop, Plan, Estimate* dan *organize*. Dari sekian banyak fakta, konsep (prinsip), serta ilmu pengetahuan yang telah digali dalam tahap Discover, maka kelompok peserta didik merumuskannya secara detail sebagai tanda pemahamannya yang dalam dan luas tentang topik atau tema yang sedang dipelajarinya (*Develop* dan *Plan*) untuk merumuskan secara detail proyek yang akan dilakukan. Rumusannya harus dilakukan secara tertulis dan dilengkapi dengan proposal proyek. Guru berperan sebagai mentor atau pelatih (*coach*) yang membimbing dan memberikan masukan atau ide-ide agar proposal proyek yang dibuat kelompok peserta didik matang. Proposal proyek dilengkapi dengan perkiraan biaya yang akan diperlukan (*estimate*) serta organisasi sumber daya manusianya (*organize*) yang akan bertindak melakukan proyek pembelajaran tersebut.

Tahap ke-3 adalah melakukan apa yang telah dirancang pada tahap Design. Tahapan ketiga ini dinamakan **Do**. Dalam tahap ini, kelompok peserta didik melakukan aksi (*action*) proyek yang telah dirumuskannya serta mengkomunikasikan (*communicate*) hal-hal yang terkait dengan proyek yang sedang dan sudah dilakukannya kepada kelompok lain dan juga kepada guru pembimbing. Terkait dengan produk atau jasa yang dihasilkan (*produce*), maka kegiatan tersebut harus mengaplikasikan berbagai standar yang berlaku (*apply standard*). Contoh, ketika proyek yang dilakukan adalah membuat produk makanan olahan, maka produk makanan yang dibuat itu dikerjakan dengan standar kebersihan, *hygiene* dan standar gizi yang baik, sehingga menjamin produk yang dihasilkan itu bermanfaat dan berkualitas baik. Pada tahapan ini pula antar kelompok dapat saling belajar dan berbagi ide atau inspirasi untuk proyek-proyek pembelajaran berikutnya.

Tahapan ke-4 atau tahapan terakhir adalah **Evaluate**. Pada tahapan ini peserta didik membuat kesimpulan atas proyek pembelajaran yang telah dilakukan (*summarize*). Juga melakukan refleksi (*reflect*) atas produk atau karya yang sudah dibuatnya. Masukan dan saran juga bisa didapatkan dari guru pembimbing dan teman-temannya, baik dari kelompoknya sendiri maupun dari kelompok lainnya. Tujuan tahapan ini adalah mendapatkan *feedback* yang membangun, supaya proyek pembelajaran yang dilakukannya ke depan lebih baik (*follow up*).

Untuk melakukan proses pembelajaran yang berdasarkan **Learning Chain - 3DsE**, maka guru bertindak sebagai fasilitator sekaligus mentor bagi kelompok-kelompok peserta didik. Kelompok peserta didik perlu memahami dan menerapkan tahapan belajar **Discover** (Tahap ke-1), yaitu: belajar dengan menggali dan menemukan berbagai fakta dan konsep (prinsip) keilmuan dari topik atau tema yang sedang dipelajari. Termasuk di dalam tahapan Discover, yaitu *Explore, Observe, Get Ideas* dan *Fomulate*. Guru berperan memberikan contoh dan dorongan agar peserta didik dapat melakukan *Explore* (penggalian fakta dan data) serta *observe* (melakukan pengamatan), yaitu menggali ilmu selebar-lebarnya (*horizontal*) dan sedalam-dalamnya (*vertical*). Dalam tahap ini pula guru melontarkan pertanyaan-pertanyaan esensial atau suatu permasalahan, yang membutuhkan jawaban. Jawaban atas pertanyaan itulah yang kemudian akan mendorong peserta didik mendapatkan berbagai ide-ide unik (*get ideas*) dalam upaya mencari solusi-solusi yang kreatif dan inovatif dalam proyek yang akan dibuatnya bersama dalam tim (kelompok). Bagian terakhir dari tahap Discover adalah memformulasikan rencana kegiatan atau proyek yang akan dilakukan (*formulate*).

Tahap ke-2 yaitu **Design**. Di dalam tahap Design terdapat beberapa bagian yang saling terkait, yaitu: *Develop, Plan, Estimate* dan *organize*. Dari sekian banyak fakta, konsep (prinsip), serta ilmu pengetahuan yang telah digali dalam tahap Discover, maka kelompok peserta didik

merumuskannya secara detail sebagai tanda pemahamannya yang dalam dan luas tentang topik atau tema yang sedang dipelajarinya (*Develop* dan *Plan*) untuk merumuskan secara detail proyek yang akan dilakukan. Rumusannya harus dilakukan secara tertulis dan dilengkapi dengan proposal proyek. Guru berperan sebagai mentor atau pelatih (*coach*) yang membimbing dan memberikan masukan atau ide-ide agar proposal proyek yang dibuat kelompok peserta didik matang. Proposal proyek dilengkapi dengan perkiraan biaya yang akan diperlukan (*estimate*) serta organisasi sumber daya manusianya (*organize*) yang akan bertindak melakukan proyek pembelajaran tersebut.

Tahap ke-3 adalah melakukan apa yang telah dirancang pada tahap Design. Tahapan ketiga ini dinamakan **Do**. Dalam tahap ini, kelompok peserta didik melakukan aksi (*action*) proyek yang telah dirumuskannya serta mengkomunikasikan (*communicate*) hal-hal yang terkait dengan proyek yang sedang dan sudah dilakukannya kepada kelompok lain dan juga kepada guru pembimbing. Terkait dengan produk atau jasa yang dihasilkan (*produce*), maka kegiatan tersebut harus mengaplikasikan berbagai standar yang berlaku (*apply standard*). Contoh, ketika proyek yang dilakukan adalah membuat produk makanan olahan, maka produk makanan yang dibuat itu dikerjakan dengan standar kebersihan, *hygiene* dan standar gizi yang baik, sehingga menjamin produk yang dihasilkan itu bermanfaat dan berkualitas baik. Pada tahapan ini pula antar kelompok dapat saling belajar dan berbagi ide atau inspirasi untuk proyek-proyek pembelajaran berikutnya.

Tahapan ke-4 atau tahapan terakhir adalah **Evaluate**. Pada tahapan ini peserta didik membuat kesimpulan atas proyek pembelajaran yang telah dilakukan (*summarize*). Juga melakukan refleksi (*reflect*) atas produk atau karya yang sudah dibuatnya. Masukan dan saran juga bisa didapatkan dari guru pembimbing dan teman-temannya, baik dari kelompoknya sendiri maupun dari kelompok lainnya. Tujuan tahapan ini adalah mendapatkan *feedback* yang membangun, supaya proyek pembelajaran yang dilakukannya ke depan lebih baik (*follow up*).

Berikut adalah contoh proyek pembelajaran yang dilakukan menggunakan model PBL dengan tahapan belajar secara 3DsE.

Nama sekolah	: SMPK 1 PENABUR
Judul Proyek	: Peran Remaja dalam Masyarakat
Mata Pelajaran	: PAK dan Bahasa Indonesia
Kelas	: IX (Sembilan) -
Tema	: Peran Remaja Dalam Masyarakat
Fokus inovasi	: Tanggungjawab *(Responsibility)*
Nilai invovasi	: *Capital* dan *Social*
Sasaran inovasi	: Masyarakat di sekitar sekolah atau di area rumah yang membutuhkan bantuan
Bentuk Prroyek	: *Sociopreneurship*
Essential Question	: Apa kontribusi remaja di tengah masyarakat?

KD & Indikator mata pelajaran Bahasa Indonesia:

Menulis laporan dengan menggunakan bahasa yang baik dan benar:

- Peserta didik mampu menuliskan pokok-pokok laporan kegiatan yang ditugaskan
- Peserta didik mampu menyampaikan laporan yang telah disusun

KD & Indikator mata pelajaran PAK (Pendidikan Agama Kristen):

Memahami bentuk dan menunjukkan sikap yang bertanggung jawab terhadap diri sendiri, sesama, dan masyarakat:

- Menjelaskan pentingnya menjaga keseimbangan antara hak dan kewajiban dalam hidup bermasyarakat
- Memberikan contoh peran serta remaja Kristen di dalam masyarakat seturut teladan Yesus

Gambaran Setiap Tahap Learning Chain - 3DsE:

Tahap Discover:

Guru dan kelompok peserta didik melakukan penggalian serta eksplorasi pembelajaran dalam hal:

- Arti tanggung jawab dan bentuk-bentuk tanggung jawab serta perilaku bertanggung jawab
- Menggali dampak dari sikap tidak bertanggung jawab di tengah masyarakat
- Mengeksplorasi tanggung jawab remaja dari sudut pandang Alkitab
- Melakukan identifikasi bentuk-bentuk kegiatan sosial di tengah masyarakat
- Menentukan ide kegiatan sosial yang akan dilakukan dalam kelompok

Tahap Design:

Kelompok peserta didik memformulasikan ide kegiatan sosial, sebagai berikut:

- Mengembangkan ide kegiatan sosial menjadi sebuah rencana yang utuh dan kongkrit
- Membuat proposal kegiatan atas ide kegiatan sosial yang telah dipilih/ditetapkan

Perhatikan Tabel 1 contoh rencana jadwal pelaksanaan proyek pembelajaran berdasarkan *learning Chain* 3DsE.

Tabel 1

Rencana Kerja Project Sociopreneurship SMPK 1 PENABUR

No	Nama Kegiatan	Tanggal Pelaksanaan
1	Pemberian materi masing-masing guru mata pelajaran	6-29 Agustus 2014
2	Bagi kelompok kerja	5-8 Agustus 2014
3	Bagi Mentor untuk masing-masing kelompok	11 Agustus 2014
4	Tahap Discover	
	1 Eksplorasi : a. Cari dan temukan definisi remaja b. Cari dan temukan definisi masyarakat c. Cari dan temukan peranan-peranan remaja dalam masyarakat. 2 Observasi a. Menentukan salah satu peran remaja dalam masyarakat yang mau dipilih oleh kelompok b. Mencari target atau sasaran dari kegiatan tersebut (lingkupnya, jangan terlalu luas) c. Menggali permasalahannya, apa akar masalahnya supaya kegiatan tepat sasaran. 3 Get Ideas a. Mengumpulkan ide-ide dari setiap anggota kelompok b. Menentukan inovasi dari kegiatan yang akan dilaksanakan	11 - 18 Agustus 2014

No	Nama Kegiatan	Tanggal Pelaksanaan
	4 *Formulate* Ide-ide dari anggota kelompok yang sudah dikumpulkan kemudian dirumuskan dalam sebuah proyek dapat berupa penggabungan ide, atau menentukan ide yang terbaik secara kreatif dan inovatif.	11 - 18 Agustus 2014
5	Tahap Design Penyusunan proposal dan mentoring proposal	18-Agustus 2014
6	Pengumpulan proposal	25 Agustus 2014
7	Rapat para mentor tentang persetujuan proposal	29 Agustus 2014
8	Perbaikan proposal bagi yang belum memenuhi syarat	1-5 September 2014
9	Presentasi proposal di hadapan orang tua peserta didik	6 September 2014
10	Pencarian Dana : Dapat dilakukan dengan berjualan produk tertentu pilihan kelompok peserta didik di area sekolah	Awal September-Oktober 2014
11	Pelaksanaan proyek sosial (Tahap Do)	November - Desember 2014
12	Penyusunan laporan kegiatan sosial : a. Catatan kegiatan sosial dari awal sampai akhir kegiatan dalam bentuk narasi (cerita) b. Laporan kegiatan sosial dalam bentuk power point untuk presentasi ujian praktik c. Publikasi kegiatan sosial di website (blog) d. Publikasi kegiatan sosial melalui film dokumenter dalam bentuk CD e. Foto-foto kegiatan yang ditempel pada infra board buat pameran	Desember 2014-Minggu pertama Januari 2015
13	Pameran karya *Sociopreneurship* kelompok peserta didik di sekolah	10 Januari 2015
14	Ujian praktik pembelajaran sosiopreneurship (Tahap Evalute)	23-27 Februari 2015

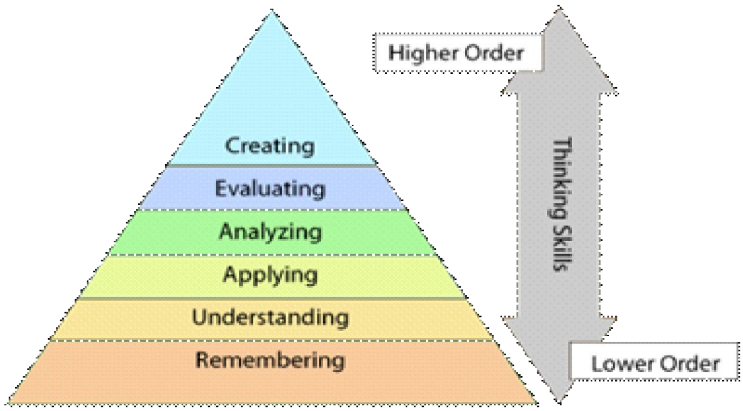
Tahapan *learning chain* - 3DsE senantiasa dilakukan dalam kelompok-kelompok kecil di dalam kelas. Satu kelompok dapat terdiri dari beberapa peserta didik. Tujuannya untuk memotivasi dan melatih peserta didik agar dapat belajar secara kolaboratif dan kooperatif. Hal yang sama diterapkan juga untuk sang pengajar (guru), sehingga proyek yang dibuat merupakan kolaborasi dari 2 mata pelajaran atau lebih. Bersikap kolaboratif dan kooperatif merupakan bagian dari *life skills* (keterampilan hidup) yang hendak dilatihkan kepada peserta didik sejak dini. Kedua keterampilan ini merupakan bagian dari kecakapan hidup abad 21 (*21st Century Skills*) yang sangat perlu dimiliki oleh peserta didik pada masa kini.

Kegiatan pembelajaran tidak berhenti sampai pada tahap evaluasi yang berisi tes atau

ujian saja, namun dapat ditingkatkan sampai pada tahapan mencipta (*Creating*) dari taksonomi Bloom edisi revisi oleh Lorin W. Anderson dan David R. Krathwhol (2002). Terdapat enam kemampuan yang kemudian dikategorikan dalam dua kelompok besar, yaitu *Lower Order Thinking Skills* atau LOTS dan *Higher Order Thinking Skills* atau HOTS. Pembagian pembagiannya dalam Tabel 2.

Tabel 2: *Lower Order Thinking Skills* (LOTS) dan *Higher Order Thinking Skills* (HOTS)

LOTS	HOTS
- Pengetahuan *(Remembering)*	- Analisa *(Analyzing)*
- Pemahaman *(Understanding)*	- Evaluasi (*Evaluating*)
- Aplikasi *(Applying)*	- Mencipta (Creating)



Gambar 3
Taksonomi Bloom edisi Revisi oleh Lorin W. Anderson dan David R. Krathwhol (2002)
Sumber: http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf

Dalam melakukan model pembelajaran PBL tersebut, proyek kelompok peserta didik harus diarahkan sampai pada tahapan tertinggi dari revisi taksonomi Bloom tersebut, yaitu *creating* atau mencipta yang berada dalam cakupan HOTS. Peserta didik diharapkan mampu menciptakan karya dari pemahamannya tentang konsep atau prinsip-prinsip keilmuan (atau topik) yang sedang dipelajarinya. Tidak cukup sampai pada ulangan harian, Ujian Sekolah (US) dan Ujian Nasional (UN) yang hanya sampai pada tahap *Remembering dan Understanding* (yang merupakan LOTS) untuk menyatakan bahwa peserta didik sudah menguasai konsep keilmuan tertentu. karena umumnya yang diuji hanya aspek kognitif saja. Sejatinya peserta didik harus diarahkan sampai pada tahapan *creating* (mencipta) sebagai "bukti" pemahamannya tentang konsep dan prinsip keilmuan tersebut. Tahap *creating* mencakup bukan saja aspek kognitif, melainkan di dalamnya sudah mencakup aspek sikap (afektif) dan juga keterampilan (psikomotorik). Tahap *Creating* tersebut sangatlah penting dan sangat perlu dilatihkan kepada setiap peserta didik di sekolah.

Melalui program pembelajaran model PBL, diharapkan kegiatan pembelajaran di sekolah senantiasa diwarnai dengan nuansa kreatif serta inovatif. Proyek-proyek yang dikerjakannya harus dilakukan melalui tahapan siklus 3DsE dengan bimbingan guru (mentor). Setiap Kelompok peserta didik dapat memilih untuk membuat karya atau produk atau jasa atau bentuk lainnya sesuai dengan topik atau tema yang sudah ditentukan bersama.

Simpulan

Kesimpulan

Pembelajaran abad 21 menuntut peserta didik menguasai beberapa kecakapan abad 21 yang meliputi keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, komunikasi, dan kolaborasi. Keterampilan tersebut tidak dapat dipelajari dan dimiliki hanya dengan menghapalkan konsep-konsep pembelajaran atau dilakukan dengan metode ceramah, namun harus "dikerjakan". Artinya kegiatan belajar dibuat dalam bentuk proyek pembelajaran yang kreatif dan inovatif. Guru melatih peserta didik untuk berpikir secara kreatif memecahkan masalah atas suatu permasalahan yang telah dirumus-kannya terlebih dahulu. Peserta didik akan melakukan kegiatan eksplorasi tersebut secara bersama-sama (**Tahap Discover**).

Kegiatan belajar secara proyek atau dengan metode PBL tersebut melatih peserta didik untuk berpikir kritis dalam menemukan ide-ide kreatif proyek atas suatu permasalahan. Ide-ide tersebut kemudian didiskusikan bersama-sama dalam kelompok kecil. Kemudian kelompok akan menetapkan atau memformulasikan ide tersebut dan membuat detail atas ide tersebut dalam bentuk proposal dengan bimbingan dan mentoring dari tim guru (**Tahap Design**). Selanjutnya adalah melaksanakan proyek sesuai dengan proposal proyek kelompok peserta didik dengan melakukan komunikasi dan juga kolaborasi bersama (**Tahap Do**). Akhirnya, kelompok peserta didik diminta untuk melakukan refleksi dan evaluasi atas kegiatan belajar yang telah dilakuan tersebut (**Tahap Evaluate**). Tahapan 3DsE dalam *learning chain* ini harus terus menerus diterapkan dalam proyek pembelajaran lainnya dengan harapan peserta didik terlatih dan terasah keterampilannya untuk senantiasa mampu menjadi problem solver atas permasalah yang dihadapinya.

Saran

Selain peserta didik, faktor kunci agar pembelajaran dengan model PBL dapat terlaksana baik, adalah guru. Untuk itu, guru yang bertindak sebagai manajer atau fasilitator pembelajaran perlu diperlengkapi dengan berbagai kompetensi dan keterampilan. oleh karena itu, kompetensi dan keterampilan guru haruslah ditingkatkan melalui berbagai pelatihan. Ketika kompetensi dan keterampilan yang dimaksud sudah diterapkan guru dalam proses pembelajaran di kelas, maka sudah selayaknya guru tersebut juga diberikan penghargaan, misal berupa pemberian insentif yang memadai, sehingga melalui hal itu semangat kerja dan motivasi guru akan semakin meningkat.

Tidak mudah menjadi guru pada masa kini, karena tidak cukup hanya menguasai materi pembelajaran saja, penguasaan materi pembelajaran bukanlah yang utama. Hal ini karena guru bukanlah satu-satunya sumber ilmu pengetahuan. Bandingkan saja kepintaran guru dengan Google atau wikipedia. Jika demikian halnya, selain karakter apakah yang dapat dijadikan faktor penentu seorang guru itu dikatakan profesional?. Jawabnya adalah metode pengajaran yang dimiliki guru. Oleh karena itu, seorang guru wajib mengembangkan diri dan memperlengkapinya dengan beragam keterampilan dan metode mengajar yang sesuai dengan bidang studi atau mata pelajaran yang diampunya, salah satunya dengan menguasai metode pembelajaran berbasis proyek.

Daftar Pustaka

Krathwohl, D. R. (2002*). A revision of Bloom's taxonomy: An Overview dalam theory into practice, 41 (4), Autumn, 2002,* The Ohio State University tersedia di http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf

Mudarwan. (2014). *Menimbang ulang proses penilaian di sekolah*. Jurnal Pendidikan PENABUR nomor 22 tahun ke-13, Juni 2014, 97-106

Peraturan Pemerintah (PP) No. 19 tahun 2005 yang telah diubah menjadi PP No. 32 Tahun 2013 (perubahan pertama) dan No. 13 Tahun 2015 (perubahan kedua) tentang Standar Nasional Pendidikan (SNP)

Peraturan Presiden (Perpres) No. 5 tahun 2010 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN)

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 63 Tahun 2009 tentang Penjaminan Mutu Pendidikan

Peraturan Menteri Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia No. 23 Tahun 2016 Tentang Standar Penilaian Pendidikan

Pusat Kurikulum Balitbang Kemendiknas. (2010). *Pengembangan pendidikan kewirausahaan:* Bahan Pelatihan Penguatan Metodologi Pembelajaran Berdasarkan Nilai-Nilai Budaya untuk Membentuk Daya Saing dan Karakter Bangsa. Jakarta: iv + 71 hlm

Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). *21st Century Skills: The challenges ahead*. Educational Leadership Volume 67 (1) , 16 – 21

UU No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas)

-------. (2016). Buku Panduan Program Entrepreneurship PENABUR. BPK PENABUR Jakarta

Mengkonstruksi Konsep Dialog Agama-Agama di Sekolah dalam Perspektif Mutualitas dan Penerimaan

Frejhon Cleimen Lasatira
E-mail: frejhon.lasatira@bpkpenaburjakarta.or.id
SMAK BPK PENABUR Harapan Indah Jakarta

Abstrak

Sekolah sebagai salah satu lembaga pendidikan, terpanggil mengelola adanya keberagaman agama agar dapat belajar hidup bersama di masyarakat yang pluralistik. Tulisan ini bertujuan memberikan gambaran bagaimana membangun ruang dialog agama-agama yang *mutuality-acceptance* di sekolah. Pembahasan dalam tulisan ini menggambarkan monolog atau sikap yang mengklaim kebenaran sendiri dan memaksakan kehendak kebenaran untuk diikuti perlu diarahkan kepada yang bersifat dialog, mengingat sekolah adalah komunitas yang beraenakaragam. Selain itu dialog juga sangat dibutuhkan di sekolah sehingga perlu sikap saling belajar dan saling menerima keberagaman untuk memperkaya dalam rangka belajar hidup bersama. Dialog di sekolah dapat dibangun melalui aspek humanitas yang mengedepankan nilai kemanusiaan dan persoalan tanggung jawab bersama. Saran kepada organisasi, sekolah dan guru agar memberikan ruang dialog sebagai wadah dalam belajar hidup bersama.

Kata-kata kunci: keberagaman, **d**ialog di sekolah, dialog antar agama, dialog mutual penerimaan.

Reconstructing the Concept of Interfaith Dialogue at School with Mutual Acceptance Perspectives

Abstract

A school, as one of educational institutions, is called to manage the religion diversity in order to live together in a pluralistic society. This journal is aimed at providing pictures on how to set up mutuality-acceptance dialogue space at school. The discussion in this paper depicts the monologue, or the attitude claiming the truth on itself and forcing it to be followed, to be directed to the dialogue ones, as a school is a diversity community. In addition, dialogues are required at a school, so the mutual learning and acceptance of diversity to enrich the framework of living together. The dialogue at a school can be constructed through humanity aspects by prioritizing the humanity values and joint-responsibility matters. It is advised to organization, school and teachers to provide dialogue space/room as vehicles in learning to live together.

Keywords: *diversity, dialogue at school, interfaith dialogue, dialogue of mutual acceptance*

Pendahuluan

Ada 6 agama yang diakui di Indonesia. Agama-agama ini datang dari luar Indonesia seperti, Islam dari Arab, agama Budha-Hindu dari India, Kristen Protestan-Kristen Katolik dari Eropa, dan Kong Huchu dari Tiongkok. Pada satu sisi keberadaan berbagai agama ini memberi kekayaan kepada bangsa Indonesia tentang pluralitas, namun pada sisi yang lain dapat menjadi masalah apabila tidak dikelola dengan baik. Merujuk pada data yang dilakukan oleh Wahid Institude, yang di buat dalam bentuk lembaran pertanyaan, kecenderungan intoleransi agama di Jabotabek terus menguat di Sekolah Menengah Negeri, sebagai berikut. Dukungan terhadap tindakan pelaku pengrusakan dan penyegelan rumah ibadah (guru 24,5%, siswa 41,1 %); dukungan untuk pengrusakan rumah atau fasilitas anggota keagamaan yang dituding sesat (guru 22,7%, siswa 51,3 %); pengrusakan tempat hiburan malam (guru 28,1%, siswa 58,0 %). (Wahid Institute, 2014).

Adanya pluralitas agama bukan hanya di temukan dilingkungan masyarakat, namun juga ditemukan di lingkungan sekolah seperti di SMAK PENABUR Harapan Indah dan SMAK PENABUR Kota Jababeka. Kedua sekolah ini berlabel Kristen namun siswa-siswi datang dari berbagai agama yaitu Muslim, Budha, Hindu dan Kong Huchu. Kondisi ini mendorong sekolah untuk perlu mengantisipasi munculnya intoleransi dan radikalisme di kalangan pelajar dan guru. Sekolah, perlu membuka ruang dialog untuk mengelola keberagaman yang ada. Sekolah sudah selayaknya mengkonstruksi konsep dialog agama-agama di sekolah dalam kondisi saling membutuhkan dan saling menerima sehingga terjadi keharmonisan dalam hidup berdampingan.

Berdasarkan latar belakang permasalahan yang dikemukakan di atas, maka masalah pokok dalam penelitian ini adalah bagaimana dialog dalam hubungan antaragama-agama. Di rumah, kita dibesarkan dalam lingkungan yang serba homogen sehingga pengenalan dan pembelajaran tentang keragaman masih bersifat monolog. Ketika sampai di sekolah bertemu dengan berbagai umat beragama lain, maka kita cenderung tidak tahu harus memulai dari mana untuk membangun dialog yang saling menerima dan memperkaya dalam keberagaman. Kita mengharapkan adanya toleransi dikeberagaman. Dalam mengelola keberagaman, harus ada upaya lebih melampaui batas toleransi berupa dialog yang *mutuality-acceptance.* Jika hal ini terjadi di sekolah, maka bagaimana membangun dialog mutualitas dan penerimaan di sekolah? Tulisan ini membahas masalah tsb melalui penelahaan sejumlah referensi untuk membantu guru, siswa dan karyawan dalam mengelola keragaman yang ada di sekolah.

Hasil penelitian ini dapat bermanfaat bagi (a) pengembang kurikulum untuk merancang ruang dialog *mutuality-acceptance* dalam pembelajaran, (b) guru dalam mengembangkan strategi pembelajaran yang menyentuh aspek dialog *mutuality-acceptance*, dan (c) orang tua dalam menerapkan dialog *mutuality-accceptance* sebagai salah satu nilai untuk membesarkan anak-anak mereka dirumah mengenal keragaman (d) siswa dalam berteman dengan siapa saja tanpa kehilangan identitas. Selain itu hasil penelitian ini dapat juga dijadikan salah satu acuan dalam melakukan penelitian sejenis dikonteks yang berbeda.

Penelitian ini dilakukan di perpustakaan SMAK PENABUR Harapan Indah dan SMAK PENABUR Kota Jababeka sebagai suatu studi kepustakaan, sejak bulan Agustus sampai bulan November 2017, untuk memperkuat teori Knitter yang sudah dipelajari penulis dalam kajian literatur.Tulisan ini bertujuan untuk mendeskripsikan Konsep Dialog *mutuality-acceptance*, di sekolah.

Dari Monolog ke Dialog

Kasus-kasus intoleransi dan diskriminasi yang membawa agama, salah satu pemicunya adalah sikap monolog itu yang tumbuh subur dalam kehidupan beragama. Kamus besar bahasa Indonesia menjelaskan monolog adalah pembicaraan yang dilakukan oleh diri sendiri. Dalam hubungan agama-agama monolog itu identik dengan sikap ekslusivisme atau paham yang mengklaim kebenaran hanya ada dalam dirinya sendiri diluar itu tidak ada kebenaran.

Hal ini terjadi pada sejarah gereja dalam rumusan *extra eccllesiam nula sallus* yang artinya di luar gereja tidak ada keselamatan.

Model ini dijunjung tinggi oleh kaum Kristen yang fundamental atau ekslusif dilandasi oleh pemikiran Karl Barth. Namun tidak semua orang Kristen berhenti pada pandangan ini, munculnya kaum inklusif di bawah pemikiran Karl Rahner mencoba mengritik para fundamentalis atau ekslusif gereja dan mengatakan bahwa orang-orang di luar gereja juga memiliki kesalamatan namun tidak secara aktif, melainkan pasif, tugas kita adalah membuat mereka mendapat keselamatan secara aktif. Meskipun sudah mengritik namun pemikiran Rahner masih dikatakan monolog, karena menilai orang lain dari kacamata sendiri dan untuk kepentingan sendiri. Dalam kenyataan pluralitas agama di sekolah, kedua sikap monolog ini baik yang ekslusif maupun inklusif tidak bisa dibiarkan tumbuh subur dilahan pluralitas. Dalam konteks kemajemukan agama maka harus terjadi pergeseran sikap dari monolog ke dialog, dimana kita membutuhkan dialog untuk belajar dari yang lain. Pluralitas biarlah begitu, pada sisi lain kita harus menjaga dan melestarikannya dalam ruang dialog agama. Dialog agama adalah kesediaan untuk saling mendengarkan, belajar dan menerima persamaan dan perbedaan. Dialog menurut KBBI identik dengan percakapan, proses timbal balik, kesediaan untuk saling bicara dan mendengarkan. Dialog dapat berjalan bila orang lain tidak menyebut yang lain kafir dan terjadi kejujuran diantara mereka. Dialog tidak produktif bila orang mencari persamaan dan bukan perbedaan. (Sumarthana dkk, 2001:100-105). Bahkan John Titaley dalam bukunya *Religiositas di Alinea Ketiga* menegaskan bahwa Dialog perlu sebagai konsekuensi menjadi Indonesia (2013: 140).

Tulisan ini mencoba melihat perkembangan konsep monolog ke dialog dalam prespektif Paul F Knitter. *Pertama*, model pergantian (*Replacement Model*) yang menegaskan bahwa hanya satu agama yang benar. Kebenaran satu agama menggantikan kebenaran agama-agama lain secara total maupun sebagian. *Kedua*, Model penyempurnaan (*Fullfilment Model*), satu agama yang diyakini sangat benar menyempurnakan agama-agama lain. Agama lain memiliki kebenaran, sejauh kebenaran tersebut sesuai dengan kebenaran satu agama tertentu. Dua model ini belum melakukan dialog secara utuh, masih terjebak pada konsep monolog yaitu memaksakan kehendak kepada agama lain dan bicara untuk dirinya sendiri.

Konsep Dialog dalam Hubungan Antaragama-Agama

Dialog agama adalah kesediaan untuk agama-agama saling mendengarkan, belajar dan menerima persamaan dan perbedaan. Dialog antaragama tidaklah diletakan dalam ruang hampa, tetapi terarah pada dunia yang dipenuhi dengan ketidakadilan, kemiskinan, penderitaan, dan kerusakan ekologi (Pattipeilohy, 2015:14). *Pontifical Council for Interreligious Dialogue* membagi dialog menjadi 4 level sebagai berikut.

1. Dialog kehidupan terjadi pada saat manusia dimotivasi untuk hidup secara dalam semangat keterbukaan dan bertetangga dengan baik, berbagi suka dan duka, persoalan kemanusiaan dan persoalan-persoalan besar kehidupan.
2. Dialog aksi terjadi ketika pemeluk agama Kristen dan pemeluk agama-agama lain bekerjasama untuk membangun kebebasan dan kemanusiaan seutuhnya.
3. Dialog teologi, terjadi ketik para ahli agama berupaya memperdalam pemahaman atas agama lain secara bersimpati dan menghargai nilai-nilai spiritual masing-masing.
4. Dialog pengalaman beragama, terjadi saat pribadi-pribadi yang beragama saling berbagi pengalaman spiritual (berdoa dan kontemplasi), iman dan cara mereka memahami dan berhubungan dengan Tuhan atau yang Maha Kuasa (Lattu, 2015: 170)

Dialog inter-religius tidak pernah terlepas dari teologi, karena persoalan manusia adalah persoalan teologis yang mendorong manusia untuk berefleksi dan beraksi dalam kehidupannya, maka menjadi suatu keniscayaan dan imperatif bila kita mulai dengan teologi agama-agama. *Theologia religionum* adalah upaya refleksi teologis untuk menempatkan pluralisme

sebagai pusat perhatian dan pusat persoalan (Sumartana, 2000:19).

Paul F Knitter membawa kita untuk sadar akan keberadaan kita yaitu menuju kepada kesadaran bersama yakni kesadaran akan yang lain, kesadaran akan sejarah, kesadaran imperatif dialog dan kesadaran akan tanggung jawab bagi dunia. Kesadaran akan sejarah terbingkai pada kesadaran personal-eksistensial bahwa ada *banyak* agama membawa orang pada kesadaran historis bahwa semua agama *terbatas* (Knitter, 2005: 69-71) Pengetahuan yang kita terima, adalah pengetahuan yang sudah ditafsirkan jadi kebenaran yang kita dapat didalam sejarah bukanlah pengetahuan yang sahih atau mutlak melainkan separuh dalam konteks keberadaan kita. Meskipun kebenaran didalam sejarah bersifat terbatas namun secara menggembirakan hal ini membawa manusia pada saling berhubungan.

Dialog Knitter: Suatu Pilihan Dialog yang Kreatif

Leonard Swidler merumuskan dialog sebagai percakapan antara dua atau lebih orang yang memiliki pandangan berbeda dengan tujuan utama bahwa setiap peserta dialog akan belajar dari yang lain sehingga dapat berubah dan berkembang. Swidler juga dalam tahapan-tahapan dialog antaragama yang dinamakan Sepuluh Ketentuan Dialog (*dialogue decalogue*) Deklarasi Dialog: 1) Tujuan utama dialog adalah belajar, yaitu mengubah dan tumbuh dalam persepsi dan pemahaman tentang realitas, dan kemudian bertindak sesuai dengan itu; 2) Dialog antaragama dan interideologis harus merupakan proyek dua sisi di dalam setiap komunitas agama atau ideologis dan antara komunitas agama dan ideologis; 3) Setiap peserta harus berdialog dengan penuh kejujuran dan ketulusan; 4) Dalam dialog antaragama, interideologis, kita tidak boleh membandingkan cita-cita kita dengan praktik pasangan kita; 5) Setiap peserta harus mendefinisikan dirinya sendiri. Sebaliknya yang ditafsirkan harus bisa mengenali dirinya sendiri dalam penafsiran; 6) Setiap peserta harus berdialog tanpa asumsi keras dan cepat mengenai titik-titik perselisihan; 7) Dialog hanya bisa berlangsung diantara yang sederajat; 8) Dialog bisa berlangsung hanya berdasarkan rasa saling percaya; 9) Orang-orang yang masuk ke dalam dialog antaragama, interideologis minimal setidaknya bersikap kritis terhadap diri mereka sendiri dan tradisi agama dan ideologis mereka sendiri; 10) Setiap peserta akhirnya harus berusaha untuk mengalami agama mitra atau ideologi dari dalam Leonard Swidler and Paul Mojzes (2000: 151-152). Kesepuluh ketentuan dialog ini cenderung sangat elitis, formal dan berpusat pada teks tertulis.

Scott Appleby mengkritik dialog elit sebagai diplomasi agama kelas atas *high level, high profile interreligous diplomacy* (2000: 223). Agama dalam pemahaman Swidler cenderung menekankan formalitas dan elitis. Dialog Swidler tidak bisa diterapkan di sekolah karena membutuhkan pengetahuan lebih tentang agama sendiri dan dialog Swidler harus berbicara pada level ilmiah mengacu pada tulisan, padahal tradisi di sekolah untuk mengacu pada tradisi tertulis tidak semua bisa melakukan, karena kita dibesarkan dalam tradisi lisan dan ini mustahil dilakukan oleh siswa dan para guru yang tidak mendalami ilmu agama. Selain itu, sama dengan Swidler menekankan dialog yang formal, namun berbeda dalam praktik, bila Swidler menggunakan tradisi teks tertulis maka dengan menggunakan tradisi lisan, Marc Gopin mengatakan bahwa dialog agama juga dapat menggunakan media simbol, ritual, dan imajinasi bersama.

Marc Gopin menegaskan bahwa dialog formal hanya berlaku bagi mereka yang berpendidikan, terjadi secara verbal, dan orang yang agresif membuka ruang pertemuan fisik dengan orang lain. Meskipun demikian, pemeluk agama dapat membangun hubungan antar-agama lewat gerak tubuh, simbol, emosi bersama, dan kerjasama (2002: 37). Pendapat Gopin didukung oleh ahli dialog agama Muslim, Mohammad Abu-Nimer yang berpendapat bahwa ritual agama lain adalah salah satu cara pemeluk agama membuka cakrawala pemahaman dan dialog antar agama. Bagi Abu-Nimer, dalam dialog antar agama, ritual menciptakan cara dialog. Memahami ritual agama lain membuka jendela untuk memahami dan mengerti ajaran agama lain (2002:18). Ritual

menyediakan kesempatan bagi orang yang berbeda keyakinan untuk makan, minum, membaui, menari, menangis, dan mengekspresikan berbagai emosi manusia yang lain untuk menciptakan cara-cara kreatif membangun pengertian lintas agama. Selain itu, menyanyi dan berpegangan tangan adalah dua hal utama yang membumikan ritual dalam praktik pemahaman dan perdamaian lintas agama (Lisa Schirch, 2005: 164). Lain dari Swidler, dialog dalam pandangan Gobin dan Nimer mengacu pada tradisi non tertulis berupa ritual, gaya dialog Gobin dan Nimer sering ditemukan di sekolah contohnya ketika semua agama mengikuti ritual Kristiani berupa perayaan Natal dan ibadah Senin, yang dilakukan di SMAK PENABUR HI dan SMAK PENABUR Kota Jababeka.

Berbeda dengan Swidler yang membawa dialog secara formal dengan bicara pada level elit (pakar agama) dengan mengacu pada teks tertulis, Gobin dan Nimer dengan tradisi lisan yaitu ritual maka Knitter mulai dengan membagi hubungan agama-agama serta menawarkan dialog yang dapat menyelesaikan ketegangan dan prasangka dalam agama-agama. Knitter mulai dengan membagi model penggantian menjadi dua bagian: *pertama* model pengantian total, model ini terutama dianut oleh komunitas Kristiani yang beraliran fundamentalisme atau evangelikal (Knitter, 2008: 25). Teologi dari model penggantian total menganggap bahwa ada yang kurang, atau menyimpang, di dalam agama lain. Jadi pada akhirnya agama Kristen harus bertindak menggantikan mereka. Sedangkan model yang kedua dari penggantian adalah model penggantian parsial, mengatakan bahwa adanya wahyu dalam agama lain, namun keselamatan tidak ditemukan di dalam agama lain (Knitter, 2008:37-41). Berangkat dari model pertama, Knitter masuk pada model pemenuhan, yang menyerukan bahwa hanya ada satu agama yang dapat menyempurnakan agama lain. Agamalain memiliki kebenaran sejauh kebenaran itu sesuai dengan agama tertentu. Dengan demikian, model ini merupakan satu langkah ke depan dalam usaha agama Kristen membangun satu pemahaman yang berimbang tentang agama lain. Model ini menawarkan satu teologi yang dapat memberikan bobot yang sama kepada dua keyakinan dasar Kristiani yang telah kita ketahui bersama, bahwa kasih Allah universal diberikan kepada semua bangsa, namun kasih itu juga partikular, diberikan secara nyata di dalam Yesus Kristus (Knitter, 2008:73). Pemahaman ini sekaligus mempertahankan keunikan keKristenan itu sendiri, meskipun agama Kristen dapat berbaur dengan agama lain lewat pengakuan akan Rahmat Ilahi yang dipelopori oleh pemikiran Karl Rahner tentang Kristen anonim. Secara khusus konsep tersebut memungkinkan seseorang untuk menghindar salah satu dari dua jalan yang ada yaitu menghindar dari jalan ekslusivisme dan pluralisme (Kilby, 2001: 49). Knitter menyebut Rahner sebagai seorang teolog pembebasan karena lewat teori Kristen anonimnya, berani merombak pemikiran sempit eklesiologis yang mengurung keselamatan di dalam gereja *extra ecclesiam nulla salus* (di luar gereja tidak ada keselamatan) (Knitter, 2014**:** 174). Rahner menulis dalam keempat tesisnya tentang Kristen anonim, menegaskan secara eksplisit jikalau keselamatan sebagai sesuatu yang khas Kristen dan di lain pihak keselamatan merupakan rahmat Allah yang benar-benar dan sungguh-sungguh bermaksud menyelamatkan semua orang, maka kedua aspek ini tidak bisa didamaikan dengan cara lain kecuali dengan menyatakan bahwa setiap manusia sesungguhnya memang terbuka terhadap pengaruh rahmat ilahi yang adiduniawi. Umat bukan Kristen, karena rahmat ini sesungguhnya tidak tanpa iman kepada Kristus, mereka beriman kepada Kristus tetapi secara anonim, implisit. Iman kepada Kristus inilah yang memberi keselamatan, biarpun implisit atau tidak mengenal Kristus secara jelas sebagaimana dalam keKristenan. Para inklusivis lain melihat Yesus sebagai *wakil* (*representative*) kasih dan kebenaran Allah yang menyelamatkan secara sepenuhnya di dalam lingkungan hidup manusiawi (Knitter, 2003:39). Pandangan yang ditawarkan oleh Rahner dengan teori Kristen anonim, tidak mengindoktrinisasi epistemologis Knitter untuk berhenti dan mengamini ide sang guru, malahan mendorong Knitter untuk melanjutkan ide sang guru. Knitter menilai mereka (kaum inklusivis) gagal, karena mereka akhirnya menentukan nilai agama lain dengan

cara mereka sendiri. Inkarnasi Firman Allah dalam Yesus berlangsung pada titik tertentu dalam sejarah, dalam budaya tertentu, dan melalui bahasa tertentu. Ini berarti bahwa inkarnasi dari Firman dalam Yesus tidak dapat keseluruhan Firman Allah? untuk menjadikannya sebagai Firman Allah secara keseluruhan maka, kita harus meletakan dasar dialog (Knitter, 95/96:2-5). Bersaksi dapat mengambil dalam bentuk lain, dan hadir dalam derajat yang berbeda. Kita mungkin memasukkan dialog tidak dari posisi yang kuat, tetapi dari salah satu kelemahan; atau lebih baik, posisi mencari kebenaran ketimbang menemukan kebenaran; mungkin itu adalah posisi ketidakpuasan dengan tradisi sendiri (Knitter, 1990: 23). Alasan mengapa kita perlu ada pada posisi mencari karena posisi mencari selalu terbuka untuk mencari kebenaran itu, ketidakpuasan untuk terus mencari akhirnya mendorong agama untuk selalu belajar memandang dari jendela kebenaran lainnya, berbeda dengan menemukan kebenaran, itu hanya membuat agama menjadi tertutup dan tidak peduli pada keragaman.

Konsep Dialog Mutualitas dan Penerimaan Menurut Paul F Knitter

Dalam model mutualitas semua agama memiliki kebenaran karena itu agama-agama terpanggil untuk berdialog. Model mutualitas akan lebih berpihak pada kasih dan kehadiran Allah yang universal di dalam agama lain. Bagi model ini, saling berhubungan lebih penting daripada sekedar toleransi. Hubungan semacam ini harus saling memperkaya, artinya hubungan dan percakapan dua arah ini memungkinkan kedua belah pihak saling berbicara dan mendengarkan, terbuka untuk belajar dan berubah bagi model ini, apapun yang mengancam mutualitas dialog harus dicurigai (Knitter, 2008:130). Jadi, model mutualitas ingin menghindari pendapat bahwa semua agama sama atau hanya berbicara tentang masalah yang sama tetapi sejalan dengan itu – dan ini tetapi yang rumit – harus ada sesuatu yang sama diantara agama-agama sehingga memungkinkan dialog (Knitter, 2008:133). Artinya dalam hubungan agama dalam berdialog tidak perlu menjadi sama dengan agama lain, atau hanya fokus pada permasalahan internal agama, melainkan mencari makna positif pada agama dan fokus pada permasalahan bersama, tentang lingkungan sekitar di mana kita hidup dan berkembang. Ini yang dinamakan Knitter sebagai dialog yang bertanggung jawab secara global yaitu mulai melakukan dialog dengan persoalan-persoalan kehidupan yang kita alami bersama. Khususnya pada kebutuhan penderitaan manusia dan lingkungan tempat kita tumbuh dan berkembang (Knitter, 2005:12). Alasan mengapa kita perlu melakukan dialog agama-agama yang mutual dan saling menerima, mengingat secara *Filosofis-historis* kita terbatas dalam sejarah *religious-mistik*. Yang Ilahi hadir dalam bentuk lain dalam agama-agama, *etis-praktis*. Adanya pengakuan bahwa kemiskinan dan penderitaan merusak kemanusiaan dan bumi merupakan keprihatinan semua umat beragama. Semua agama terpanggil untuk mengatasi berbagai penderitaan. Oleh karena itu dialog sangat dibutuhkan dalam mengatasi setiap persoalan.

Model penerimaan menegaskan tentang kebenaran yang ada pada banyak agama biarlah begitu, tidak usah diganggu gugat. Model ini merupakan satu pendekatan terhadap agama lain yang merasa bahwa ia lebih mampu berkomunikasi dengan cara orang masa kini untuk memahami diri mereka sendiri dan dunianya, dan pada saat yang sama memperbaiki berbagai aspek dari teologi-teologi sebelumnya yang rupanya tidak bekerja dengan baik. Dalam hubungan dengan teologi lainnya, model ini, sekali lagi berusaha menyeimbangkan papan jungkat-jungkit yang telah kita duduki bersama selama ini – antara universalitas dan partikularitas (Knitter, 2008: 205). Model ini berusaha menyeimbangkan kedudukan semua agama sama. Tidak ada yang lebih spesial atau tidak ada yang lebih kurang dari yang lain, semuanya sama-sama spesial. Bagi para teolog model penerimaan, tekanannya terletak pada yang positif yakni keindahan, nilai, dan kesempatan menjadi beraneka ragam (Knitter, 2008:211). Bagi mereka, perbedaan ini sangat menarik, berbuah, dan mengandung rahmat kehidupan daripada persamaan (Knitter, 2008: 211). Mengingat ada begitu banyak kebenaran dalam agama-agama dari pada satu agama tertentu yaitu Allah yang hadir dalam bentuk

Budha dan Yesus, rela hidup dalam duka atau penderitaan yang luas, guna membebaskan manusia dari keterpurukan yang menimpa mereka (Knitter, 2015:189). Keteladanan yang ditonjolkan Allah dalam Budha dan Yesus, mendorong agama untuk belajar bersama dalam keragaman.

Model penerimaan adalah bagian dari hukum yang umat Kristen temukan dalam ajaran Injil, hukum untuk mengasihi, benar-benar mengasihi sesama manusia. Para penganut model ini mengingatkan umat Kristen akan sesuatu yang sangat mudah dilupakan. Menurut model ini penerimaan ini justru yang gagal dilakukan oleh umat Kristen, dan walaupun tidak secara sadar atau memendam tetapi karena bereaksi terhadap orang lain dari perspektif bahasa kultural dan religius sendiri. Ini adalah salah satu teguran yang sangat bernilai dari model ini. Ingat betapa sering perspektif kita sendiri menghalangi kita untuk memandang, dan menghargai dan belajar dari keragaman agama lain. Itu berarti kita sadar betapa sering bahasa kita menghalangi kita untuk mengasihi sesama kita (Knitter, 2008:285). Sehingga dalam hal mengasihi keterbukaan dan komitmen seimbang dalam hubungan antar agama-agama. Mengasihi berarti berada pada tataran cinta dan keadilan. Karena cinta tanpa keadilan, maka agama akan jatuh pada *altruisme* (Derrick, 2015:10). Sedangkan keadilan tanpa cinta maka agama akan menjadi struktur sosial yang kehilangan *belief* sistemnya.

Dialog *Mutuality-Acceptance* di Sekolah

Sekolah sebagai tempat untuk belajar semua orang, sebagaimana yang telah dideklarasikan UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) bahwa ada empat pilar dalam belajar yaitu "*learning to know, learning to do, learning to be, dan learning to live together*." (International Commission on Education, 2014). Belajar untuk tahu, menyiratkan bahwa pendidikan seharusnya mendorong rasa ingin tahu secara intelektual dari para nara didik. Belajar untuk melakukan, adalah bagian integral dari pendidikan yang bertujuan pada tercapainya kompetensi yang dimiliki oleh para nara didik. Selanjutnya, belajar untuk menjadi, mengasumsikan bahwa pendidikan memainkan peranan yang penting dalam proses perkembangan holistik dari insan peserta didik. Ketiga pilar atau aspek ini perlu diperlengkapi dengan belajar untuk hidup bersama atas dasar kesadaran bahwa manusia adalah makhluk sosial yang hidup secara komunal dengan orang lain. Belajar hidup bersama dimulai dengan kesediaan untuk ada dalam dialog *mutuality-acceptance,* yaitu kesediaan untuk saling menerima dan memperkaya nilai keberagaman di sekolah. Pengalaman untuk mengelola nilai keberagaman di sekolah perlu menerobos batas toleransi. Sikap toleransi memang menghendaki hubungan, tetapi tidak mensyaratkan hubungan setara. Bila toleransi hanya sekedar keterbukaan, hormat-menghormati, dialog *mutuality-acceptance* mendorong kita untuk ada dalam proses belajar bersama mengenal dan mengelola keragaman guna mengurangi prasangka dan ketegangan masalah agama-agama serta memperkaya diri kita untuk mencintai perbedaan. Misalnya di SMAK PENABUR Kota Jababeka kita melakukan perayaan natal dengan aksi sosial di Panti Jompo Citaras Bekasi Timur, dengan nuansa dialog *mutuality-acceptance.* Pemimpin perayaan natal adalah siswi yang beragama Budha, acara dimulai dengan puji-pujian nuansa natal. Selanjutnya, masuk dalam dialog *mutuality-acceptance,* masing-masing anak berdialog dengan oma-opa yang beragam kepercayaan, percakapan mereka seputar persoalan non religius, tidak membicarakan Kitab Suci masing-masing agama, tetapi lebih bicara seputar persoalan kehidupan dan bagaimana Allah menolong dan bekerja dalam diri mereka. Percakapan dimulai dengan basa-basi, setelah itu otobiografi dan dilanjutkan dengan secara bersama-sama mencari jalan keluar terhadap persoalan yang sedang di hadapi dan ditutupi dengan doa masing-masing orang. Cinta-kasih dan keadilan memberikan semangat untuk saling belajar pada perbedaan guna merayakan kehidupan. Saat dialog *mutuality-acceptance* berlangsung sebagian guru dan anak didik merasa tersentuh dan menangis terharu mendengar cerita oma dan opa tentang kehidupan. Sebagian lagi mengatakan bahwa

mereka sangat terberkati dengan kegiatan ini, banyak pengalaman yang menyentuh mereka untuk menghargai perbedaan dalam hidup. Lantas, tantangannya adalah bagaimana penerapannya di sekolah?

Membangun Ruang Dialog *Mutuality-Acceptance* di Sekolah

Perjumpaan kita dengan non Kristen, seringkali ditemukan di ruang-ruang sekolah, meskipun sekolah berlabel Kristen namun orang di lingkungan sekolah beragam kepercayaan ada Kristen, Islam, Budha, dan Hindu. Hampir keseluruhan dari kita dibesarkan dalam nilai-nilai yang relatif seragam, pengenalan akan keberagaman di terima melalui cerita-cerita, dan media sosial baik yang bernilai negatif atau positif. Cerita-cerita yang negatif tentang perbedaan agama, sebagai salah satu pemicu terjadinya kegiatan intoleran di sekolah. Sikap intoleran sering terjadi pada pelajar bahkan juga guru, karena terjebak pada ruang monolog yang mengandung klaim pada nilai kebenaran sebagai bentuk pereduksian atau pengurangan terhadap nilai kemajemukan dan keberagaman. Kita berhenti di klaim kebenaran, itu gaya monolog, padahal perlu berada proses untuk mencari kebenaran. Dengan berada pada proses mencari kebenaran kita membuka ruang dialog untuk saling belajar menerima dan memperkaya dalam keberagaman. Ini alasan sehingga perlu membuka ruang dialog yaitu terbuka dan belajar mengelola lahan keberagaman. Membangun ruang dialog sangat dibutuhkan sebagai salah satu cara untuk mengantisipasi sikap monolog (persamaan nilai keyakinan dan klaim kebenaran) yang tumbuh subur dalam keluarga.

Ada dua fokus yang perlu dimasukan dalam membangun ruang dialog *mutuality-acceptance* di sekolah yakni fokus pada aspek humanitas dalam keberagaman dan fokus pada tanggung jawab bersama. Aspek humanitas dalam keberagamaan merujuk pada tekad untuk mengedepankan nilai kemanusiaan yang menyeluruh, penghargaan terhadap nilai-nilai kemanusiaan perlu dilakukan. Model monolog dalam keluarga telah memisahkan kita dari aspek saling memperkaya dan menerima keberagaman. Model ini kerap terjadi di sekolah, sehingga sikap untuk memperkaya diri dan belajar dari keberagamaan kurang diperhatikan. Kita menaruh dialog dari suatu titik yang kuat sehingga penghargaan terhadap nilai kemanusiaan belum tersentuh secara maksimal. Paul F Knitter memberi pencerahan bahwa dialog bisa terjadi apabila dimulai pada titik yang lemah yaitu belajar dan memberikan ruang pada yang minoritas di sekolah untuk menceritakan dan berbagi bahasa kebenaran yang mereka dapat dari Sang Transenden atau Yang Ilahi. Dalam melakukan dialog *mutuality-acceptance* di sekolah, diharapkan tidak terbeban dengan sejumlah kecurigaan terhadap agama lain, kita perlu melepaskan semua itu, dan mereka tampil tanpa paksaan.

Dengan memberikan kesempat-an kepada yang minoritas untuk berbagi, bukan berarti kita akan kehilangan identitas sebagai orang Kristen, tetapi malah memperkaya pada keberagaman. Memberi ruang pada agama lain, bisa dalam berbagai cara misalnya memberi kesempatan bagi mereka untuk berdoa. Dalam acara-acara keagamaan Kristiani perlu mereka diberikan kesempatan untuk menampilkan keyakinan mereka dalam perayaan keagamaan yang dilakukan di sekolah. Sedangkan aspek tanggung jawab bersama dimulai setelah memulai dialog dengan bicara mengenai persoalan-persoalan non religius yang terjadi dilingkungan sekitar yaitu kemiskinan, ketidakadilan, diskriminasi, penindasan dan persoalan lingkungan hidup. Berikutnya dialog mutualisme dapat berjalan dalam proses pembelajaran di kelas, dengan memberi kesempatan kepada siswa untuk mengerjakan tugas secara berkelompok dan dalam pemberian tugas kelompok sisipkan sedikit materi tentang persoalan-persoalan hidup yang mereka pecahkan menurut keyakinan mereka secara bersama-sama, di situ mereka boleh belajar dan memperbaiki pemahaman mereka tentang keberagaman.

Simpulan

Kesimpulan

Dari pembahasan tentang konstruksi dialog di sekolah secara khusus dalam pandangan Knitter, beberapa pokok pikiran dapat dikemukakan sebagai berikut.

Pertama, monolog atau sikap yang mengklaim kebenaran sendiri dan memaksakan kehendak kebenaran untuk di ikuti perlu bergeser ke dialog mengingat sekolah adalah komunitas yang beraenakaragam.

Kedua, dialog sangat dibutuhkan di sekolah sehingga perlu sikap saling belajar dan saling menerima untuk memperkaya dalam rangka belajar untuk hidup bersama. Ketiga, dialog di sekolah dapat di bangun melalui aspek humanitas yang mengedepankan nilai kemanusiaan dan persoalan tanggung jawab bersama.

Saran

Berdasarkan kesimpulan beberapa saran yang dapat disampaikan sebagai berikut.

Pertama, BPK PENABUR perlu memberikan ruang dialog *Mutuality-acceptance* untuk tumbuh subur di sekolah sebagai salah satu wadah dalam belajar hidup bersama, untuk mengurangi sikap intoleransi dan diskriminasi yang akhir-akhir ini berkembang dalam masyarakat..

Kedua, sekolah dapat merancang kegiatan yang menekanan pergeseran dari monolog ke dialog bagi seluruh lingkungan sekolah.

Ketiga, guru perlu menerapkan ruang dialog *Mutuality-acceptance* dalam proses pembelajaran dengan mengangkat masalah non religious khususnya yang berhu-bungan dengan nilai kemanusiaan dan tanggungjawab bersama, sebagai salah satu pendekatan mengelola keragaman dalam pembelajaran.

Perlu juga disampaikan bahwa tulisan ini masih dalam tataran universal di sekolah dan membutuhkan penelitian lanjutan untuk rekomendasi secara teknis sesuai kebutuhan BPK PENABUR, penulis perlu menguji sejauh mana nilai keragaman di sekolah yang ada dalam lingkup BPK PENABUR dan rekomendasi teknis yang perlu dilakukan untuk membangun ruang dialog *Mutuality-acceptance* yang utuh di BPK PENABUR.

Daftar Pustaka

Abu, Nimer Muhammed . (2002). *The miracle of transformation through interfaith dialogue; Are you a believer? In interfaith dialogue and peacebuilding*. Ed., David R. Smoch. Washington DC: United States Institute of Peace Press

Appleby, R. Scott. (2000). *The ambivalence of the sacred: Religion, violence, and reconciliation*. Lanham and Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc

Derrick, Nantz. (2015). Exposing the Roots of External Control Psychology: Altruism as Moral Compulsion. *International Journal of Choice Theory & Reality _Therapy*, Vol. 34

Gopin, Marc. (2002). *The use of the word and its limits: a critical evaluation of religious dialogue as peacemaking, in interfaith dialogue and peacebuilding*. Ed., David R. Smoch. Washington DC: United States Institute of Peace Press

http://www.wahidinstitute.org/wi-id/indeks-opini/280-intoleransi-kaum-pelajar.html. (diunduh 15Januari 2018)

Kilby, Karen. (2001). *Karl Rahner*. Yogyakarta: Kanisius

Knitter, F Paul. (2004). Christian Theologies of Religions: Searching for Comitment and Openess. *Jurnal Studi Agama dan Masyarakat Waskita* I, No. 2

Knitter, F Paul. (2015). *Comparative theology is not business-as-usual theology: Personal witness from a Buddhist Christian*. Buddhist-Christian Studies Issue 35

Knitter, F Paul. (2014**).** *Dialogue and liberation: What i have learned from my friends – Buddhistand Christian*. University of Hawaii Press Issue 34

Knitter, F Paul. (2011). *Doing theology interreligiously*. Issue 1.117-132, diunduh

January 31, *2016*. http: // web . a. ebscohost. Com / ehost / pdfviewer / pdfviewer ?sid

Knitter, F Paul. (2014). "Good Neighbors or Fellow Seekers?dealing with the plurality of wenty-first century," *Journal Interreligious Insight* 12, no. 1

Knitter, F Paul. (2005). Global Responsibility and Interreligious Dialogue: Searching for Common Ground," *Journal Studi Agama dan Masyarakat Wasikita* II, no 1

Knitter, F Paul. (1990). Interreligious dialogue: What? Why? How?,"in *Death or Dialogue? From the age of Monologue to the Age of Dialogue,* diedit oleh Leonard Swidler, John B Cobb Jr, Paul F Knitter and Monika K Hellwig, Philadelphia: Trinity Press International

Knitter, F Paul. (2009). Islam And Christianity Sibling Rivalries And Sibling Possibilities. *Journal of Cross Currents*

Knitter, F Paul. (2005). *Menggugat arogansi KeKristenan.* Yogyakarta*:* Kanisius

Knitter, F Paul. (2001). *Menuju teologi pembebasan agama-agama. Dalam Mitos Keunikan Agama Kristen.* Diedit oleh John Hick dan Paul F. Knitter. Jakarta: BPK Gunung Mulia

Knitter, F Paul. (2008). *Pengantar teologi agama-agama.* Yogyakarta: Kanisius

Knitter, F Paul. (2003). *Satu bumi banyak agama.* Jakarta: Gunung Mulia

Knitter, F Paul. (1987*). Toward a liberation theology of religions.* Dalam The myth of christian uniqueness. Ed.John Hick and Paul F. Knitter, 178-200. Maryknoll: Orbis Books

Knitter, F Paul. (1996). *Toward a liberative interreligious dialogue,"Journal ofCross Currents* 45, No 4:2-5

Lattu, Izak. (2015). *Beyond tolerance: Memahami hubungan lintas agama dalam konteks polidoksi dan poliponik.* Dalam Buku Ajar Pendidikan Agama Kristen, editor. Retnowati dkk. Salatiga: Satya Wacana University, Press

Leonard, Swidler and Paul Mojzes. (2000). *The study of religion in an age of global dialogue*. Philadelphia: Temple University Press

Pattipeilohy, Stella. (2015). *Keselamatan menurut Paul F Knitter*: *Suatu tinjauan psiko-sosial.* Yogyakarta: Kanisius

Schirch, Lisa. (2005). *Ritual and symbol in peacebuilding. B*loomfield: Kumarian Press

Sumartana, Th. (2000). *Theologia religonum dalam meretas jalan teologi agama- agama di Indonesia*. Jakarta: BPK Gunung Mulia

Titaley, John. (2013). *Religiositas di alinea tiga:Pluralisme, nasionalisme, dan transformasi agama-agama.* Salatiga: Satya Wacana University, Press

--------. International Commission on Education. Learning the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century

Pendidikan Religiositas

Paulus Eko Kristianto
Email: paulusekokristianto@gmail.com
Pascasarjana Sekolah Tinggi Filsafat Driyarkara Jakarta

Abstrak

Kemajemukan perlu dirawat dengan baik. Kalau tidak, kemajemukan bisa menimbulkan masalah. Alternatif yang diajukan penulis dalam hal ini yakni melalui Pendidikan Religiositas. Tulisan ini membahas berbagai diskusi dalam Pendidikan Religiositas. Setelah melalui pembahasan yang kritis, tulisan ini berkesimpulan Pendidikan Religiositas diharapkan dapat menolong peserta didik mengembangkan dialog terbuka melalui pijakan pengalaman nyata. Namun, pendidikan ini tidak akan berjalan mudah apabila tidak didukung kompetensi guru dan yayasan sekolah.

Kata -kata kunci: pendidikan religiositas, pluralisme, dialog

Religiosity Education

Abstract

Pluralism needs to be well cared for. Otherwise pluralism can cause problems. The alternative proposed by the author in this case is through Religiosity Education. This paper discusses various aspects in Religiosity Education. After going through a critical discussion, this paper concludes Religiosity Education is expected to help learners develop open dialogue through a real experience footing. However, this education will not be easy if not supported by the competence of teachers and school foundations.

Key words: *religiosity education, pluralism, dialog*

Pendahuluan

Sebagaimana kita ketahui, keberagaman agama merupakan salah satu konteks Indonesia yang tidak bisa terelakkan. Kenyataan ini tak jarang menimbulkan berbagai konflik antaragama. Konflik yang menguras energi seluruh pemeluk agama di Indonesia. Pada 1996, ada banyak perusakan dan pembakaran gedung gereja di Indonesia, baik dalam skala kecil hingga besar yang dimulai dari Situbondo, Jawa Timur, hingga merembet ke Jawa Barat dan tempat lain di Indonesia. Bom juga menyelimuti fenomena tersebut khususnya saat Natal pada tahun 2000. Kerusuhan demi kerusuhan juga terus terjadi yang berujung pada konflik. Konflik Poso, Sulawesi Tengah, terjadi sepanjang 1998-2000 dengan tiga jangka waktu, yaitu kerusuhan pertama sepanjang 25-29 Desember 1998, kerusuhan kedua sepanjang 17-21 April 2000, dan kerusuhan ke tiga sepanjang 16 Mei-15 Juni 2000. Konflik tersebut kemudian disusul oleh konflik Ambon dan Maluku terjadi mulai awal 1999 dan percikannya masih terasa hingga saat ini. Pada awal 2011, konflik internal dalam agama Islam juga bermunculan. Pelarangan Ahmadiyah dan kekerasan fisik terhadap beberapa pengikut Ahmadiyah di Cikeusik Jawa Barat. Kemudian, perusakan tiga gedung gereja di Temanggung 8 Februari 2011 juga ikut mewarnai hiruk pikuk hubungan antaragama.

Pada uraian "Pendidikan Kristiani dalam Perenungan Identitas Diri" dalam Jurnal Pendidikan PENABUR No. 25, Tahun ke-14, Desember 2015, penulis mengajukan pola Pendidikan Kristiani yang dapat mengajarkan peserta didik dalam menjalin relasi antara identitas diri dan Sang Lain melalui keluarga, sekolah, dan masyarakat.[1] Hal tersebut tertuang dalam bingkai Pendidikan Kristiani dengan pendekatan hospitalitas. Hospitalitas diharapkan mampu melahirkan budaya terbuka dalam berjumpa dengan Sang Lain dalam kehidupan harian, khususnya gerakan oikumene dan percakapan antariman. Masalahnya, bagaimana bentuk konkrit atas hal tersebut? Melalui artikel ini, penulis mencoba menggalinya lebih jauh melalui Pendidikan Religiositas dan berbagai karakteristik di dalamnya berkenaan pemahaman dasar, standar proses, standar isi, dan pengembangan proses pembelajaran. Secara garis besar, Pendidikan Religiositas merupakan komunikasi iman, baik antarpeserta didik yang seagama maupun berbeda agama dan kepercayaan agar membantu peserta didik menjadi manusia yang religius, bermoral, terbuka, dan mampu menjadi pelaku perubahan sosial demi terwujudnya masyarakat yang sejahtera lahir dan batin, berdasarkan nilai-nilai universal, misalnya kasih, kerukunan, kedamaian, keadilan, kejujuran, pengurbanan, kepedulian, dan persaudaraan.[2]

Pembahasan

Pemahaman Dasar Pendidikan Religiositas

Dalam membangun masyarakat yang rukun, hidup damai, serta dinamis, dibutuhkan paradigma baru dalam menyikapi kemajuan masyarakat. Oleh karenanya, pada 1982, Mangunwijaya memunculkan ide yang menggelitik dunia pendidikan. Bagi Mangunwijaya, pendidikan sebaiknya tidak hanya berkenaan dengan proses penularan ilmu semata, tetapi lebih mengarah ada upaya untuk menumbuhkembangkan sikap dan semangat religius yang terbuka bagi peserta didik. Secara detail, proses ini dapat diperhatikan pada bagian berikut.

Latar belakang munculnya Pendidikan Religiositas

Melalui gagasan Mangunwijaya, kita tidak boleh memaknai bahwa intelektual dan semangat religius dipisahkan begitu saja, melainkan keduanya diharapkan dapat tumbuh dan berkembang bersama-sama agar terjadi keseimbangan hidup dalam diri peserta didik. Walau demikian, pendidikan keimanan dan sikap religius diharapkan lebih utama. Hal itu disebabkan sikap dan semangat religius ini diyakini dapat memberikan dasar yang kuat bagi peserta didik untuk mengembangkan diri dan hidupnya sebagai anak bangsa yang cerdas sekaligus beriman. Peserta didik diharapkan tidak lagi hidup terkungkung dalam jalan pikirannya sendiri sehingga dimungkinkan meremehkan teman yang beragama dan berkepercayaan lain. Dengan demikian, peserta didik diharapkan mampu menumbuhkan sikap dan semangat religius yang terbuka dengan cara

hidup bersama sebagai saudara dengan teman yang berbeda agama dan kepercayaan di sekolah, serta mengomunikasikan imannya dengan terbuka dan dengan penuh ketulusan hati.[3] Berdasarkan pemahaman tersebut, komunikasi iman akhirnya ditempatkan dalam kerangka Pendidikan Religiositas di berbagai sekolah Katolik yang berada di wilayah Keuskupan Agung Semarang (KAS).

Religiositas berbeda dengan agama

Dalam menguraikan gagasannya, Mangunwijaya berpendapat bahwa religiositas berbeda dengan agama. Agama cenderung dimaknai lembaga kebaktian kepada Allah atau dunia atas yang resmi dan yudiris, melalui peraturan dan hukum, keseluruhan organisasi tafsir kitab-kitab keramat, dan berbagai hal yang melengkapi berbagai segi kemasyarakatan. Di samping itu, religiositas dimaknai pada segala sesuatu yang ada dalam lubuk hati, getaran hati nurani pribdi, serta sikap personal yang menjadi misteri bagi orang lain karena menapaskan intimitas jiwa yaitu cita rasa yang mencakup totalitas (termasuk rasio dan rasa manusiawi) kedalaman isi pribadi manusia.[4] Dengan kata lain, religiositas lebih dalam daripada agama karena bergerak dalam tata paguyuban yang lebih intim.

Bagi Mangunwijaya, orang beragama seharusnya mendasarkan hidupnya pada iman meski yang terjadi ialah orang mengaku beragama, namun belum tentu beriman. Orang beragama yang taat belum tentu orang beriman yang baik, padahal orang beragama yang taat seharusnya adalah orang yang beriman mendalam.[5] Dengan menganut suatu agama, orang berusaha menjalin hubungan mesra dengan Allah yang dahsyat (*tremendum*) dan sekaligus memesona (*fascinosum*). Pemahaman demikian dimungkinkan menjadi fondasi Pendidikan Religiositas. Pendidikan Religiositas seharusnya menjadi utama dan pertama karena mengajak peserta didik sampai pada ketaatan untuk melaksanakan perintah Allah, menjadi refleksi atas perasaan, keinginan, harapan, dan pengakuan kepada Allah secara total.

Pendidikan Religiositas Adalah Komunikasi Iman

Komunikasi iman merupakan proses mengungkapkan pengalaman iman yang terjadi dalam diri peserta didik secara dialogal antara peserta didik yang beragama sama atau yang berbeda agama dan kepercayaan sehingga peserta didik mampu menjadi pribadi yang utuh dan mampu berperan sebagai pelaku perubahan sosial.[6] Pendidikan Religiositas merupakan komunikasi iman, baik antar peserta didik yang seagama maupun berbeda agama dan kepercayaan agar membantu peserta didik menjadi insan yang religius, bermoral, terbuka, dan mampu menjadi pelaku perubahan sosial demi terwujudnya masyarakat yang sejahtera lahir dan batin, berdasarkan nilai-nilai universal, misalnya kasih, kerukunan, kedamaian, keadilan, kejujuran, pengurbanan, kepedulian, dan persaudaraan.

Pendidikan Religiositas sebagai komunikasi iman bagi peserta didik yang seagama atau berbeda agama dan kepercayaannya dimungkinkan menjadi keyakinan dasar dan sangat penting implikasinya bagi kehidupan bersama sebagai anak-anak Allah. Bagaimana tidak, selama ini, Pendidikan Agama yang diyakini mempunyai tujuan luhur dan mulia bagi pengembangan hidup ternyata tidak menghasilkan buah yang dicita-citakan. Bahkan, pendidikan itu telah menghasilkan orang yang cenderung berpandangan sempit dan meremehkan orang lain yang tidak memiliki kesamaan agama dan kepercayaan. Dengan demikian, orang yang memeluk suatu agama atau kepercayaan, yang seharusnya hidup baik dan beriman ternyata kesehariannya tidak diwarnai oleh ajarannya. Bila ditelusuri, sistem pendidikan agama selama ini cenderung membuat peserta didik terkotak-kotak dalam pergaulan dengan teman di sekolah atau masyarakat. Bagaimana tidak, Pendidikan Agama sekarang ini umumnya bersifat simbolis, ritualistis, dan legal-formalistis. Akibatnya, kita mungkin menemukan bentangan jarak yang jauh antara wacana keberagaman dan perwujudannya dalam kehidupan nyata.

Standar Proses Pendidikan Religiositas

Pendidikan Religiositas berproses menggunakan Paradigma Pedagogi Reflektif (selanjutnya ditulis PPR). Awalnya, PPR dikembangkan oleh para Yesuit berdasarkan latihan rohani Ignatian. Latihan rohani tersebut disebut Paradigma Pedagogi Ignatian.

Paradigma pedagogi reflektif

PPR dilakukan dengan mensyaratkan tiga unsur utama yakni pengalaman, refleksi, dan aksi.[7] Dalam hal ini, **pengalaman** merupakan kegiatan yang memuat penyerapan unsur koginitif atas bahan yang dipelajari, serta unsur afektif atas apa yang dihayati. Proses tersebut dilakukan melalui upaya menanyakan, membayangkan, menyelidiki unsur-unsur yang ada, dan memberikan tanggapan atasnya. Dalam prosesnya, pengalaman bisa berupa pengalaman faktual dan aktual. **Refleksi** merupakan kegiatan yang dilakukan guna melihat berbagai proses pendidikan dengan penuh kesadaran dan lebih mendalam. Proses refleksi berorientasi pada upaya menemukan makna yang lebih terhadap berbagai nilai, kesadaran, semangat, dan sikap baru. Semua dilakukan dengan tujuan membentuk sikap mengubah pola berpikir, bersikap, dan bertindak terhadap dunia dan dirinya sendiri, serta membentuk dan mengembangkan suara hati. **Aksi** merupakan perwujudan gerakan atau dorongan batin yang menjadi sebuah refleksi sehingga kemudian dituangkan dalam aksi batiniah dan lahiriah sebagai wujud pertobatan atau pembaruan diri.

Melalui integrasi pengalaman, refleksi, dan aksi, peserta didik Pendidikan Religiositas diharapkan dapat mengembangkan hidupnya melalui proses kebiasaan belajar-mengajar dengan memperhatikan pengalaman hidup dan merefleksikannya, memiliki prinsip hidup serta bertindak dengan penuh tanggung jawab, dan menjadi pelaku perubahan sosial. Hasil dari proses tersebut yakni peserta didik dimungkinkan memiliki kepedulian pada lingkungan dan sesama, mencintai nilai-nilai kehidupan secara mendalam, serta memahami dan menghargai kemajemukan. Penghargaan atas kemajemukan dinyatakan dalam bentuk saling menghargai tradisi agama dan kepercayaan, menepis berbagai aneka apologi atau mengagungkan diri sendiri (*sovinisme*), serta fanatisme sempit yang berlebihan, membuka hati dan pikiran terhadap kemajemukan ideologi dan pandangan hidup.

Aplikasi Paradigma Pedagogi Reflektif dalam Pendidikan Religiositas

Sebagaimana uraian sebelumnya, PPR merupakan standar proses yang digunakan untuk mengolah Pendidikan Religiositas. PPR diaplikasikan melalui pengungkapan pengalaman, refleksi pengalaman, serta evaluasi dan aksi.[8] **Pengungkapan pengalaman** dalam pembelajaran Pendidikan Religiositas selalu diawali dengan cerita rakyat, cerita kehidupan, atau peristiwa langsung yang relevan dengan tema dan topik pembahasan. Dalam penyajiannya, cerita tersebut dikemas melalui media kreatif, misalnya film, artikel, komik, maupun gambar. Pengalaman yang sudah disajikan perlu direnungkan secara mendalam. Proses tersebut biasa disebut **refleksi pengalaman**. Refleksi dilakukan dengan menemukan nilai-nilai pengalaman secara kritis. Artinya, peserta didik diajak untuk mengomunikasikan hasil refleksinya dengan nilai iman dan ajaran agama, termasuk kepercayaan yang melatarbelakanginya, serta mendialogkan kekayaan pandangan ajaran agama dan kepercayaan antar peserta didik.

Hasil refleksi pengalaman kemudian **dievaluasi** dan diwujudkan dalam tindakan atau **aksi** konkrit berupa aktivitas nyata. Dalam proses ini, aktivitas nyata menjadi penting dikarenakan sebagai bentuk internalisasi atas berbagai nilai yang ditemukan dalam proses refleksi. Proses ini terekam dua hal penting yakni pra-aksi dan aksi. Pra-aksi merupakan aktivitas dalam kelas guna mengekspresikan temuan nilai-nilai refleksi dengan ungkapan atau simbol tertulis, gerak, maupun pameran etalase yang bersifat pribadi atau kelompok. Di sisi lain, aksi merupakan aktivitas pribadi atau kelompok sebagai tindak lanjut dari refleksi di luar proses pembelajaran di kelas yang mempunyai dampak konkrit secara sosial.

Implikasi paradigma pedagogi reflektif dalam Pendidikan Religiositas

PPR yang diimplikasikan dalam Pendidikan Religiositas perlu memperhatikan konteks peserta didik, sekolah, sosial, politik, dan budaya.[9] **Konteks peserta didik** meliputi keluarga, kelompok sebaya, agama dan kepercayaan, kemampuan, hobi, pemahaman, dan motivasi peserta didik. Selama proses pembelajaran Pendidikan Religiositas, peserta didik diajak belajar mengenali, memahami, dan menginternalisasikan nilai dan pengetahuan yang sesuai dengan pemikirannya. Dengan kata

lain, proses belajar mengajar berpusat pada peserta didik. **Konteks sekolah** meliputi suasana suasana sekolah yang mampu mengolah dan mengembangkan kepercayaan, perhatian, penghargaan, kejujuran, dan keadilan. Dengan demikian, seluruh civitas sekolah diharapkan mampu berperan dalam mengembangkan suasana sekolah yang mendukung proses ini. Sedangkan, **konteks sosial, politik, dan budaya** masuk dalam lingkungan sosial dan peserta didik, tekanan sistem dan kebijakan pemerintah, serta kemiskinan, dan politis yang dapat memengaruhi proses Pendidikan Religiositas.

Berbagai konteks tersebut diharapkan dapat memberi dampak bagi perkembangan peserta didik. Oleh karenanya, guru diharapkan dapat mengelola pembelajaran dengan menyatukan aspek pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai kemanusiaan. Penyatuan tersebut setidaknya dimungkinkan meminimalisasi model belajar menghafalkan definisi dan pengertian yang normatif. Pendidikan Religiositas diharapkan turut mengintegrasikan pembelajaran tentang masalah dunia, hidup, dan nilai kemanusiaan dengan nilai-nilai religiositas agar peserta didik mampu menemukan sendiri nilai yang menjadi pegangan hidupnya.[10] Pola demikian bisa dilakukan melalui kesediaan guru memikirkan bahan pembelajaran yang tepat dan kontekstual, serta memberikan jalan keluar atas masalah peserta didik dan mengembangkan ke arah pemikiran yang lebih dewasa melalui sentuhan kehendak dan dorongan hati. Namun, pembelajaran demikian membutuhkan proses yang matang. Setidaknya, prose situ dilalui dengan adanya integrasi antara konteks, kurikulum, dan proses belajar mengajar.

Guru Pendidikan Religiositas

Implikasi Pendidikan Religiositas demikian tidak akan tercapai bila guru kurang mengembangkan diri dan menjalankan kode etika. Hal yang perlu dikembangkan guru menyentuh tiga hal yaitu[11]; [1] Aktif dan proaktif dalam menggeluti dan mendalami bahan pembelajaran secara mandiri, [2] Melakukan kegiatan yang bertujuan untuk mengulangi bahan dengan cara refleksi dan evaluasi agar semakin menguasai dan memahaminya, [3] Mendalami bahan bukan sekedar untuk dihafalkan, tetapi mencari kedalaman isinya. Berkenaan dengan optimalisasi proses Paradigma Pedagogi Reflektif, guru bertugas[12]; (1) Menjelaskan isi pokok pembelajaran secara lebih ringkas dengan rangkuman agar pembelajaran lebih partisipatif dan memaksimalkan peran atau keterlibatan peserta didik. (2) Mengaktifkan peserta didik agar semakin terlibat dalam mengolah dan memperkaya bahan pembelajaran, khususnya ajaran dari aneka agama dan kepercayaan. (3) Memantau atau mengobservasi hasil pendalaman peserta didik, apakah sudah tepat, menyimpang, atau justru terlalu jauh dari tujuan, dan mendampingi proses belajar peserta didik agar sesuai dengan yang ingin dicapai. (4) Mengusahakan agar peserta didik membentuk kelompok belajar yang dapat meningkatkan semangat berkomunikasi, serta berbagai pengalaman dan gagasan. (5) Mengusahakan agar peserta didik terbiasa berefleksi sehingga mampu menemukan dan mengungkapkan kebaikan Tuhan dan nilai-nilai universal dalam diri sendiri, sesama, dan lingkungan hidupnya. (6) Mengusahakan agar peserta didik terbiasa bekerja sama lintas agama dan kepercayaan dengan semangat persaudaraan sejati sehingga mampu menumbuhkan sikap dan semangat keterbukaan. (7) Menjadi pendamping yang memacu peserta didik agar semakin aktif menemukan berbagai hal yang ingin diketahuinya.

Standar Isi dan Kompetensi Pendidikan Religiositas

Dari segi kurikulum, Pendidikan Religiositas memiliki standar isi dan kompetensi berikut[13].

Jenjang SD

Kurikulum jenjang SD kelas 1-6 memiliki **standar kompetensi**: (1) Mengenal dan memahami diri dan lingkungannya sebagai karunia Tuhan dan mensyukurinya dengan doa, nyanyian, dan perbuatan nyata. (2) Mengenal, memahami, mengimani, dan mencintai Tuhan sebagai pencipta dan penyelenggara sebagaimana dikisahkan dalam Kitab Suci, serta diwartakan dan diperjuangkan oleh Yesus Kristus. (3) Mengenal dan memahami gereja beserta ajarannya, menghayati hidup sebagai umat

beriman, dan merayakan iman menurut agama dan kepercayaannya masing-masing. (4) Mengenal dan memahami masyarakat sekitarnya dan mewujudkan imannya dalam kehidupan konkrit. (5) Menghargai dan memperkembangkan alam ciptaan demi kesejahteraan dan kebahagiaan bersama.

Standar kompetensi umum tersebut bila dijabarkan dalam setiap jenjang tertuang: (1) Kelas I: Peserta didik mengenal dan memahami diri sebagai ciptaan Tuhan yang berkembang melalui dan di dalam keluarga, teman, dan sekolah. (2) Kelas II: Peserta didik mengenal, memahami, dan mengolah perasaannya sebagai anggota umat Tuhan dalam menyambut karya keselamatan yang diwartakan dalam Perjanjian Lama, dan terpenuhi dalam diri Yesus. Dengan demikian, peserta didik mampu mewartakan kabar gembira Yesus dan memelihara lingkungan hidupnya. (3) Kelas III: Peserta didik mengenal, memahami, dan memperkembangkan kemampuannya sebagai anugerah Tuhan dengan meneladan Yesus Kristus yang berkembang menjadi berani tampil di hadapan orang lain. Dengan demikian, peserta didik yang hidup di dalam paguyuban orang beriman mampu mewartakan kabar gembira, melayani, beribadat, menjadi saksi, serta bekerjasama dalam mengasihi sesama dan lingkungan hidupnya. (4) Kelas IV: Peserta didik mengenal, memahami, dan memperkembangkan sikap baik yang dianugerahkan Tuhan dengan meneladan sikap Yesus yang mencintai, menerima siapa saja, mengampuni, setia, peduli, serta dikuatkan dengan ibadah, dan berkat. Dengan demikian, peserta didik mampu membangun dan mewujudkan hidup adil, jujur, dan peduli pada lingkungan hidup yang sehat. (5) Kelas V: Peserta didik mengenal, memahami, dan memperkembangkan iman melalui semangat doa Bapak Kami dan berpedoman pada Sepuluh Perintah Allah, dan teladan iman Maria yang bersandar pada kerahiman Tuhan. Dengan demikian, peserta didik mampu menjadi saksi iman dengan semangat membangun kerukunan hidup dalam masyarakat majemuk dan mendukung secara kritis kemajuan industri dengan tetap peduli pada lingkungan. (6) Kelas VI: Peserta didik mengenal, memahami, dan memperkembangkan cita-cita sebagai pilihan jalan hidup yang mendukung terwujudnya Kerajaan Allah seperti yang diperjuangkan Yesus. Dengan demikian, sebagai anggota masyarakat di tengah era globalisasi, peserta didik mampu bersikap benar dan kritis demi kesejahteraan manusia.

Adapun, turunan standar kompetensi perkelas/ jenjang terurai dalam kompetensi dasar: (1) Kelas I: (a) Peserta didik mengenal dan memahami diri sendiri sebagai anugerah Tuhan sehingga mampu mengungkapkan rasa syukur atas karunia-Nya dengan doa, nyanyian, dan tindakan. (b) Peserta didik mengenal dan memahami Tuhan yang Mahakasih, yang menciptakan, dan memelihara ciptaan-Nya sehingga mampu bersyukur atas kebaikan Tuhan dengan doa. (c) Peserta didik mengenal dan memahami keluarga dan temannya sebagai anugerah Tuhan sehingga mampu mengungkapkan syukur dengan doa, nyanyian, dan tindakan. (d) Peserta didik mengenal dan memahami tempat tinggal dan sekolahnya sebagai anugerah Tuhan sehingga mampu bersyukur dengan doa, nyanyian, dan tindakan. (2) Kelas II: (a) Peserta didik mengenal dan memahami perasaan sedih dan kecewa dalam dirinya sehingga berani mencoba berbuat baik dan mampu belajar. (b) Peserta didik mengenal dan memahami karya keselamatan Tuhan yang telah diwartakan dalam Perjanjian Lama dan terpenuhi dalam diri Yesus Kristus sehingga mampu bersyukur atas karya keselamatan-Nya. (c) Peserta didik mengenal dan memahami bahwa dirinya anggota umat Tuhan dan diutus mewartakan kabar gembira. (d) Peserta didik mengenal dan memahami manfaat air bagi kehidupan sebagai anugerah Tuhan sehingga mampu menjaga kebersihan dan mensyukurinya. (3) Kelas III: (a) Peserta didik semakin mengenal dan memahami kemampuan yang dimilikinya sehingga dapat tumbuh dan berkembang bersama dengan orang lain. (b) Peserta didik mengenal dan memahami bahwa Yesus Kristus, yang berkembangkan untuk berani tampil di hadapan orang lain, memanggil murid-murid-Nya dan mengutus mereka sehingga mampu meneladani-Nya. (c) Peserta didik semakin mengenal dan memahami paguyuban orang beriman yang mewartakan kabar gembira, memuliakan Tuhan dalam doa

dan ibadah, dan melayani masyarakat sebagai bentuk kesaksian seperti yang dilakukan orang kudus. (d) Peserta didik mengenal dan memahami seperlunya kerjasama dan mengasihi sesama yang menderita. (e) Peserta didik mengenal dan memahami manfaat pemeliharaan lingkungan hidupnya sebagai wujud mengasihi kehidupan, baik pada masa sekarang maupun yang akan datang. (4) Kelas IV: (a) Peserta didik mengenal dan memahami sikap-sikap yang baik sebagai anugerah Tuhan yang perlu diperkembangkan. (b) Peserta didik mengenal dan memahami sikap-sikap Yesus yang tercermin dalam tindakan dan ajaran-Nya sehingga mampu menjadikan-Nya sebagai salah satu tokoh yang diteladani. (c) Peserta didik mengenal dan memahami berbagai bentuk ibadah beserta petugas sehingga mampu terlibat di dalamnya. (d) Peserta didik mengenal dan memahami pentingnya hidup adil dan jujur dalam hidup bermasyarakat sehingga mampu mewujudkannya dalam hidup sehari-hari. (e) Peserta didik mengenal dan memahami perlunya tercipta lingkungan hidup yang sehat sehingga mampu terlibat dalam gerakan cinta lingkungan. (5) Kelas V: (a) Peserta didik mengenal dan memahami dirinya ialah seorang beriman yang mewujudkan imannya dengan mengasihi Tuhan dan sesama. (b) Peserta didik mengenal dan memahami doa Bapa Kami dan Sepuluh Perintah Allah sehingga mampu mengamalkannya sebagai wujud cinta kepada Tuhan dan sesama. (c) Peserta didik mengenal dan memahami keteladanan Maria sebagai orang beriman sehingga mampu menjadi saksi iman dalam hidup sehari-hari dengan semangat pertobatan yang bersandar pada kerahiman Tuhan. (d) Peserta didik mengenal dan memahami kemajemukan masyarakat Indonesia sehingga mampu membangun kerukunan hidup. (e) Peserta didik mengenal dan memahami berbagai macam industri dan pengaruhnya terhadap kehidupan. (6) Kelas VI: (a) Peserta didik mengenal dan memahami bahwa cita-cita perlu didukung oleh harapan dan usaha demi masa depannya yang lebih baik. (b) Peserta didik mengenal dan memahami Kerajaan Allah yang diperjuangkan Yesus melalui sabda, karya, penderitaan, wafat, dan kebangkitan-Nya sehingga mampu melibatkan diri dalam perjuangan-Nya. (c) Peserta didik mengenal dan memahami tugas perutusannya untuk hidup berkeluarga, menjadi iman, atau biarawan-biarawati. (d) Peserta didik mengenal dan memahami bahwa dirinya adalah anggota masyarakat yang terpanggil untuk ikut serta dalam memberantas penyakit sosial sehingga mampu mengusahakan terwujudnya masyarakat sejahtera. (e) Peserta didik mengenal dan memahami era globalisasi yang ditandai dengan kemajuan IPTEK sehingga mampu bersikap benr dan kritis demi kesejahteraan manusia.

Jenjang SMP

Kurikulum jenjang SMP kelas VII-IX memiliki **standar kompetensi**: (1) Memahami kebaikan Tuhan dan nilai-nilai universal dalam diri sendiri, sesama, dan lingkungan. (2) Menanggapi kebaikan Tuhan dan nilai-nilai universal dalam hidup sehari-hari. (3) Mampu bekerjasama lintas agama dan kepercayaan dengan semangat persaudaraan sejati sebagai habitus baru. (4) Memiliki kebiasaan berefleksi atas pengalaman hidupnya. Adapun, turunan standar kompetensi per kelas/ jenjang terurai dalam kompetensi dasar: (1) Kelas VII: Memahami bahwa ajaran agama dan kepercayaan membawa pembaharuan yang menghasilkan sikap dewasa dalam beragama atau berkepercayaan, sikap menjunjung tinggi kesetaraan laki-laki dan perempuan, pandangan yang benar tentang seksualitas, perilaku simpatik, sikap optimis, dan sikap menghormati hak asasi setiap orang sebagai makhluk sosial demi kehidupan yang lebih membahagiakan. (2) Kelas VIII: Memahami bahwa Tuhan mendekati dan mendorong manusia untuk mewujudkan kebahagiaan hidup bersama melalui kepedulian terhadap keluarga, persahabatan, pelayanan kepada sesama terutama yang miskin dan menderita, kerja, dan sikap selalu siap bertobat. (3) Kelas IX: Memahami bahwa mewujudkan hidup beriman dalam masyarakat diusahakan dengan menjadi orang beragama dan berkepercayaan. Dalam konteks itu, dia juga kritis dalam meneladan pemuka agama, pemuka kepercayaan, dan pemuka masyarakat; kritis terhadap pelbagai aturan dan hukum; berani menjadi pelaku perubahan sosial, yang tetap setia

kepada suara hati, dan yang peduli terhadap lingkungan hidup demi mengupaya-kan kehidupan bersama.

Kemudian, standar kompetensi per kelas atau jenjang diturunkan dalam **kompetensi dasar**: (1) Kelas VII: (a) Memahami pentingnya hidup beragama atau berkepercayaan yang dewasa, memiliki ketahanan kuat, tidak meninggalkan agama atau kepercayaan apabila menghadapi kesulitan serta bersikap inklusif. (b) Memahami bahwa kehadiran Tuhan di dunia ini dapat ditangkap melalui tanda dan doa sehingga manusia mampu berhubungan secara pribadi dengan Tuhan. (c) Memahami bahwa Tuhan adalah sumber keselamatan yang memberi kekuatan dalam menghadapi kenyata-an hidup. (d) Memahami bahwa perempuan dan laki-laki setara dan perlu saling menghargai sebagai manusia. (2) Kelas VIII: (a) Memahami seksualitas sebagai anugerah yang perlu disyukuri, dihargai, dan dijaga kesuciannya. (b) Memahami bahwa pacaran secara benar merupakan tahapan mempersiapkan hidup berkeluarga yang bahagia. (c) Memahami bahwa perilaku simpatik merupakan kehendak Tuhan yang Mahabaik. (d) Memahami bahwa manusia diciptakan oleh Tuhan sebagai makhluk sosial agar saling membantu demi kebahagiaan bersama. (e) Memahami perlunya bergaul dan bekerjasama dengan siapapun. (f) Memahami bahwa kegagalan bukanlah akhir dari suatu usaha melainkan peristiwa yang dihayati sebagai sukses yang tertunda. (g) Memahami bahwa meraih masa depan memerlukan perjuangan. (h) Memahami bahwa Hak Asasi Manusia harus diakui, dihargai, dan diperjuangkan. (i) Memahami bahwa kejujuran harus diperjuangkan demi kehidupan bersama. (3) Kelas IX: (a) Memahami bahwa aku hidup di tengah keluarga yang memperjuangkan cinta sehingga tumbuh sikap peduli. (b) Memahami bahwa persahabatan yang benar itu penting untuk mengembangkan hidup bersama. (c) Memahami bahwa melayani dengan gembira itu membahagiakan. (d) Memahami bahwa bekerja merupakan anugerah Tuhan untuk mengem-bangkan kehidupan yang membahagiakan. (e) Memahami bahwa nilai kerja manusia dalam segala aspek kehidupan. (f) Memahami bahwa manusia jatuh ke dalam dosa karena menyalahgunakan kebebasannya. (g) Memaha-mi bahwa dosa mudah merebak sehingga merusak kebahagiaan hidup bersama. (h) Memahami bahwa Tuhan yang Maha Pengampun berkuasa mengampuni dosa. (i) Memahami bahwa bertobat itu perlu untuk memperbaiki hubungan dengan Tuhan dan sesama. (j) Memahami perlunya syukur atas pengampunan Tuhan. (k) Memahami bahwa memaafkan merupakan usaha memulihkan hubungan antar sesama yang rusak. (l) Memahami bahwa menjadi pribadi yang bernilai akan membuat dirinya dicintai orang dan menjadi teladan bagi orang lain. (m) Memahami bahwa menolong orang miskin merupakan wujud kepedulian. (n) Memahami bahwa hidup sederhana menumbuhkankembangkan ketente-raman dan kedamaian. (o) Memahami bahwa hidup beriman sebagai inti hidup beragama dan berkepercayaan adalah motivasi dalam tindakan sehari-hari. (p) Memahami perlunya sikap kritis dalam meneladan pemuka agama-agama dan kepercayaan. (q) Memahami perlunya sikap kritis dalam meneladan pemuka masyarakat. (r) memahami perlunya sikap kritis dalam menghadapi pelbagai aturan.

Jenjang SMA/K

Kurikulum jenjang SMA kelas X-XII memiliki **standar kompetensi**: (1) Memahami kebaikan Tuhan dan nilai-nilai universal dalam diri sendiri, sesama, dan lingkungan hidupnya. (2) Menanggapi kebaikan Tuhan dan nilai-nilai universal dalam hidup sehari-hari. (3) Mampu bekerjasama lintas agama dan kepercayaan dengan semangat persaudaraan sejati sebagai habitus baru. (4) Memiliki kebiasaan berefleksi atas pengalaman hidupnya. Kemudian, standar kompetensi umum tersebut dijabarkan dalam standar kompetensi per jenjang atau kelas, Kelas X: (1) Memahami kekhasan dan manfaat belajar agama dan kepercayaan bagi hidupnya dan bagi hidup bermasyarakat, serta memiliki pemaha-man dasar tentang interaksi antara Kitab Suci dengan hidup beriman masing-masing umat beragama dan berkepercayaan. (2) Memahami aktualisasi ajaran agama-agama dan kepercayaan dengan menanggapi situasi masyarakat dewasa ini. (3) Mengenal kehadiran Tuhan dalam pergulatan umat manusia yang

berjuang mengatasi sovinisme (*chauvinism*) budaya, agama, dan kepercayaan serta perendahan martabat kaum perempuan dan kaum miskin. Kelas XI: (1) Memahami keberagaman umat beriman dari segi ungkapan dan penghayatan imannya, pemuka agama-agama dan kepercayaannya, serta usaha-usaha perdamaian yang diperjuangkan. (2) Memahami kepedulian Tuhan terhadap umat-Nya. (3) Memahami kehadiran Tuhan dalam pergulatan hidup umat manusia untuk mencari, mengenal, dan mendekati-Nya melalui doa dan kerja. Kelas XII: (1) Memahami kekuatan iman dalam memperbarui hidup pribadi dan hidup masyarakat. (2) Memahami perjuangan umat manusia dalam mewujudkan masyarakat yang adil dan damai serta keutuhan ciptaan. (3) Memahami pentingnya mempersiapkan dan membangun keluarga harmonis dan sejahtera sebagai landasan pembangunan masyarakat.

Standar kompetensi per kelas tersebut kemudian diturunkan ke beberapa kompetensi dasar: Kelas X (1) Memahami manfaat belajar agama dan kepercayaan melalui belajar Pendidikan Religiositas sehingga tumbuh sikap menghormati keragaman agama dan kepercayaan. (2) Memahami bahwa firman Tuhan mengumpulkan dan membangun umat, serta membimbing hidup berjemaat dan bermasyarakat. (3) Mengenal Kitab Suci agama-agama dan kitab ajaran kepercayaan. (4) Memahami bahwa Kitab Suci dan kitab ajaran kepercayaan sebagai firman Tuhan yang disampaikan kepada umat-Nya agar memper-oleh keselamatan bagi yang menanggapi-Nya dengan iman. (5) Memahami bahwa umat diutus untuk menyebarkan pesan universal agama-agama dan kepercayaan demi pembaruan hidup. (6) Memahami perjuangan peletak dasar agama dan kepercayaan masing-masing, dan relevansinya dalam memperbarui masyarakat zaman ini. (7) Memahami bahwa setiap umat beragama dan berkepercayaan diutus untuk peduli dan terlibat dalam pembaruan hidup masyarakat. (8) Memahami bahwa ajaran agama-agama dan kepercayaan membantu untuk mencapai pemberdayaan sejati. (9) Memahami sovinisme budaya, agama, dan kepercayaan sebagai penghalang terwujudnya persaudaraan sejati. (10) Memahami kehadiran Tuhan dalam mewujudkan perdamaian sejati dan kesejahteraan melalui keterbukaan umat beragama dan berkepercayaan. (11) Memahami kehadiran Tuhan dalam perjuangan umat manusia mengatasi perendahan martabat kaum perempuan. (12) Memahami kehadiran Tuhan dalam perjuangan umat manusia mengatasi perendahan kaum miskin. Kelas XI: (1) Memahami penghayatan, ungkapan, dan perwujudan iman umat beragama dan berkepercayaan. (2) Memahami bahwa pemuka agama dan kepercayaan diberi karisma dan dipanggil untuk melayani. (3) Memahami bahwa iman diungkapkan dalam ibadat. (4) Memahami bahwa usaha perdamaian merupa-kan perwujudan iman. (5) Memahami bahwa Tuhan mendekati manusia melalui ajaran agama dan kepercayaan. (6) Memahami bahwa Tuhan mendekati manusia melalui mujizat-Nya. (7) Memahami bahwa Tuhan mendekati manusia melalui cita-cita, perjuangan, dan pengurbanan tokoh agama dan kepercayaan. (8) Memahami bahwa firman Tuhan perlu dilaksanakan dalam hidup dengan iman dan syukur. (9) Memahami kehadiran Tuhan yang tampak pada orang yang mencari-Nya. [10] Menghayati kehadiran Tuhan dalam doa. (11) Menghayati kehadiran Tuhan dalam bekerja. Kelas XII: (1) Memahami bahwa godaan mengincar kehidupan dan Tuhan menolong manusia untuk mengatasinya. (2) Memahami bahwa iman memperbarui hidup pribadi. (3) Memahami bahwa berkurban itu memberi hidup dan mendorong orang lain melakukan hal yang sama. (4) Memahami bahwa iman memperbarui hidup sosial. (5) Memahami bahwa firman Tuhan menjadi dasar dalam mewujudkan keadilan dalam masyarakat. (6) Memahami bahwa harta milik merupakan hak pribadi yang bersifat sosial. (7) Memahami bahwa keutuhan ciptaan merupakan tanggung jawab manusia sebagaimana dikehendaki Tuhan. (8) Memahami pentingnya persiapan dalam membangun hidup berkeluarga yang bertanggungjawab. (9) Memahami gambaran keluarga harmonis dan sejahtera. (10) Memahami bahwa keluarga harmonis dan sejahtera merupakan landasan pembangunan masyarakat.

Pengembangan Proses Pembelajaran

Pembelajaran Pendidikan Religiositas harus dikembangkan dengan mengacu pada pengolahan tiga unsur utama pada Paradigma Pedagogi Reflektif yaitu pengalaman, refleksi, dan aksi. Hal itu disebabkan Paradigma Pedagogi Reflektif merupakan standar proses yang digunakan dalam Pendidikan Religiositas.

Mengolah pengalaman

Setiap peserta didik memiliki pengalaman. Pengalaman tersebut perlu digali dan direfleksikan mendalam. Bertolak dari situ, peserta didik dibantu untuk menyadari dirinya sebagai subyek yang keberadaannya dihormati dan diharapkan. Selain itu, mereka diharapkan saling mengomunikasikan dan merefleksikan pengalaman dalam sikap, makna hidup, dan kesadaran baru. Dalam mengomunikasikannya, peserta didik dapat mengemasnya melalui kisah atau narasi, baik cerita kehidupan maupun moral dari cerita rakyat, atau pun fabel yang sesuai dengan pokok bahasan. Untuk mendukung tercapainya proses tersebut, guru diharapkan dapat mengajak peserta didik sampai pada pengalaman subyektifnya dan bersifat partisipatif, serta membangkitkan proses pengerucutan nilai-nilai pengalaman dan akan diolah lebih mendalam dalam proses refleksi. Secara detail, hal tersebut dilakukan melalui tahap berikut[14].

Proses refleksi pengalaman

Melalui refleksi, peserta didik diharapkan mampu mengomunikasikan berbagai pengalaman atau kisah hidup yang ditemukan dengan visi kemanusiaan dan iman sehingga terjadi

Tabel 1
Tahap Mengolah Pengalaman

Personal Character	*School Character*
Tahap Konteks	Peserta didik diajak untuk melihat konteks masalah yang akan digali atau dibahas dalam pembelajaran dengan satu pertanyaan yang fokus atas pengalaman langsung atau situasi atau konteks peserta didik.
Tahap Curah Pendapat (*Brainstorming*)	Peserta didik diajak untuk menjawab pertanyaan fokus yang diajukan dengan tiga proses tingkatan: Tingkat I: peserta didik diajak menuliskan beberapa ide atau gagasan di kartu kecil secara pribadi. Tingkat II: peserta didik membawa kertas kecil yang berisi ide atau gagasan dalam diskusi kelompok kecil (antara 4-6 anak). Dari kelompok kecil ini, akan dihasilkan beberapa ide atau gagasan yang dapat dituliskan dalam kertas kecil. Tingkat III: setiap kelompok membawa ide atau gagasan dalam kertas kecil untuk dipresentasikan secara pleno.
Tahap Kategorisasi (*Clustering*)	Peserta didik bersama guru mencoba untuk mengelompokkan ide atau gagasan ke dalam beberapa kelompok kategori yang mirip.
Tahap Penamaan	Peserta didik bersama guru memberikan judul atau tema terhadap kelompok kategori, sesuai dengan maksud yang terkandung di dalamnya.
Tahap Penyimpulan	Peserta didik diajak untuk melihat kembali proses dan hasil ide atau gagasan yang telah dikemukakan ke dalam satu gagasan yang teratur.

proses interpretasi yang bersifat dialektis antara pengalaman dan nilai-nilai yang ingin diinternalisasikan. Selain itu, peserta didik diharapkan turut memperoleh kebebasan untuk mengenal, memahami, serta menginternalisasikan nilai dan pengetahuan yang sesuai karena pembelajaran yang terjadi berpusat pada peserta didik sebagai subyek. Proses refleksi tersebut memuat peneguhan, pembaruan, dan transformasi hidup peserta didik. Guna mengoptimalkan proses tersebut, guru dapat menggunakan pendekatan apresiasi. Pendekatan ini mengajak peserta didik dapat memahami artikel atau karya seni, film, dan lagu. Kemudian, mereka diharapkan mampu memberikan pendapat atau tanggapan terhadapnya.

Proses refleksi pengalaman dapat dilakukan dengan menggunakan beberapa model diskusi yang dapat memaksimalkan dan mengoptimalkannya. Model tersebut di antaranya[1]:

1. Diskusi kelompok dadakan (*buzz group*) yaitu diskusi kelompok yang beranggotakan 3-4 peserta didik dan dibentuk langsung guna memperdalam materi.
2. Diskusi kelompok sindikat (*syndicate group*) yaitu diskusi kelompok yang beranggotakan 3-7 peserta didik. Setiap peserta didik diharapkan dapat mengerjakan satu penggalian materi dan hasilnya didiskusikan secara pleno.
3. Sumbang pendapat atau inventarisasi gagasan (*brainstorming*) yaitu kegiatan curah gagasan yang berhubungan dengan bidang minat atau kebutuhan kelompok untuk mencapai satu kesimpulan.
4. Diskusi terarah yaitu diskusi yang memberikan waktu dan kesempatan bagi peserta didik untuk mengemukakan pendapatnya.
5. Diskusi meja bundar yaitu diskusi yang dilakukan secara berurutan melingkar dalam mengemukakan pendapatnya.
6. Dialog berganda yaitu kegiatan peserta didik untuk bertukar pikiran secara berpasangan. Setelah itu, peserta didik diminta untuk berkumpul dalam kelompok pleno.
7. Diskusi parlementer yaitu diskusi yang terjadi dalam dua kelompok besar, yang saling bertentangan pendapat, baik kelompok yang mendukung maupun menentang, dengan mengesampingkan pendapat pribadi. Diskusi ini tentunya memerlukan moderator untuk mengatur jalannya proses dan kelompok ketiga untuk membuat rangkuman.
8. Diskusi akuarium yaitu diskusi yang dibagi atas dua kelompok, yang atau berperan sebagai kelompok diskusi dan lainnya sebagai kelompok pengamat. Setelah itu, kedua kelompok ini dapat bertukar peran.

Melalui diskusi dan dialog, peserta didik dapat belajar mengembangkan keterampilan sosial karena dalam hidupnya dihadapkan pada kemajemukan agama dan kepercayaan, karakter teman, serta aktivitas pribadi, dan kelompok yang berhubungan dengan agama dan kepercayaan. Dengan kata lain, peserta didik dapat makin belajar menghargai orang lain bukan dari kesamaan, tetapi dari kemajemukan, dan mampu mengomunikasikan berbagai gagasan kepada teman dan guru. Selain itu, guru perlu mengajak peserta didik memasuki refleksi nilai pengalaman manusiawi menjadi semakin tajam dan menarik. Internalisasi nilai kemanusiaan di sini dilakukan bukan dengan menyodorkan berbagai norma yang bersifat menggurui, melainkan menyapa hati dan mengembangkan semangat kemajemukan. Setidaknya, hal tersebut dapat dilakukan melalui bantuan empat jenis pertanyaan sesuai Tabel 2. [XVi.]

Dalam proses refleksi nilai pengalaman di peroleh, guru diharapkan tidak boleh melupakan refleksi nilai religiositas. Refleksi ini merupakan salah satu bentuk komunikasi iman. Artinya di dalamnya, kita bisa menemukan proses penyampaian informasi, baik berupa pesan, ide atau gagasan, maupun nilai dan tradisi agama dan kepercayaan dari satu pihak kepada pihak lain yang berbeda agama dan kepercayaan.[1] Dalam proses ini, setiap partisipan pihak diharapkan menjalin relasi yang mendalam, menjunjung penghargaan, dan sanggup meneri-ma segala kemajemukan. Komunikasi iman tersebut dilakukan dengan memperhatikan dua hal penting seperti yang terdapat pada Tabel 3 [XViii]

Tabel 2
Jenis Pertanyaan Mengelola Kemajemukan

Pertanyaan Obyektif	Pertanyaan yang bersifat mengeksplorasi fakta, data, dan dokumen peserta didik. Pertanyaan diajukan dengan kata "apa", contohnya apa yang dialami, apa yang dilihat, dan apa yang dibaca.
Pertanyaan Afektif	Pertanyaan yang bersifat mengeksplorasi perasaan peserta didik atas fakta, data, dan dokumen. Pertanyaan yang diajukan menggunakan kata "mengapa" atau pertanyaan yang mengajak peserta didik berpendapat sesuai dengan perasaan yang muncul.
Pertanyaan Interpretatif	Pertanyaan yang bersifat menggali pemikiran kritis peserta didik atas topik yang dibahas. Pertanyaan yang diajukan dengan kata "bagaimana".
Pertanyaan Decisional	Pertanyaan yang bersifat mengajak dan menawarkan kepada peserta didik untuk mengambil peran dalam pengambilan kesimpulan atas topik yang dibahas dan merumuskan bentuk tindakan lanjutnya. Pertanyaan yang diajukan dengan kata "apa yang dapat dilakukan" sebagai titik pijak untuk menyusun aksi.

Tabel 3
Dua Hal Penting dalam Komunikasi Iman

Mengolah nilai universalitas	Peserta didik diajak semakin mendalami refleksi atas pengalaman manusiawi, melihat permasalahan hidup yang berkaitan dengan masalah moral dan sosial, baik berkelompok maupun pribadi, dalam terang visi ajaran agama dan kepercayaannya. Peserta didik diminta mencari ajaran agama dan kepercayaan, baik dari Kitab Suci maupun ajaran tokoh yang menguatkan atau meneguhkan nilai-nilai kemanusiaan yang diperjuangkan bersama.
Mengomunikasikan nilai universalitas	Setelah menemukan nilai-nilai universal dalam terang visi ajaran agama dan kepercayaannya, peserta didik mengomunikasikan hasil temuan tersebut kepada teman dan gurunya secara lisan atau tertulis, baik secara berkelompok maupun pribadi.

Mewujudkan Aksi

Setelah peserta didik telah merefleksikan pengalaman tersebut, mereka diharapkan turut mewujudkannya dalam aksi nyata. Hal ini dilakukan agar standar Paradigma Pedagogi Reflektif berkenaan dengan prinsip belajar yang mengantar peserta didik sampai pada proses mengalami dan melakukan nilai-nilai yang telah dipelajarinya. Oleh karenanya, Pendidikan Religiositas dilakukan dengan mengembangkan dua pola yaitu pra-aksi dan aksi.

Pra-aksi

Pra-aksi merupakan kegiatan di dalam kelas yang dilakukan peserta didik guna mengungkapkan nilai-nilai yang ditemukan dalam bentuk beraneka kreativitas dan model, baik rumusan maupun aksi. Dalam prosesnya, pra-aksi dilakukan dengan menggunakan pendekatan multi-intelegensi yang dijabarkan dalam beberapa hal sesuai Tabel 4 [Xix].

Tabel 4
Pendekatan Multi-intelegensi dalam Pra-aksi

Memilih Pokok Refleksi	Peserta didik diminta untuk memilih salah satu pokok refleksi yang telah ditemukan, baik secara pribadi maupun kelompok, dan merumuskannya dalam satu atau dua kata.
Mendefinisikan atau Mendeskripsikan Pokok Refleksi	Pokok refleksi yang telah dirumuskan lalu dibuat deskripsi atau definisi dalam satu atau dua kalimat yang jelas dan padat.
Menyimbolkan Pokok Refleksi	Deskripsi atau definisi yang telah dirumuskan lalu dibuat ungkapan dalam bentuk simbol dan diekspresikan.
Mengekspresikan Pokok Refleksi	Simbol diekspresikan dalam bentuk: **a**. Ekspresi gerak yaitu ide, perasaan, dan pemikiran yang diekspresikan melalui gerakan tubuh, contohnya gerak tari, indah, dan improvisasi. **b**. Ekspresi lagu dan irama yaitu ide, perasaan dan pemikiran yang diekspresikan melalui komposisi irama, baik bersifat bunyi-bunyian perkusi, alat musik lain, maupun gubahan syair lagu. **c**. Ekspresi visual yaitu ide, perasaan, dan pemikiran yang diekspresikan melalui berbagai bahan visual, contohnya membuat gambar atau lukisan, dan etalase pameran. Ekspresi tulis yaitu ide, perasaan, dan pemikiran yang diekspresikan melalui penulisan puisi dan surat.

Aksi

Dalam konteks ini, aksi merupakan kegiatan konkrit peserta didik sebagai sebuah refleksi yang berdampak sosial dan menjadi wujud nyata dari kehendak dan sikap peserta didik. Aksi diharapkan menghubungkan kegiatan pembelajaran dengan situasi sosial yang dialami peserta didik. Proses ini dilakukan dengan dua pilihan, seperti terlihat pada Tabel 5.[XX]

Tabel 5
Dua Pulihan dalam Aksi

Pilihan Batiniah: Kehendak dan motivasi	Berdasarkan nilai-nilai yang telah ditemukan dalam refleksi, peserta didik diajak membuat niat batin, contohnya doa, catatan refleksi, dan diary yang menjadi komitmen perubahan dan sikap baru.
Pilihan lahirian: Rancangan program dan pelaksanaan kegiatan	Berdasarkan niat batin tersebut, peserta didik diajak membuat suatu gerakan konkrit yang berdampak nyata, baik bersifat pribadi maupun kelompok. Namun, gerakan konkrit ini perlu direncanakan secara matang dan pelaksanaannya dapat dilakukan di luar kelas.

Simpulan

Kesimpulan

Berdasarkan uraian di atas, disimpulkan, Pendidikan Religiositas dapat menjadi alternatif model Pendidikan Agama Kristen dalam menanggapi konteks kemajemukan agama di Indonesia yang penuh tantangan. Hal ini dilakukan dengan memegang pemaknaan atas Pendidikan Religiositas secara benar. Setidaknya, kita bisa memaknai Pendidikan Religiositas sebagai bentuk komunikasi iman, baik antar peserta didik yang seagama maupun berbeda guna membantunya menjadi insan yang religius, bermoral, terbuka, dan mampu menjadi pelaku perubahan sosial demi terwujudnya masyarakat yang sejahtera lahir dan batin. Dalam pelaksanaannya, guru perlu memiliki kesediaan besar untuk senantiasa mengembangkan materi dan pelaksanaan pembelajarannya dengan memperhatikan pedoman pelaksanaan dan pengembangannya.

Saran

Pendidikan Religiositas diharapkan menginspirasi semua partisipannya. Hal itu dapat dilakukan apabila guru beserta yayasan sekolah bersedia mengembangkan tiga kemampuan yaitu kemampuan berkomunikasi, bekerja sama, dan berelasi. Kemampuan berkomunikasi merupakan kecakapan untuk mengomunikasikan apa yang menjadi gagasannya, baik secara lisan maupun tertulis. Kemampuan bekerja sama merupakan kecakapan untuk melakukan sesuatu secara bersama-sama berdasarkan sikap saling pengertian, menghargai, dan membantu. Kemampuan ini diperlukan untuk membangun sikap dan semangat kebersamaan yang produktif dan mengembangkan. Yang terakhir, kemampuan berelasi merupakan kecakapan guna menjalin komunikasi dan dialog dengan orang lain dalam kebersamaan hidup.

Catatan kaki

[1] Lihat Paulus Eko Kristianto. "Pendidikan Kristiani dalam Perenungan Identitas Diri" dalam Jurnal Pendidikan PENABUR No. 25, Tahun ke-14, Desember 2015, h. 95

[2] Komisi Kateketik Keuskupan Agung Semarang. *Pendidikan religiositas: gagasan, isi, dan pelaksanaannya.* (Yogyakarta: Kanisius, 2009), h. 17-18.

[3] *ibid*, h. 14.

[4] *ibid*, h. 15.

[5] *ibid*, h. 15.

[6] *ibid*, h. 17.

[7] Lihat *ibid*, h. 31-32.

[8] Lihat *ibid*, h. 32-33.

[9] Lihat *ibid*, h. 34-35.

[10] *ibid*, h. 35.

[11] Lihat *ibid*, h. 36.

[12] Lihat *ibid*, h. 37.

[13] Lihat *ibid*, h. 38-41.

[14] Lihat *ibid*, h. 52.

[15] Lihat *ibid*, h. 53-54.

[16] Lihat *ibid*, h. 56.

[17] *ibid*, h. 57.

[18] Lihat *ibid*, h. 57.

[19] Lihat *ibid*, h. 58.

[20] Lihat *ibid*, h. 59.

Daftar Pustaka

Kristianto, Eko Paulus. Pendidikan Kristiani dalam perenungan identitas diri, *dalam Jurnal Pendidikan PENABUR No. 25, Tahun ke-14, Desember 2015*

Komisi, Kateketik Keuskupan Agung Semarang. (2009). *Pendidikan religiositas: gagasan, isi, dan pelaksanaannya.* Yogyakarta: Kanisius

Mangunwijaya, YB. (2005). *Dari pelajaran agama ke pendidikan religiositas*. Yogyakarta: Dinamika Edukasi Dasar

Prasetya., L. et. all (peny.). (2005). *Silabus pendidikan religiositas untuk SD.* Yogyakarta: Kanisius

_____. (2005). *Silabus pendidikan religiositas untuk SMP*. Yogyakarta: Kanisius

_____. (2005). *Silabus pendidikan religiositas untuk SMA*. Yogyakarta: Kanisus

Pendidikan Karakter Berbasis Keluarga: Sebuah Perspektif

Harun D. Simarmata
Email: harun.simarmata@bpkpenaburjakarta.or.id
Bagian Kerohanian dan Karakter BPK PENABUR Jakarta

Abstrak

Idealnya keluarga merupakan tempat utama dan pertama bagi anak merasakan dan mengalami pendidikan karakter terutama dari ayah, ibu, dan saudara terdekatnya. Namun, belakangan ini banyak dipertontonkan tentang kehidupan keluarga yang menghadirkan kekerasan di dalam kehidupan keluarga. Kemajuan teknologi komunikasi dan informasi, yang tidak dapat dibendung juga turut mempengaruhi komunikasi dalam keluarga. Akibatnya, komunikasi antara anggota keluarga tidak terbangun secara efektif dan efisien. Apapun yang dialami dan diterima anak dalam keluarga akan mempengaruhi perkembangan karakter anak. Tujuan tulisan ini bagaimana agar anggota keluarga dapat saling membangun dan menumbuhkan karakter yang baik di dalam keluarga. Kesimpulan pembahasan tulisan ini adalah keluarga mempunyai peran dalam perkembangan karakter anak. Karakter anak akan bertumbuh dan berkembang ketika anak diperhatikan, keberadaannya diterima dan diakui, dan kebutuhan pokoknya dipenuhi orangtua. Dengan memahami keluarga sebagai *school of love*, sebagai *locus* pendidikan karakter, maka pendidikan karakter berbasis keluarga dapat berkontribusi terhadap karakter bangsa dan dunia.

Kata-kata kunci: pendidikan karakter, keluarga, pendidikan karakter di dalam keluarga.

Family-Based Character Education: A Perspective

Abstract

A family is ideally a main and first place for a child to feel and experience a character education, especially from the child's father, mother and siblings. However, there have been family lives showing violence. The inevitable advance of communication and information technology has also influenced the communication within the family. As a consequence, the communication among the family members has not been effectively and efficiently built. Whatever a child experiences and obtains in family will affect the kid's character development. The goal of this research is to reveal how family members are able to build and grow good characters in the family. The conclusion of the discussion is that a family has a positive role in its child's character development. Child's characters are to grow and develop when the child is cared for, the existence well accepted and admitted, and the child's essential needs are fulfilled by the parents. By understanding a family as a school of love, as a site/locus of character education, thus the family-based character education may contribute to the nationwide and worldwide characters.

Keywords: *character education, family, character education in family*

Pendahuluan

Setiap orangtua menginginkan karakter anaknya bertumbuh dan kembang dengan baik, sesuai yang mereka harapkan dan dapat diterima di masyarakat. Namun, harapan dan keinginan tersebut tidak selalu berjalan dengan baik. Tiap keluarga belum sepenuhnya menjadi *locus* tumbuh kembang karakter anak karena kerapnya muncul masalah dalam keluarga. Ketika masalah dalam keluarga hadir, masalah tersebut turut mempengaruhi kehidupan keluarga sehingga menjadi kurang kondusif untuk tumbuh kembang karakter anak.

Salah satu contoh permasalahan dalam keluarga adalah terjadinya kekerasan dalam keluarga terhadap anak. Anak sangat rentan mengalami kekerasan dari lingkungan sekitarnya bahkan dari orang terdekat termasuk ayah atau ibu. Berdasarkan data dari Komisi Perlindungan Anak Indonesia (KPAI) sejak tahun 2011 sampai 2014 kekerasan pada anak mengalami peningkatan yang signifikan. Berikut kutipannya:

> *Hasil pemantauan KPAI dari 2011 sampai 2014, terjadi peningkatan yang sifnifikan. Tahun 2011 terjadi 2178 kasus kekerasan, 2012 ada 3512 kasus, 2013 ada 4311 kasus, 2014 ada 5066 kasus. 5 kasus tertinggi dengan jumlah kasus per bidang dari 2011 hingga April 2015. Pertama, anak berhadapan dengan hukum hingga april 2015 tercatat 6006 kasus. Selanjutnya, kasus pengasuhan 3160 kasus, pendidikan 1764 kasus, kesehatan dan napza 1366 kasus serta pornografi dan cybercrime 1032 kasus* (dikutip dari http://www.kpai.go.id/berita/kpai-pelaku-kekerasan-terhadap-anak-tiap-tahun-meningkat/).

KPAI menyebutkan bahwa anak bisa menjadi korban ataupun pelaku kekerasan, dengan tiga locus kekerasan, yaitu di lingkungan keluarga, lingkungan sekolah dan lingkungan masyarakat. Hasil monitoring dan evaluasi KPAI tahun 2012 di 9 provinsi menunjukkan bahwa 91% anak menjadi korban kekerasan di lingkungan keluarga, 87.6% di lingkungan sekolah dan 17.9 persen di lingkungan masyarakat. Dari data KPAI tersebut menegaskan pelaku kekerasan yang pertama pada anak adalah orang yang dekat di lingkungan rumah. Artinya dimungkinkan kekerasan justru terjadi di lingkungan keluarga.

Kekerasan pada anak sangat jelas bertentangan dengan Konvensi Hak Anak yang dilakukan oleh Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB) tahun 1989, diantaranya hak untuk mendapatkan pendidikan, hak untuk mendapatkan perlindungan dan hak untuk berperan dalam pembangunan. Dalam hak untuk mendapatkan pendidikan, orangtua menjadi pendidik pertama dan yang utama bagi anak. Hak untuk mendapatkan perlindungan, bahwa anak laki-laki maupun perempuan berhak dilindungi dari segala macam bentuk kekerasan fisik dan psikis dan perlakuan yang merugikan anak. Hak untuk berperan dalam pembangunan yaitu mengenalkan pengetahuan tentang menjadi warga negara yang baik, sebagai bekal agar ia kelak ikut terdorong untuk terlibat dalam pembangunan

Kekerasan kepada anak dapat muncul karena dipicu oleh kemajuan teknologi dan informasi. Kondisi kemajuan teknologi dan informasi yang begitu cepat, yang tak dapat dibendung arus kemajuannya, juga turut mempengaruhi komunikasi di dalam keluarga.Kesibukan anggota keluarga membuat tidak ada waktu yang cukup untuk berkomunikasi, termasuk berkomunikasi tentang hal-yang terjadi dalam keseharian. Bahkan kemajuan teknologi dapat memunculkan pertengkaran orang tua yang dapat disaksikan oleh anak di dalam keluarga. Kondisi demikian tentu akan mempengaruhi tumbuh kembang karakter anak.

Pengalaman kekerasan serta persoalan-persoalan lain yang dialami anak akan diinternalisasi dan diinisiasi oleh anak di dalam keluarga. Kondisi ini akan turut mempengaruhi perkembangan karakter, bukan hanya karakter diri anak dan keluarga, tetapi secara global juga akan mempengaruhi karakter bangsa dan dunia. Kesuksesan anak merupakan kesuksesan orangtua dan kesuksesan sebuah bangsa dan negara. Hal tersebut ditegaskan dalam sebuah pepatah Tionghoa berikut.

> *Bila ada kebenaran di dalam hati, akan ada keindahan di dalam karakter*

Bila ada keindahan di dalam karakter, akan ada keharmonisan di dalam keluarga

Bila ada keharmonisan di dalam keluarga, akan ada ketertiban di dalam bangsa

Bila ada ketertiban di dalam bangsa, akan ada kedamaian di dalam dunia.

Hal serupa juga disampaikan melalui puisi yang ditulis oleh Dorothy Law Nollte:

Jika anak dibesarkan dengan celaan, maka ia belajar memaki

Jika anak dibesarkan dengan permusuhan, maka ia belajar berkelahi

Jika anak dibesarkan dengan cemoohan, maka ia belajar rendah diri

Jika anak dibesarkan dengan penghinaan, maka ia belajar menyesali diri

Jika anak dibesarkan dengan toleransi, maka ia belajar mengendalikan diri

Jika anak dibesarkan dengan motivasi, maka ia belajar percaya diri

Jika anak dibesarkan dengan kelembutan, maka ia belajar menghargai

Jika anak dibesarkan dengan rasa aman, maka ia belajar percaya

Jika anak dibesarkan dengan dukungan, maka ia belajar menghargai diri sendiri

Jika anak dibesarkan dengan kasih sayang dan persahabatan, maka ia belajar menemukan kasih dalam kehidupannya

Salah satu *locus educationis* bagi pendidikan karakter adalah keluarga. Letak permasalahannya adalah bagaimana membangun karakter bangsa dan dunia, yang sebetulnya dimulai dari membangun dan mewariskan nilai dan karakter melalui sebuah keluarga. Artinya karakter bangsa dan negara bertumpu kepada karakter keluarga. Namun, pandangan tersebut di atas tidak semua keluarga terutama orangtua menyadari dan menerimanya. Ada yang berpendapat bahwa karakter yang dibangun di dalam keluarga tidak ada relevansinya dengan kehidupan sebuah bangsa dan negara. Artinya, urusan keluarga dalam mendidik karakter adalah urusan keluarga itu sendiri tidak ada sangkut pautnya dengan kehidupan bangsa dan negara. Bahkan ada yang berpendapat bahwa "Kita hidup di negara demokrasi maka tiap-tiap keluarga dapat memilih caranya sendiri dalam mengembangkan karakter anak. Tiap keluarga dapat mendidik dengan cara yang sesuai dengan mereka, atau sesuai dengan gaya hidup mereka". Ada juga pandangan bahwa karakter anak menjadi tidak baik disebabkan oleh hasil gen atau memang sudah keturunan dan bisa juga dipengaruhi teman sebaya dan lingkungan sekitar. Selain itu ada pendapat yang mengatakan bahwa sekolahlah yang seharusnya menyelesaikan persoalan karakter anak, bukan menjadi urusan orangtua. Pandangan inilah yang membuat para orang tua menyerahkan sepenuhnya pendidikan karakter kepada pihak sekolah. Bila ada sesuatu terjadi yang merugikan anaknya akibat karakter yang dimiliki anak, orangtua menganggap sekolahlah telah gagal dalam membentuk karakter anak.

Pendidikan karakter berbasis keluarga sangat penting karena anak memerlukan karakter yang baik pada masa yang akan datang untuk menghadapi sebuah dunia yang semakin kompleks, dan hidup bersama di masyarakat yang serba heterogen. Oleh karena itu, tulisan ini akan menjelaskan bahwa keluarga merupakan sebuah basis dalam membangun pendidikan karakter. Tujuan pendidikan karakter berbasis keluarga yaitu meningkatkan kesadaran peran orang tua bahwa betapa pentingnya pendidikan karakter di dalam keluarga dan mengembalikan keluarga, sebagai *locus* pendidikan karakter, menjadi *school of love*[1], tempat belajar yang penuh cinta sejati dan kasih sayang, dan kemudian secara tidak langsung ikut berpartisipasi dalam membangun karakter bangsa dan dunia melalui pendidikan karakter di dalam keluarga.

Pembahasan

Makna Pendidikan Karakter Berbasis Keluarga

Ada banyak ahli yang mengutarakan pendapat mengenai pendidikan karakter. Thomas Lickona mengatakan bahwa pendidikan karakter itu merupakan sebuah proses mendidik yang meliputi *knowing the good, desiring the good* dan *doing the good*. Secara khusus kita akan melihat

pendapat ahli mengenai keluarga sebagai salah satu basis pendidikan karakter.. Keluarga adalah salah satu *locus* implementasi pendidikan karakter berbasis komunitas. Proses pembentukan nilai-nilai dan perilaku yang baik bermula dari keluarga karena keluarga merupakan komunitas terkecil di masyarakat. Keluarga akan berkontribusi memberikan dukungan kepada anak ketika anak terjun di masyarakat. Dukungan tersebut sangat penting bagi seorang anak termasuk pembentukan karakter yang dapat diterima di masyarakat.

Paul Suparno, dalam bukunya *Pendidikan Karakter di Sekolah*, mengatakan bahwa orang tua merupakan salah satu faktor yang turut mempengaruhi pendidikan karakter anak,[1] mulai dari kandungan sampai pertumbuhan dan perkembangan anak menjadi dewasa. Bagaimana suasana kehidupan keluarga sehari-harinya menjadi sangat penting bagi perkembangan karakter anak.

Hal serupa tentang pendidikan karakter diungkapkan oleh Doni Koesoema dalam bukunya *Strategi Pendidikan Karakter*.[2]Koesoema mengatakan bahwa keluarga merupakan lingkungan pertama tempat anak belajar tentang nilai dan perilaku yang akan mempengaruhi pembentukan kepribadian dan karakternya. Melalui keluarga, anak memperoleh sosialisasi nilai dan perilaku. Lingkungan yang hangat dan ramah merupakan prasyarat utama bagi pertumbuhan dan perkembangan seorang anak.

Dengan demikian, pendidikan karakter berbasis keluarga merupakan usaha orangtua dalam menciptakan atmosfer nilai-nilai dan psikologis yang mendukung perkembangan anak menjadi anak yang memahami nilai-nilai, menyesuaikan atau komitmen terhadap nilai-nilai, dan kemudian memberlakukannya dalam kehidupan mereka di tengah keluarga, masyarakat dan dunia. Pendidikan karakter berbasis keluarga ini bukan hanya ditujukan kepada anak di dalam keluarga, tetapi kepada orang tua yang merupakan pelaku pendidikan karakter yang utama bagi anak.

Pemahaman Keluarga menurut Iman Kristen

Perhatikan cuplikan lirik lagu di bawah ini yang populer sekitar tahun 1990-an dan sudah tidak asing lagi dipendengaran.

Keluarga Cemara

Harta yang paling berharga adalah keluarga
Istana yang paling indah adalah keluarga
Puisi yang paling bermakna adalah keluarga
Mutiara tiada tara adalah keluarga

Cuplikan lirik lagu di atas menggambarkan mengenai sebuah pengalaman hidup di dalam keluarga. Keluarga dianalogikan harta yang paling berharga, istana yang paling indah, puisi yang paling bermakna dan mutiara tiada tara. Keluarga tidak dapat dibandingkan dengan hal-hal material.

Pemahaman mengenai makna sebuah keluarga dapat ditinjau dari berbagai sisi, misalnya fungsi sosiologis, fungsi biologis, fungsi ekonomis, fungsi rekreatif, fungsi afektif dan fungsi edukatif. Melengkapi fungsi-fungsi tersebut, kita akan memahami makna sebuah keluarga dari sudut pandang iman Kristen.

Dalam kitab Ulangan 6: 4-9, digambarkan tentang makna sebuah keluarga sebagai berikut.

Dengarlah, hai orang Israel : TUHAN itu Allah kita, TUHAN itu esa.
Kasihilah TUHAN, Allahmu , dengan segenap hatimu dan dengan segenap jiwamu dan dengan segenap kekuatanmu. Apa yang kuperintahkan kepadamu pada hari ini haruslah engkau perhatikan , haruslah engkau mengajarkannya berulang-ulang kepada anak-anakmu dan membicarakannya apabila engkau duduk di rumahmu, apabila engkau sedang dalam perjalanan, apabila engkau berbaring dan apabila engkau bangun. Haruslah juga engkau mengikatkannya sebagai tanda pada tanganmu dan haruslah itu menjadi lambang di dahimu, dan haruslah engkau menuliskannya pada tiang pintu rumahmu dan pada pintu gerbangmu.

Dari teks di atas, menjelaskan ketika Allah membentuk sebuah keluarga, secara langsung keluarga menjadi lembaga pendidikan utama dan pertama bagi anak. Orang tua mengambil peran utama: mengajarkan berulang-ulang, membicarakan tentang perintah mengasihi Tuhan kepada anak-anak di mana saja dan kapan saja. Kondisi ini memungkinkan karakter kristiani yang diajarkan berulang-ulang dapat

menjadi milik dari anak-anak dengan keluarga yang mengajarkan.

Namun, perlu disadari bahwa keluarga bukanlah sebuah lembaga yang tangguh. Oleh karena itu, keluarga perlu dibangun di atas dasar yang kokoh dan kuat. Injil Matius 7:24-27 menggambarkan tentang dua dasar yang kuat dalam mendirikan rumah.

> *"Setiap orang yang mendengar perkataan-Ku ini dan melakukannya, ia sama dengan orang yang bijaksana, yang mendirikan rumahnya di atas batu. Kemudian turunlah hujan dan datanglah banjir, lalu angin melanda rumah itu, tetapi rumah itu tidak rubuh sebab didirikan di atas batu. Tetapi setiap orang yang mendengar perkataan-Ku ini dan tidak melakukannya, ia sama dengan orang yang bodoh, yang mendirikan rumahnya di atas pasir. Kemudian turunlah hujan dan datanglah banjir, lalu angin melanda rumah itu, sehingga rubuhlah rumah itu dan hebatlah kerusakannya."*

Di dalam Alkitab juga disebutkan bagaimana relasi orangtua dan anak terbangun. Surat Bagi seorang anak, Efesus 6:1 mengatakan: "*Hai anak-anak, taatilah orangtuamu di dalam Tuhan, karena haruslah demikian*." Bagi orangtua, Kolose 3:21 mengatakan: "*Hai bapa-bapa, janganlah sakiti hati anakmu , supaya jangan tawar hatinya*." Firman ini jelas menegaskan bahwa anak-anak akan mengikuti apa yang diajarkan oleh orang tua.

Keluarga merupakan tempat utama di mana anggota keluarga merasakan kasih. Karena itu, tak salah apa yang dikatakan oleh Martin Luther bahwa keluarga merupakan *school of love*. Keluarga menjadi tulang punggung dalam tatanan sebuah masyarakat. Keluarga merupakan *the fundamental unit of* society.[1] Ketika anak dicintai atau dikasihi oleh orangtua dalam keluarga, maka dia akan baik kepada orang secara umum dan peduli terhadap segala sesuatu di dunia.

Keluarga sebagai *school of love* memiliki implikasi bagi relasi-relasi dalam kehidupan masyarakat. Keluarga menjadi dasar menciptakan sebuah masyarakat, bangsa dan dunia yang berpusat pada nilai-nilai kasih.Keluarga menjadi *cornerstone of stone*. Keluarga menjadi *prototype* dari seluruh hubungan yang ada di masyarakat.

Keluarga sebagai Salah Satu *Locus* Pendidikan Karakter

Keluarga merupakan lingkungan pertama tempat anak belajar tentang nilai, sikap, keyakinan dan perilaku yang akan memengaruhi pembentukan kepribadian dan karakternya. Keluarga merupakan tempat awal di mana segala sesuatu dimulai, dididik dan diajarkan kepada anak. Keluarga memiliki beberapa peran yaitu mempersiapkan anak memasuki lingkungan sekolah, menuntun perjalanan anak melalui sekolah, dan mendukung anak ketika anak menjadi orang-orang dewasa yang berhasil.

Pendidikan karakter berbasis keluarga pertama-tama ditujukan kepada orangtua.Oleh karena itu, ada beberapa hal terkait dengan strategi pendidikan karakter dalam keluarga, yaitu *role model* hospitalitas orang tua dan anak, dan komunikasi.

Orangtua Sebagai Model Peran *(Role Model)*

Perhatikan dua pernyataan di bawah ini.

> *"Children may close their ears to advice, but they open their eyes to example."*
>
> *"Don't worry that children never listen to you; Worry that they are alwayswatching you."*

Proses pendidikan yang paling berdaya guna adalah melalui contoh atau teladan. Orang tua merupakan model dan merupakan guru pertama dan paling penting bagi perkembangan karakter anak.

Rumah merupakan "ruang kelas" bagi anak-anak, di mana karakter ditanamkan, ditumbuhkan dan dikembangkan. Di sinilah letak peran orang tua. Bila kita perhatikan pernyataan di atas, meskipun kelihatannya anak tidak mendengarkan kata-kata orang tua berupa nasihat, anak senantiasa memperhatikan tingkah laku orang tua mereka. Tingkah laku orang tua, di dalam rumah sebagai "ruang

kelas", menjadikannya *role model* bagi anak, karena anak berjumpa dan belajar dari orang tua setiap hari.

Orangtua senantiasa menjadi pusat perhatian anak-anak dalam keluarga.Orangtua selayaknya memberikan teladan sesuai dengan nilai- nilai Kristiani, dan bukan hanya dengan perkataan, tetapi terlebih dengan perbuatan. Anak- anak akan dengan lebih cepat belajar melalui teladan atau perbuatan orangtua daripada hanya melalui perkataan saja. Menurut Doni Koesoema, cara seorang anak memahami nilai dan perilaku pertama-tama terjadi karena contoh. Jelas disini bahwa anak akan belajar melalui contoh yang diperbuat oleh orang tua termasuk pendidikan karakter. Proses akuisisi nilai dan perilaku terjadi melalui proses melihat dan meneladani, terhadap perilaku dari lingkungan orang dewasa yang ada di sekitar anak.[1] Penanaman nilai yang muncul dari dalam keluarga akan perpengaruh terhadap persoalan yang dihadapi dalam diri anak ketika ia berhadapan dengan dunia luar yang lebih besar.

Selain orangtua sebagai model peran, Koesoema dalam bukunya Pendidikan Karakter Utuh dan Menyeluruh mengatakan bahwa orangtua berperan sebagai sumber pengetahuan, pintu masuk ke kebudayaan lain, rekan belajar dan memiliki harapan dan cita-cita bagi anak-anak mereka.[2]

Komunikasi Sebagai Sarana Perkembangan Karakter

Komunikasi antara anak dan orangtua sangat penting, sebab tanpa komunikasi akan sangat sulit menciptakan suasana yang penuh kasih, nyaman dan aman di dalam keluarga. Namun juga sebaliknya komunikasi yang destruktif yang muncul dalam keluarga juga dapat berpotensi menghambat perkembangan karakter anak di dalam keluarga. Doni Koesoema mengatakan bahwa pemahaman dan pengertian akan sebuah nilai akan semakin dapat dimengerti ketika seorang anak diperlakukan sebagai individu yang dipercaya melalui proses komunikasi dan dialog dengan mereka.[3]

Pertanyaannya adalah bagaimana seharusnya proses komunikasi dan dialog orang tua dan anak dalam kehidupan keluarga? Orangtua yang merespons tanda-tanda serta kebutuhan anak serta memiliki hubungan yang hangat dan penuh kasih sayang akan membentuk anak yang kuat, lebih percaya diri dan lebih mudah bersosialisasi. Orangtua yang menggunakan gaya demokratis, terbuka menyelesaikan masalah di dalam keluarga, akan membentuk anak yang memperlihatkan karakter empati, penguasaan diri dan peduli sosial. Orangtua yang menggunakan rayuan, bujukan (pujian atau disiplin/hukuman dengan penjelasan-penjelasan akibat-akibat perilaku anak terhadap perasaan-perasaan orang lain) akan membentuk anak dengan kedewasaan empati yang relatif, kesadaran, dan peduli pada orang lain (altruisme). Orangtua yang menanamkan ekspektasi tinggi yan disesuaikan dengan kemampuan anak serta didukung penuh untuk mencapai ekspektasi tersebut, akan membentuk anak yang tinggi dalam penguasaan diri, altruisme dan percaya diri. Orangtua yang meneladankan penguasaan diri dan altruisme akan membentuk anak yang tinggi dalam penguasaan diri dan altruisme. Proses komunikasi orang tua anak akan mempengaruhi karakter yang berkembang dari diri anak.

Hospitalitas: Orangtua dan Anak

Perhatikan Puisi Khalil Gibran berjudul *Anakmu Bukan Milikmu*[1]*:*

Anak adalah kehidupan,

Mereka sekedar lahir melaluimu tetapi bukan berasal darimu.

Walaupun bersamamu tetapi bukan milikmu,

Curahkan kasih sayang tetapi bukan memaksakan pikiranmu

karena mereka dikaruniai pikirannya sendiri

Berikan rumah untuk raganya, tetapi tidak jiwanya,
Karena jiwanya milik masa mendatang
Yang tak bisa kau datangi
Bahkan dalam mimpi sekalipun

Bisa saja mereka mirip dirimu, tetapi jangan pernah
Menuntut mereka jadi seperti sepertimu.
Sebab kehidupan itu menuju kedepan, dan
Tidak tenggelam di masa lampau.

Kaulah busur,

Dan anak – anakmulah anak panah yang meluncur.
Sang Pemanah Maha Tahu sasaran bidikan keabadian.
Dia menantangmu dengan kekuasaan-Nya,
hingga anak panah itu meleset,
jauh serta cepat.

Meliuklah dengan sukacita
Dalam rentangan Sang Pemanah,sebab Dia
Mengasihi anak- anak panah yang meleset laksana kilat,
Sebagaimana pula dikasihiNya busur yang mantap

Puisi ini menganalogikan orang tua dan anak, sebagai busur dan anak panah, sedangkan Sang Pemanah adalah Tuhan. Dari puisi di atas, digambarkan bahwa anak bukanlah kekayaan yang dapat dimiliki atau dijajah atau dikuasai penuh, tetapi anugerah yang harus ditumbuh kembangkan dan disayang. Anak hadir di dalam rumah, perlu diberi perhatian yang sungguh-sungguh, tinggal dan hidup bersama dengan orang tua untuk beberapa waktu dan kemudian akan pergi mengikuti jalan hidupnya sendiri.

Pendidikan karakter berbasis keluarga dapat dibangun dengan konsep hospitalitas. Henry Nouwen, dalam bukunya *Menggapai Kematangan Hidup Rohani*, mengatakan bahwa relasi orang tua dan anak dalam keluarga dapat terbangun dengan hospitalitas. Dengan menggunakan konsep hospitalitas, Nouwen berharap rumah menjadi rumah yang ramah, di mana bapak, ibu dan anak-anak dapat saling menyatakan kemampuan mereka, hadir satu bagi yang lain sebagai anggota umat manusia yang sama dan saling mendukung dalam perjuangan yang sama dan menjadikannya hidup.[1]

Dalam hospitalitas, mengandung dua hal yaitu mengunjungi dan menyambut diibaratkan seperti dua sisi koin, saling terkait. Mengunjungi (*episkeptomai*) mengandung unsur mencari. Mengunjungi berarti melihat pribadi dengan tepat dan pantas serta bersedia menerima risiko ketika mempercayakan diri kita untuk kehendak baiknya. Menyambut merupakan satu sisi lain dari koin. Menyambut oleh NRSV (*hupedechomai*) berarti menerima. Di rumah, kita mempunyai "ruang menerima" (*receptions room*). Menerima juga dapat berarti mendengar atau memahami sebuah pesan, misalnya "Apakah kamu menerima aku?". Henri Nouwen menggambarkan mendengar sebagai sebuah bentuk *spiritual hospitality*. Menyambut maupun menerima berarti mendengarkan dengan penuh perhatian kepada orang lain dan kesediaan menerima risiko ketika membuka ruang pribadi untuknya. Maka, hospitalitas berarti memandang dengan tepat dan pantas serta mendengarkan dengan penuh perhatian, bahkan saat tidak diharapkan terjadi.[2]

Dengan menggunakan konsep hospitalitas, maka pandangan terhadap posisi anak di dalam keluarga mengalami perubahan. Anak bukanlah kekayaan yang dapat dimiliki atau dijajah, tetapi anugerah yang harus dipelihara atau diberikan kasih sayang.[3] Bahkan Nouwen mengatakan bahwa anak adalah "tamu" yang hadir di tengah keluarga untuk sementara waktu dan akan melanjutkan perjalanan hidupnya. Peran dari orang tua dalam konsep hospitalitas adalah memberikan ruang yang terbuka, tetapi juga memiliki batas-batas yang aman di mana anak dapat berkembang dan menemukan apa yang berguna dan apa yang merugikan. Oleh karena itu, rumah yang ramah, menurut Nouwen, adalah tempat di mana ayah, ibu dan anak-anak dapat saling menyatakan kemampuan mereka, hadir satu bagi yang lain sebagai anggota umat manusia yang sama dan saling mendukung dalam perjuangan yang sama dan menjadikannya hidup.[4] Dengan demikian jika hospitalitas dilakukan di dalam keluarga maka mengkondisikan keluarga untuk siap menanamkan karakter yang baik, dapat dikatakan sebagai pintu masuk dalam menanamkan karakter kepada anak.

Thomas Lickona dalam tulisannya *Do Parents Make A Difference In Children's Character Development?*mengatakan ada delapan praktik *parenting* yang membawa perbedaan positif dalam pengembangan karakter anak[5], yaitu:

1. Orangtua yang baik adalah orangtua yang mengasihi anak mereka dengan menyediakan lingkungan yang aman dan nyaman bagi mereka.

2. Orangtua yang baik adalah orangtua yang mengembangkan saling hormat.
3. Orangtua yang baik mendidik melalui keteladanan.
4. Orangtua yang baik mendidik dengan tepat, melalui nasihat, peringatan dan penjelasan.
5. Orangtua yang baik menggunakan pertanyaan-pertanyaan untuk memajukan berpikir moral.
6. Orangtua yang baik memberikan anak-anak tanggung jawab yang jelas.
7. Orangtua yang baik adalah orangtua yang otoritatif.
8. Orang tua yang baik membantu perkembangan spiritual anak.

Selain itu, sebagaimana dikatakan sebelumnya bahwa pendidikan karakter yang diterima oleh anak dari orangtua akan sangat berpengaruh juga terhadap kehidupan sebuah bangsa. Oleh karena itu, mengutip pendapat Thomas Lickona, Ratna Megawangi dalam bukunya *Pendidikan Karakter: Solusi yang Tepat untuk Membangun Bangsa*[6] mengungkapkan ada *Ten Big Ideas* yang dapat dijalankan oleh orangtua dalam membangun karakter keluarga, yaitu:

1. Moralitas penghormatan. Setiap orangtua wajib mengajarkan kepada anak-anaknya prinsip hormat kepada diri sendiri, orang lain dan lingkungan hidup;
2. Perkembangan moralitas penghormatan berjalan secara bertahap. Orangtua memerlukan proses sosialisasi terus menerus serta komitmen dalam mendidik moralitas penghormatan.
3. Mengajarkan prinsip saling menghormati. Orangtua hendaknya menghormati anak sebagai manusia.
4. Mengajarkan dengan contoh.Orangtua mengajarkan anak dengan memberikan contoh konkret mengenai perilaku sebagaimana seharusnya.
5. Mengajarkan dengan kata-kata. Selain dengan contoh, orangtua juga perlu mengatakan atau menerangkan apa yang dicontohkan juga penting dilakukan.
6. Mendorong anak untuk merefleksikan tindakannya. Di sini orangtua mendorong anak untuk berpikir tentang perbuatannya dan apa akibat yang dapat ditimbulkannya.
7. Mengajarkan anak untuk mengemban tanggung jawab. Orangtua dapat memberikan tanggung jawab dengan memperkenalkan pekerjaan sosial di luar rumah.
8. Keseimbangan antara kebebasan dan kontrol.
9. Cintai anak. Cinta orangtua kepada anak akan memberikan konribusi yang besar terhadap pembentukan karakter.
10. Mengajarkan moral dan menciptakan keluarga bahagia secara bersamaan. Orangtua dapat mengelola konflik dalam keluarga dengan menggunakan pendekatan berkeadilan (*fairness approach*).

Simpulan

Kesimpulan

Pendidikan karakter bermula dari komunitas terkecil di masyarakat yaitu keluarga, kemudian akan memberi pengaruh terhadap karakter bangsa dan negara. Seorang anak akan memulai perkembangan karakternya dari keluarga. Orangtua memiliki pengaruh yang paling besar dalam pendidikan dan pengembangan karakter anak di dalam keluarga.

Karakter anak akan bertumbuh dan berkembang dalam keluarga ketika si anak diperhatikan, keberadaannya diterima dan diakui, dan kebutuhan pokoknya dipenuhi oleh orangtua. Pendidikan karakter berbasis keluarga dimulai dari pemahaman orang tua terhadap iman Kristen sehingga memungkinkan mengajarkan karakter Kristiani. Keluarga menyiapkan tempat yang baik untuk pengembangan karakter. Anak akan belajar melalui contoh yang diperbuat oleh orang tua. Proses komunikasi orang tua anak akan mempengaruhi karakter yang berkembang dari diri anak, serta memahami keluarga sebagai *school of love* pendidikan karakter berbasis keluarga bertujuan untuk membawa perubahan

baik di lingkungan keluarga maupun di luar keluarga, bahkan bangsa dan dunia.

Saran

Pembangunan kesadaran tentang pentingnya pendidikan karakter berbasis keluarga perlu terus digenjarkan. Selain itu, orangtua juga perlu diperkenalkan dengan Konvensi Hak Anak yang dilakukan oleh Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB) tahun 1989, ada 10 hak anak yang harus dipenuhi, yaitu: (1)Hak untuk bermain; (2)Hak untuk mendapatkan pendidikan; (3) Hak untuk mendapatkan perlindungan; (4) Hak untuk mendapatkan nama (identitas); (5) Hak untuk mendapatkan status kebangsaan; (6)Hak untuk mendapatkan makanan; (7)Hak untuk menda-patkan akses kesehatan; (8)Hak untuk menda-patkan rekreasi; (9)Hak untuk mendapatkan kesamaan; dan (10) Hak untuk berperan dalam pembangunan.

Catatan kaki

[i] International Educational Foundation, *Educating for True Love* (USA: Zondervan Publishing House), 285

[ii] Paul Suparno, *Pendidikan Karakter di Sekolah* (Yogyakarta: Kanisius, 2015), 65-66

[iii] Doni Koesoema, *Strategi Pendidikan Karakter – Revolusi Mental dalam Lembaga Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 2015), 29

[iv] Ratna Megawangi, *Pendidikan Karakter*, 72

[v] Koesoema, *Strategi Pendidikan Karakter*,41

[vi] Doni Koesoema, *Pendidikan Karakter Utuh dan Menyeluruh* (Yogyakarta: Kanisius, 2015), 149-151

[vii] Koesoema, *Strategi Pendidikan Karakter,* 41

[viii] Kahlil Gibran, *sang Nabi* (Jakarta: Pustaka Jaya, 1991)

[ix] Henry Nouwen, *Menggapai Kematangan Hidup Rohani* (Yogyakarta: Kanisius, 1985), 77-78

[x] Joanna Collicutt, *Psychology of Christian Character Formation,* (London: SCM Press, 1995), 160-161

[xi] Nouwen, *Menggapai Kematangan Hidup Rohani,* 77

[xii] *Ibid.*,78

[xiii] Thomas Lickona "Do Parents Make A Difference In Children's Character Development? dalam https://www2.cortland.edu/dotAsset/4e26603a-86bb-4c2a-b111-d590dc4e1dce.pdf

[xiv] Ratna Megawangi, *Pendidikan Karakter: Solusi yang Tepat untuk Membangun Bangsa. Cet. Kelima* (Jakarta: Indonesia Heritage Foundation, 2016), 83-88

Daftar Pustaka

Collicutt, Joanna (1995). *Psychology of Christian character formation.*London: SCM Press

International Educational Foundation. *Educating for true love.* USA: Zondervan Publishing House

Koesoema, Doni. (2015). *Strategi pendidikan karakter – revolusi mental dalam lembaga pendidikan.* Yogyakarta: Kanisius

Lickona, Thomas. *Do parents make a difference in children's character development?.* https://www2.cortland.edu/dotAsset/4e26603a-86bb-4c2a-b111-d590dc4e1dce.pdf

Megawangi, Ratna. (2016). *Pendidikan karakter: Solusi yang tepat untuk membangun bangsa.* Cet. Kelima. Jakarta: Indonesia Heritage Foundation

Nouwen, Henry.(1985). *Menggapai kematangan hidup rohani*. Yogyakarta: Kanisius

Suparno, Paul.(2015). *Pendidikan karakter di sekolah.* Yogyakarta: Kanisius

Guru dalam Pusaran Literasi

Agus Kristiyono
E-mail: aguskristiyono@smak1.penaburcirebon.sch.id
SMAK BPK PENABUR Cirebon

Pendahuluan

Salah satu pembahasan yang sering diperbincangkan saat ini, baik oleh komunitas maupun pemerhati pendidikan adalah Gerakan Literasi Sekolah (GLS). Salah satu alasan yang mendasari gerakan literasi ini adalah keprihatinan terhadap rendahnya kemampuan literasi. Sejak pertama kali mengikuti tes dari PISA tahun 2003, prestasi Indonesia tidak pernah beranjak jauh dari posisi terbawah.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) adalah *assessment* yang dilakukan oleh OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) mengukur sejauh mana kemampuan Matematika, membaca dan sains siswa. Tes ini diukurkan kepada siswa yang berumur 15 tahun di banyak negara. Hasil PISA banyak digunakan oleh negara-negara yang berpartisipasi untuk memperbaiki kualitas dan kebijakan pendidikan masing-masing, termasuk di Indonesia.

Dari pengukuran yang dilakukan, Indonesia menduduki tingkat bawah. Pada tahun 2012, Indonesia berada di posisi ke-64 dari 65 negara peserta PISA. Pada tahun 2016, ada di posisi ke-60 dari 61 negara. Dari pengukuran di atas, kurangnya literasi masyarakat Indonesia harus segera diubah, agar kemampuan literasi siswa Indonesia makin baik.

Pemerintah sebagai pembuat kebijakan pendidikan, tidak tinggal diam. Rendahnya literasi siswa, direspon dengan dikeluarkannya Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 23 Tahun 2015 tentang penumbuhan Budi Pekerti. Salah satu butir penting dalam peraturan tersebut adalah penumbuhan budaya baca yang diawali dengan membaca 15 menit sebelum pelajaran dimulai di semua sekolah. Hal ini lebih mendapat penegasan, setelah Kemendikbud meluncurkan Gerakan Literasi Sekolah (GLS).

Sekolah sebagai salah satu lingkungan pendidikan formal, menanggapi secara positif GLS. Tiap-tiap sekolah dari jenjang SD sampai SLTA mulai berpartisipasi dalam program GLS. GLS menjadi salah satu "trend topik" di sekolah, sehingga dijadikan bahan pembahasan dan program kegiatan. Banyak pula sekolah-sekolah mulai mencantumkan "label" sekolahnya telah berliterasi. Sungguh berbagai upaya yang luar biasa, telah dilakukan di sekolah, untuk mendukung pelaksanaan GLS.

Namun sayangnya sampai sekarang, GLS yang telah diupayakan sekolah sejak tahun 2015, hasilnya belum kentara. Sekolah yang seyogyanya menjadi wadah manusia berliterasi, tetapi tidak banyak ditemukan kepala sekolah, guru, ataupun siswa yang berliterasi. Perpustakaan sepi, jarang ditemukan siswa ataupun guru mau membaca buku. Apalagi karya tulis, jauh dari ideal. Siswa hanya mau membaca dan membuat karya tulis, apabila dipaksa oleh guru untuk mendapatkan

nilai. Guru pun mau membuat ataupun membaca karya tulis, karena tuntutan kenaikan pangkat ataupun tuntutan lainnya.

Salah satu alasan utama yang menjadikan siswa tidak tertarik dengan berliterasi, adalah pengaruh *gadged*. *Gadged* sepertinya menjadi salah satu kebutuhan "penting". Di mana-mana, apabila ada waktu luang, siswa lebih suka membuka *gadged*nya daripada buku. Siswa lebih tertarik berlama-lama dengan *gadged*-nya dari pada dengan buku. Ada pula sebenarnya buku-buku online, berita, ataupun informasi penting lain yang bisa diakses lewat *gadged*, namun tidak pernah dibaca siswa. Siswa lebih banyak tertarik pada *medsos* dan game di *gadged* yang dipunyainya.

Padahal semua orang menyadari, bahwa pendidikan bermutu menjadi kebutuhan pada era global yang semakin kompetitif. Semakin bemutu pendidikan, akan menjadikan manusianya bisa bersaing dalam kompetisi yang terjadi. Sebaliknya, tanpa pendidikan bermutu maka manusianya akan tergilas oleh kemajuan zaman. Salah satu upaya menjadikan pendidikan berkualitas, adalah melalui meningkatkan budaya literasi (membaca dan menulis). Dan guru sebagai garda terdepan perubahan harus lebih cepat bergerak, menjadi *agen of change* membentuk budaya literasi di sekolah dan masyarakat.

Pembelajaran Literasi

Dalam pandangan tradisional, masyarakat mendefinisikan literasi adalah kemampuan membaca dan menulis. Seseorang dikatakan "literat" apabila ia mampu membaca dan menulis. Dalam perkembangannya definisi literasi berkembang sesuai dengan perkembangan zaman.

Abidin dkk, (2017) berpandangan bahwa saat ini kita masuk ke literasi generasi kelima atau disebut juga dengan generasi multiliterasi. Pada masa awal perkembangannya atau generasi pertama, literasi didefinisikan sebagai kemampuan untuk menggunakan bahasa dan gambar dalam bentuk kaya dan beragam untuk membaca, menulis, mendengarkan, berbicara, melihat, menyajikan, dan berpikir kritis tentang ide-ide. Di generasi pertama, praktik kognitif dijadikan pedoman utama membentuk konsep berfikir.

Perkembangan berikutnya generasi kedua, literasi dipandang sebagai praktik sosial dan budaya tinimbang dipandang sebagai prestasi kognitif yang bebas konteks. Pada generasi kedua, menekankan pada hubungan literasi dengan konteks dunia. Pada generasi ketiga, pengertian literasi diperluas oleh semakin berkembangnya teknologi informasi dan multimedia. Literasi pada generasi ini semakin diperluas ke dalam beberapa jenis elemen literasi seperi visual, audiotori, dan spasial daripada kata-kata tertulis. Generasi keempat mendefinisikan literasi dipandang sebagai konstruksi sosial dan tidak pernah netral. Teks-teks yang siswa baca telah diposisikan. Ini berarti bahwa teks yang ditulis seorang penulis, telah dibentuk berdasarkan posisi mereka (dimana mereka berada).

Generasi terakhir dari literasi atau generasi kelima , menekankan keterampilan menggunakan beragam cara untuk menyatakan dan memahami ide-ide dan informasi, dengan menggunakan bentuk teks konvensional maupun teks inovatif, simbol, dan multimedia. Idealnya pada generasi ini, siswa perlu menjadi ahli dalam memahami dan menggunakan berbagai bentuk teks, media, dan simbol untuk memaksimalkan potensi belajar mereka, mengikuti perubahan teknologi, dan secara aktif berkomunikasi dalam komunitas global.

Dilihat dari tujuaannya, pembelajaran literasi saat ini berguna untuk memberikan kesempatan atau peluang siswa dalam mengembangkan dirinya sebagai komunikator yang kompeten dalam konteks mutiliterasi, multikultur, dan multimedia melalui

pemberdayaan multiintelegensi yang dimilikinya. Konsep multiintelegensi menjadi acuan dasar pengembangan pembelajaran literasi.

Konsep kecerdasan multiintelegensi atau majemuk merupakan teori kecerdasan belajar dari Howard Gardner (1983). Gardner telah mengidentifikasikan delapan kecerdasan majemuk yang dimiliki oleh setiap individu dalam berbagai tingkatan. Kecerdasan itu meliputi kecerdasan verbal/linguistik, logis/matematis, visual/spasial, jasmaniah/kinestik, musical/ritmis, intrapersonal, interpersonal dan naturalis. Dengan kecerdasan majemuk siswa ini, maka guru tertantang untuk mengembangkan kemampuan literasi siswanya, dari kecerdasan yang berbeda-beda. Hal inilah yang menjadikan guru harus mampu menggunakan pendekatan pembelajaran literasi yang berbeda, sesuai dengan kecerdasannya. Penerapan pembelajaran literasi yang bagus, apabila didasari oleh guru yang mempunyai kebiasaan literasi.

Guru yang mempunyai kebiasaan berliterasi, secara tidak sadar akan menularkan "semangat" dan "kebiasaan" literasinya kepada para murid. Dari sinilah pentingnya kebiasaan literasi guru. Guru menjadi *role model* bagi siswanya di sekolah. Teladan guru lebih efektif dan manjur menjadi referensi siswa, daripada banyak anjuran tanpa contoh nyata.

Membiasakan Literasi Guru

Arends dalam buku pembelajaran literasi karya Yunus Abidin dkk, (2017) menyebutkan setidaknya ada tujuh tantangan guru masa kini yakni : tantangan pertama, adalah konstruksi makna. Hal ini berarti guru harus menyelenggarakan pembelajaran berorientasi pada aktivitas siswa dalam menemukan dan menetapkan makna secara mandiri. Dasar pandangan konstruksi makna selaras dengan teori konstruktivisme yang beranggapan bahwa pengetahuan dikonstruksikan oleh siswa secara mandiri berdasarkan pengalaman.

Tantangan kedua adalah pembelajaran aktif. Tantangan ini mengharuskan guru melaksanakan pembelajaran dengan model pembelajaran aktif. Guru tidak lagi dijadikan satu-satunya sumber informasi, tetapi siswa terlibat aktif mencari berbagai sumber di lingkungan sekitarnya. Dalam hal ini, guru harus menguasai dan menerapkan model pembelajaran aktif. Tantangan ketiga adalah akuntabilitas. Guru haruslah orang yang punya kapabilitas. Kapabilitas guru ditunjukkan dengan sertifikat profesi sebagai seorang guru. Namun guru yang punya kapabilitas harus menunjukkan pula unjuk kerja profesional yang dimiliki seperti menguasai konsep pendidikan, menguasai materi yang diajarkan, dan mampu melaksanakan pembelajaran.

Tantangan keempat adalah penggunaan teknologi. Guru harus menguasai teknologi dan mampu menerapkannya dalam pembelajaran. Kemampuan ini menjadikan guru mampu berkembang sesuai kebutuhan dan perkembangan zaman. Tantangan kelima, adalah peningkatan kompetensi siswa. Guru harus mampu meningkatkan kemampuan siswa tidak hanya akademik, tetapi juga non akademik. Guru mampu membangkitkan kreativitas siswa, sehingga potensi kognitif, afektif dan psikomotorik siswa makin berkembang.

Tantangan keenam, adalah kepastian pilihan. Kepastian pilihan berarti guru mampu menentukan kepastian tempat mengajar. Hal ini menjadikan dasar bahwa nantinya, guru yang bermutu yang akan di-"pakai" di sekolah. Sedangkan guru yang tidak bermutu, akan semakin terpinggirkan. Tantangan ketujuh adalah masyarakat multikultural. Guru mampu mengajar dalam situasi masyarakat yang multikultural. Apalagi di Indonesia, masyarakatnya mempunyai banyak suku, bahasa maupun budaya.

Berbagai tantangan di atas, memaksa guru harus terus menerus meningkatkan kapabilitasnya. Peningkatan kapabilitas membutuhkan kemauan dan kemampuan

belajar atau *learning capability*. Tanpa *learning capability*, guru akan ketinggalan zaman, sehingga apa yang diajarkan dalam proses pembelajarannya akan "usang" dan tidak relevan lagi dengan keadaan siswa maupun lingkungannya

Dalam konteks pembelajaran literasi, ada lima kapabilitas guru yang dibutuhkan. Kapabilitas pertama, guru harus terus membangun kontens pengetahuan yang diajarkan. Kapabilitas kedua, adalah tingkat konseptualisasi. Kapabilitas ini menuntut guru mampu menerapkan konsep dan ide kreatifnya dalam setiap pembelajaran. Kapabilitas ketiga, adalah kemampuan guru dalam melaksanakan proses pembelajaran. Kapabilitas ini menjadikan guru senantiasa memilih pendekatan, model, metode, dan teknik pembelajaran yang tepat sesuai materi dan karakteristik siswa. Kapabilitas keempat, adalah kemampuan interpersonal, adalah kemampuan guru menjalin komunikasi dengan siswa. Kemampuan ini menjadikan guru memahami karakteristik dan kemampuan siswa. Dan kapablitas kelima, adalah ego. Kapabilitas ini berhubungan dengan usaha mengetahui diri sendiri dan usaha membangun responsibilitas diri terhadap lingkungan.

Berbagai kapabilitas tersebut, pada prinsipnya merupakan upaya mengembangkan diri secara terus menerus. Sehingga guru akan mempunyai kemampuan teknis dalam melaksanakan pembelajaran, mengambil keputusan, dan merefleksi kritis kinerjanya. Pengembangan diri terus menerus akan meningkatkan kapabilitas.

Sebenarnya para guru menyadari pentingnya meningkatkan kapabilitas dan mengembangkan diri. Namun kadangkala mereka tidak mau belajar. Hal ini disebabkan oleh beberapa alasan, antara lain :

1. Banyak beban administrasi dalam pembelajaran

   Sebagai pengajar, guru adalah pendidik dan pelaksana tugas administrasi sekolah, seperti mengkaji bahan pelajaran, memeriksa lembar kerja siswa, membuat satuan pelajaran, menyiapkan media pembelajaran, membuat soal ulangan, mengolah nilai, membina kegiatan ekstrakurikuler, membina anak-anak yang dikategorikan nakal dan sebagainya. Berbagai tugas ini kadang tidak bisa diselesaikan di sekolah, maka sebagian besar terpaksa dibawa ke rumah untuk diselesaikan. Hal ini berarti menyita waktu guru di rumah. Waktu di rumah yang seharusnya untuk berkumpul dengan keluarga banyak tersita untuk mengurusi beban administratif.

2. Banyaknya peran guru dalam berbagai kegiatan sosial dan agama.

   Dalam masyarakat guru dianggap sebagai golongan terdidik. Dan sebagai golongan terdidik guru dianggap mampu untuk selalu tampil di depan dalam kegiatan sosial dan agama, contoh di RT, RW, kelurahan ataupun di gereja/tempat ibadah. Akibatnya banyak waktu tersita untuk berbagai kegiatan ini.

3. Banyak kegiatan sekolah

   Ada beberapa sekolah yang mempunyai nilai keunggulan akademik, tetapi ada pula yang menjadikan kegiatan sekolah sebagai keunggulan. Di sekolah seperti ini, banyak kegiatan sekolah diadakan. Karena terlalu banyak kegiatan maka guru seringkali tidak punya waktu untuk membaca.

4. Rendahnya kesejahteraan atau gaji guru

   Alasan klasik lagi yang dijadikan dasar kurangnya kemamuan meng-*upgrade* diri bagi guru adalah rendahnya gaji atau kesejahteraan. Mereka lebih mementingkan pemenuhan kebutuhan hidupnya dulu, daripada untuk meningkatkan diri. Sehingga jarang, guru mau menyisihkan uang atau gajinya untuk peningkatan diri.

Namun terlepas dari berbagai alasan tersebut di atas, kemajuan pendidikan salah satunya ada di pundak guru. Guru sebagai garda terdepan kemajuan pendidikan, harus ngotot berupaya berjuang. Untuk itu, guru harus mau mengubah diri dan membiasakan literasi. Ada beberapa upaya yang dapat dilakukan untuk membiasakan literasi guru, yakni :

1. Menumbuhkan kesadaran literasi

   Kesadaran literasi merupakan motivasi intern yang dapat menyebabkan munculnya perilaku literasi. Seseorang akan melakukan suatu perbuatan betapapun beratnya, jika ia mempunyai kesadaran. Demikian juga dengan literasi khususnya membaca, tanpa motivasi intern seseorang sulit berliterasi. Menumbuhkan motivasi intern, didasari keinginan literasi dijadikan kebutuhan. Untuk menjadikan literasi menjadi kebutuhan, perlu dilakukan kegiatan literasi terus menerus dalam jangka waktu tertentu, misalnya : membaca terus-menerus selama dua bulan, setiap hari menulis di buku harian atau catatan pribadi dsb.

2. Mengoptimalkan peran perpustakaan

   Guru dan pihak-pihak dari perpustakaan mempunyai program bersama dan bersinergi yang membentuk kebiasaan berliterasi. Kegiatan membaca seperti: bedah buku, guru memberi tugas wajib baca buku tertentu kepada siswa, hadiah kepada guru yang meminjam buku terbanyak di perpustakaan dsb. Dalam hal menulis, diadakan lomba misalnya menulis biografi guru, cerpen dsb. Selain itu, pihak perpustakaan juga dapat membuat program-program pelatihan khusus untuk peningkatan membaca ataupun menulis guru, seperti : cara membaca cepat, cara membuat review, dsb. Keterlibatan guru dalam kegiatan-kegiatan literasi akan "memaksa" guru mengenal dan mempraktikkan literasi bagi dirinya sendiri

3. Membiasakan memberikan hadiah buku

   Hadiah bisa berikan pada moment tertentu, misal : guru mendapatkan prestasi tertentu, ulang tahun dan event lainnya. Hadiah yang biasanya diberikan berupa barang, diubah atau ditambah dengan pemberian buku. Hal ini dapat menjadi rangsangan membaca bagi guru.

4. Membentuk komunitas literat

   Komunitas literat bertujuan untuk membantu pengembangan diri guru melalui kegiatan bersama komunitas, seperti bedah buku bersama, diskusi bersama, tukar menukar informasi dan sebagainya. Biasanya membaca tanpa ada tempat untuk menuangkan ide atau gagasan, akan mengurangi semangat membaca. Komunitas literat menjadi wadah yang bisa dijadikan sarana menuangkan ide, minimal secara lisan melalui diskusi bersama dengan teman-teman yang gemar membaca. Dalam hal menulis, komunitas literat bisa menjadi salah satu wadah tukar menukar informasi dan bahan referensi. Tukar menukar buku pada saat membuat tulisan atau artikel dan kegiatan-kegiatan menulis lainnya.

5. Sekolah atau yayasan memberikan penghargaan terhadap hasil karya ilmiah guru.

   Penghargaan yang diberikan oleh sekolah ataupun yayasan, tidak harus berupa materi atau uang, tetapi bisa berupa dorongan moril untuk karya guru. Sehingga guru yang membuat karya ilmiah dapat termotivasi mengembangkan karya-karya berikutnya. Penghargaan dari sekolah atau yayasan, juga dapat memicu persaingan guru membuat karya ilmiah. Guru yang ingin terus

maju, terpicu oleh teman-teman guru lainnya membuat karya ilmiah baik di bulletin, koran ataupun media ilmiah lainnya. Dapat juga hasil karya dijadikan salah satu penilaian atau kriteria untuk kenaikan pangkat, seperti yang sudah lama diterapkan Yayasan BPK PENABUR.

6. Adanya contoh dan teladan dari pimpinan sekolah atau kepala sekolah dalam meningkatkan hasrat belajar.

   Kepala sekolah dapat menunjukkan hasrat belajar dengan berbagai aktivitas yang dilakukan, seperti kegiatan membaca buku, penulisan karya ilmiah, artikel di surat kabar, dsb.

Kemampuan berliterasi, adalah kemampuan yang butuh pembiasaan dan proses perulangan dari waktu ke waktu. Banyak pihak sepakat, bahwa dengan budaya literasi seperti membaca dan menulis, dapat membentuk kesadaran kristis, terhadap diri dan lingkungan sekitarnya. Membiasakan hal ini tidaklah mudah, prosesnya tidak bisa dibangun secara instan, tetapi harus dilakukan secara terus menerus dan konsisten. Butuh niat, kemauan dan tindakan nyata.

Dilihat dari berapa lama waktu yang dibutuhkan untuk menciptakan kebiasaan literasi, memang perlu penelitian yang lebih valid. Namun merujuk pada pandangan para ahli psikologi, mengubah kebiasaan baru butuh waktu yang berbeda, tergantung tingkat kesulitan kebiasaan yang diinginkan. Namun rata-rata ahli berpendapat antara 21-66 hari (sekitar 2 bulan) waktu yang ditetapkan menjadi batas yang universal untuk melakukan kegiatan "tertentu" secara terus menerus. Dari pandangan ini, dapat disimpulkan bahwa guru yang melakukan kebiasaan konsisten, seperti membaca dan menulis selama kurang lebih dua bulan, akan menjadikan guru tersebut mempunyai kebiasaan "literat" yakni membaca dan menulis. Berapapun lamanya waktu yang dibutuhkan, apabila kita ingin bangsa bermutu dan dapat bersaing dengan negara lain, maka perlu dilakukan. Guru punya tugas wajib dan moral untuk berupaya membentuk kebiasaan tersebut. Niat, kemauan, dan upaya yang terus menerus akan menjadikan literasi sebagai kebiasaan, baik bagi guru ataupun murid. Mari berjuang menjadi guru literasi.

Daftar Referensi

Abidin, Yunus, dkk. (2017). *Pembelajaran literasi*. Jakarta : Bumi Aksara

Ali Muakhir. *21 hari mengubah kebiasaan baik*. Kompasiana 30 Desember 2013

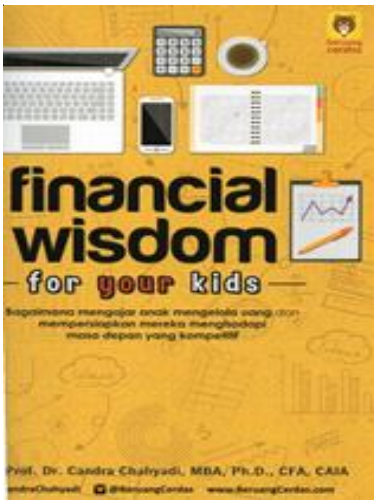
Deni, D. ,Koswara. (2008). *Baaimana menjadi guru kreatif*. Bandung : PT Pribumi Mekar

Dinas Pendidikan Pemerintah Provnsi Jawa Baratt. (201). *Buku panduan gerakan literasi sekolah*

Willian, English, Evelyn. (2017). *Pendidikan literasi*. Bandung : Penerbit Nuansa Cendekia

Judul Buku:
Financial Wisdom For Your Kids
Pengarang :
Assoc. Prof. Candra Chahyadi, MBA, Ph.D., CFA, CAIA
Penerbit :
PT. Visi Anugerah Indonesia
Tahun Terbit :
2016
Cetakan :
Pertama, Mei 2016
Jumlah Halaman :
300 halaman
ISBN : 978-602-1315-34-7
Resensi oleh :
Yocky Firdaus
Kepala Kantor BPK PENABUR Sukabumi
Email : yocki.firdaus@gmail.com

Pendidikan di sekolah merupakan bagian dari usaha sebuah keluarga dalam usahanya mengembangkan talenta/bakat yang Tuhan berikan kepada bagian dari anggota keluarga yaitu anak-anak. Harapannya adalah terpenuhinya kebutuhan kognitif, terjadinya pertemuan perasaan (afektif) dan tercukupinya kebutuhan akan interasi dalam sebuah komunitas sosial yang lebih besar dari sebuah keluarga. Hasil akhir dari pendidikan adalah terpatrinya perubahan menetap akan nilai-nilai positif dalam diri anak yang dapat dirasakan oleh masyarakat ketika mereka selesai mengenyam pendidikan di sekolah. Namun sekolah bukanlah tempat pengganti pendidikan anak. Keluarga merupakan poros penting dalam proses pendidikan anak karena waktu dengan keluarga dihabiskan lebih banyak dan keluarga (orang tua) adalah orang yang paling mengerti akan kebutuhan anak. Seringkali orang tua melimpahkan tanggung jawab mereka kepada sekolah, seolah-olah pendidikan sepenuhnya tanggung jawab sekolah.



Buku ini ditulis karena adanya keresahan orang tua yang *share* kepada penulis tentang kesulitan mereka dalam mengajarkan pengelolaan keuangan kepada anak. *Life Skill* pengelolaan uang sangat penting bagi kehidupan anak. Kita sebagai orang tua berpikir bahwa dengan mencari uang lebih banyak lagi maka masalah keuangan kita akan terselesaikan dengan sendirinya. Padahal di jaman yang sulit ini (mencari tambahan uang bukanlah hal yang mudah), maka salah satu cara yang efektif adalah pengelolaan keuangan. Sekolah mempersiapkan anak dalam hal kognitif (ilmu), namun tidak ada salahnya kita sebagai orang tua juga turut membantu anak dalam hal "*life skill*" untuk mempersiapkan mereka menghadapi kehidupan kelak.

Tujuan dari buku ini adalah 3E yaitu *Educate* (mendidik), *Equip* (memperlengkapi) dan *Empower* (memampukan). Buku ini mendidik berarti penulis ingin orang tua dan anak ikut dalam proses pendidikan pengelolaan keuangan. Penulis ingin orang tua memiliki konsep yang benar sehingga anakpun mencontoh konsep yang benar tersebut dalam hidupnya. Buku ini juga memperlengkapi orang tua dan anak untuk memiliki skill tambahan yang lain antara lain: hidup tanpa hutang, komitmen dan tanggung jawab. Buku ini tidak akan banyak berguna jika orang tua tidak mempraktekan kehidupan komitmen dalam pengelolaan keuangan.

Pada Bab 1, penulis menceritakan beberapa kisah keluarga konglomerat yang gagal dalam pengelolaan keuangan (Cornelius Vanderbilt) dan yang berhasil mengelola keuangannya (Carlos Slim dan Warren Buffet). Penyebabnya adalah keyakinan yang berlebihan pada para konglomerat ini bahwa dengan mewariskan kekayaan yang banyak maka kehidupan keturunan akan menjadi terjamin. Kenyataan dalam hidup, uang dapat dihabiskan dalam hitungan tahun, bulan, bahkan hari. Jangan pernah menganggap remeh kemampuan manusia dalam menghabiskan uang dalam tempo yang sangat cepat. Latar belakang lain yang menyebabkan buku ini ditulis adalah bahwa orang tua sudah memahami betapa pentingnya pendidikan pengelolaan keuangan sejak dini, namun mereka kesulitan dalam mendapatkan materi cara mengajar bagaimana mengelola keuangan yang tepat. Dalam bab ini, penulis sangat menekankan akan pentingnya contoh hidup dari orang tua sebagai pendidik di keluarga. Orang tua merupakan contoh hidup dalam keseharian sang anak, sehingga lebih cepat menularkan suatu kebiasan pada anak (kebiasaan baik ataupun buruk). Sehingga pengelolaan keuangan yang baik membutuhkan komitmen orang tua sebagai role model. Beberapa kali penulis mengatakan hal ini (sehingga kadang terasa membosankan), sebagai penekanan pentingnya orang tua sebagai *role model*.

"Hal-hal yang paling berharga tidak saya pelajari di sekolah" (Will Smith). Petikan ini dilampirkan penulis dengan motif bukan untuk meremehkan peran sekolah dalam mendidik. Pada Bab 2 ini, penulis ingin mengatakan bahwa ada banyak nilai-nilai kehidupan yang dapat diwariskan kepada anak-anak, yang sedikit sekali disentuh oleh sekolah. Menurut para sosiolog, apa yang dilakukan orang tua saat ini dengan anak-anaknya akan berpengaruh kepada 5 generasi di bawahnya. Penulis berharap bahwa tindakan-tindakan kecil dapat menjadi "contoh pelajaran" bagi anak. "Contoh-contoh" ini diharapkan dapat terekam dalam diri anak dan dapat ditiru sebagai kebiasaan yang positif untuk kehidupan dewasa mereka. Contoh-contoh tersebut, antara lain: meluangkan waktu dengan anak sambil menanamkan pesan-pesan moral di dalamnya, bermain monopoli (orang tua bisa menyisipkan bagaimana pengelolaan uang sembari bermain), mengajak ke supermarket, dan lainnya. Disiplin yang diterapkan dalam sebuah keluarga akan membekas di hati anak dan akan terus berlanjut dalam keturunan mereka yang selanjutnya.

Pendidikan akan menjadi leih efektif ketika *personal trainer* ada mendampingi. Bab 3 dan 4, penulis ingin para pembaca (orang dewasa) siap menjadi *personal trainer* para anak-anak mereka. Penulis berargumen bahwa orang tua mempunyai pengaruh (*impact*) yang luar biasa besarnya dalam hidup seorang anak. Penulis mengingatkan kembali bahwa dalam proses mendidik anak, orang tua-pun dapat belajar memperbaiki diri dan kemudian berubah menjadi seorang *trainer* yang baik. Sumber-sumber literatur dan bertanya pada orang yang ahli dapat membantu kita memiliki pengetahuan yang lebih dalam mengajarkan pengelolaan keuangan. Dalam hal ini, orang tua dapat bekerjasama dengan para mitra (kakek, nenek, paman, bibi dll) untuk mendidik dengan cara yang seragam dalam pengelolaan keuangan. Kunci dari semua ini adalah komunikasi dan keterbukaan. Ini berarti pendidikan merupakan suatu gerakan integrasi dari seluruh komponen keluarga. Tantangan biasanya hadir dari kompenen yang tidak dapat dikontrol, contohnya: teman-teman, orang lain, pengaruh media, dan lainnya.

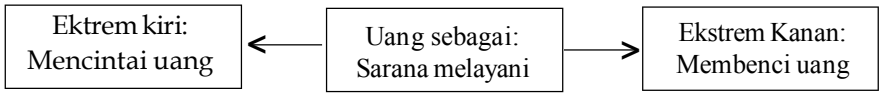
Banyak orang memiliki kebiasaan yang tidak tepat dalam pengelolaan keuangan, antara lain : 1) tidak punya rencana keuangan keluarga,

2) pelit, 3) tidak punya tabungan, 4) tidak punya catatan keuangan yang rapi, 5) terjerat dalam lilitan utang. Dalam bab 5 ini, penulis membagikan tips-tips bagaimana menjadi seorang *smart shopper* atau *smart money spender*. Pada bab selanjutnya, pembaca diingatkan bahwa pola pengasuhan pada masa kecil akan membentuk suatu kebiasaan di masa dewasa. Dengan demikian, perlu dilakukan pola pengasuhan yang tepat bagi anak agar mereka dapat beradaptasi dengan dunia luar yang seringkali berbeda dengan mereka. Kemampuan untuk beradaptasi ini berguna agar anak-anak dapat "mengatasi goncangan" terutama pada hal-hal *negative*. Orang tua harus menyadari bahwa anak-anak tidak bisa terus bersama-sama dengan mereka. Ada waktu dimana mereka harus berjalan sendiri dan mereka dikelilingi oleh banyaknya pilihan-pilihan hidup yang ditawarkan oleh dunia. Tugas orang tua adalah mengasah kemampuan anak dalam memutuskan suatu keputusan yang tepat. Tepat untuk dirinya sendiri, keluarga dan lingkungannya.

Pengelolaan keuangan itu sendiri bertujuan bukan untuk mendewakan uang. Pengelolaan keuangan bertujuan agar hidup kita semakin efektif dan efisien. Efektif dalam mengelola keuangan dalam hal-hal yang tepat dan baik serta efisien dalam usaha menyalurkannya. Sebagi personal trainer, orang tua wajib menjelaskan kepada anak bahwa banyak hal di dunia ini yang tidak bisa dibeli oleh uang, seperti: kesehatan, kebersamaan keluarga, perhatian, kasih sayang, rumah yang memiliki sua-sana kasih, dan lainnya. Jangan sampai anak-anak kita ter-jangkit Penyakit *Affluenza*. Penyekit *Affluenza* adalah timbulnya masalah moral, emosi dan kegiatan sehari-hari karena seseorang memiliki terlaku banyak kekayaan, sementara mentalnya belum siap (Aar Sugihartao. *Affluenza*, Kompasiana 14 November 2013. Diakses 13 Desember 2017). Akibatnya adalah ketika anak kita tidak punya rasa sensitifitas dan kepedulian yang cukup terhadap orang yang lebih miskin, anak kita sedang masuk dalam jurang kehidupan. Jangan biarkan hal itu terjadi. Pengelolaan keuangan yang baik justru melatih anak agar menjadi pribadi yang bijak dalam mengelola uang serta dapat menjadi berkat untuk orang lain, daripada menjadi seorang yang *hedonist* dan konsumeris.

Uang sebagai alat dan sarana pendidikan. Orang tua dan guru (melalui sekolah) mempunyai kewajiban mengajarkan anak tentang konsep yang benar tentang uang. Bekerja dalam rangka mendapatkan uang tidak salah, namun yang salah adalah "mempertuhankan uang" melalui pekerjaan. Banyak orang yang tidak sadar diperbudak oleh uang melalui pengukuran diri (sebanyak apa uang yang anda miliki). Dunia melihat bahwa semakin anda banyak memiliki uang, semakin anda dekat dengan penguasaan dunia. Namun sebaliknya, ada orang-orang yang menganggap uang adalah akar segala kejahatan. Mereka tidak mengkaji kembali bahwa bukan uang yang merupakan akar kejahatan melainkan "Cinta uang adalah akar dari segala kejahatan". Orang-orang semacam ini menghadapi dilema batin yng tak kunjung habis. Di satu sisi ada kebutuhan akan uang, di sisi yang lain ada semacam "penolakan" terhadap uang karena filsafat yang salah tersebut. Kelompok inipun merasa semakin mereka "miskin" maka semakin rohani kehidupan spiritual mereka. Buku ini mengupas bentuk-bentuk pandangan yang salah sehingga pembaca mendapat pemahaman yang seimbang dan pemahaman yang tepat sesuai dengan cara pandang kristiani.

Pelatihan atau training pengelolaan keuangan bagi anak adalah sebuah proses belajar. Hal ini berarti orang tua tidak perlu perfeksionis dalam pelaksanaan pelatihan pengelolaan keuangan. Mengapa demikian? Karena kedua belah pihak (anak dan orang tua) belajar tentang hal "Penguasaan Diri". Apa yang orang tua pelajari sebagi role model pengelolaan keuangan? Orang tua belajar menguasai diri tatkala ia memberikan contoh perilaku



bagaimana menahan diri dalam membelanjakan uangnya. Orang tua juga belajar menahan diri tatkala anak gagal dalam proses belajar (misalnya: mereka membobol celengannya untuk membelikan sesuatu). Perlu dipahami bahwa hal ini merupakan sebuah proses panjang. Begitu pula dengan anak-anak. Anak-anak belajar menguasai diri sedemikian rupa dalam memutuskan secara bijak antara membeli barang yang dibutuhkan dengan membeli barang yang diinginkan. Buku inipun menawarkan suatu kebiasaan yang baik, yaitu melibatkan anak dalam keuangan keluarga. Hal ini bertujuan selain anak-anak tahu ke mana uang dibelanjakan, mereka juga mengerti gambaran kondisi keuangan rumah tangga. Dengan demikian anak-anak diharapkan mampu mendukung suasana kondusif keuangan keluarga. Namun dalam kegiatan ini penulis menyarankan hal-hal keuangan yang umum dapat melibatkan anak-anak, tidak untuk yang lebih spesifik. Kesimpulannya adalah kedua belah pihak saling belajar dan mendorong.

Buku ini sangat berkesan, karena walaupun penulis adalah seorang Kristiani bergelar Doktor dalam bidang keuangan (dan bergelar CFA – *Chartered Financial Analyst* : sebuah profesi di bidang investasi dan keuangan tersertifikasi), tetapi beliau sangat lugas dalam penulisan buku ini sehingga tidak terlalu membuat bosan. Buku inipun tidak ditulis dalam kerangka sebuah tulisan ilmiah yang menggunakan kata-kata teknis keuangan yang luar biasa rumit. Buku ini ditujukan kepada setiap orang tua yang rindu memperlengkapi anak-anaknya *life skill* (keterampilan kehidupan), yang dapat menyelamatkan hidup mereka di kemudian hari. Bisa dibayangkan jika seorang anak kita yang sangat membanggakan lulus dari pendidikan kedokteran, namun sulit mengelola keuangan. Ia akan menjadi seorang dokter yang kesulitan dalam mengelola keuanganya. Kita juga bisa membayangkan anak kita yang sudah bekerja dengan mapan namun dia tetap meminta uang kepada kita (orang tua) karena uangnya habis digunakan untuk hal-hal yang tidak berguna. *Useless* bukan?

Tantangan digital membuat kesempatan anak untuk *spend money* (membelanjakan uangnya) menjadi lebih mudah. Toko online tersedia di tangan kita (anak-anak dan orang tua yang memiliki *smart phone*). Kita hanya tinggal pencet sana pencet sini maka terjadilah transaksi keuangan. Tidak perlu pergi ke toko untuk berbelanja, semua tersedia melalui *smart phone*. Tantangan digital yang lain adalah penerimaan lingkungan. Lingkungan lebih cenderung menyukai pribadi-pribadi yang *up to date* dengan pakaian yang indah, tas yang bermerk, gaya yang modis, makanan yang mahal dan hal-hal yang berbau hedonisme. Pemenuhan kebutuhan tersebut memerlukan uang yang tidak sedikit. Jaman digital adalah jaman yang banyak mengeksplorasi penampilan fisik. Tidak ada tempat di dunia digital bagi mereka yang berpenampilan biasa-biasa atau sederhana. Di sinilah tantangan para pendidik. Para pendidik (guru dan orang tua) bisa memunculkan pemahaman bahwa menjadi sederhana adalah baik. Sederhana berarti hidup sesuai dengan kebutuhan, dengan cara: punya baju secukupnya, makanan secukupnya (dengan kualitas sehat), gaya hidup sehat, dan lain sebagainya. Gaya hidup sederhana juga bermanfaat bagi dunia. Mengapa demikian? Dengan membeli baju secukupnya berarti turut menggunakan bahan-bahan alam secara secukupnya. Dengan memiliki baju secukupnya berarti kita tidak perlu repot-repot berpikir rumit tentang baju apa yang kita pakai hari ini (karena kita memakai baju bukan untuk dipandang sebagai orang yang modis-mengikuti perkembangan fashion kekinian). Dengan hidup sederhana, hidup semakin efektif dan efisien. Dengan hidup sederhana, kita bisa menggunakan potensi kita untuk berpikir dan bekerja untuk hal-hal yang berguna.

Secara Kristiani, buku ini mengajarkan beberapa karakter dari Buah-buah Roh yaitu pengendalian diri, komitmen, dan tanggung jawab. Tidak selamanya yang berkaitan dengan uang adalah hal yang buruk. Buku inipun mengajarkan kita semua bahwa uang adalah alat, bukan sebuah tujuan hidup. Uang adalah netral, tergantung bagaimana si pemilik menggunakan uangnya tersebut. Selain menabung, penulis juga mengingatkan para orang tua untuk hidup sederhana. Pada jaman 3G (*Gue, Gue* dan *Gue)*, kita cenderung hanya memusatkan pikiran pada diri kita sendiri (*Self*

Centered). Pada jaman yang serba egois ini, kita ingin menjadi pusat perhatian orang lain. *Selfie* dengan motor baru, *selfie* dengan mobil terbaru kita, *selfie* di negara seberang, dan sebagainya. Kita ingin menjadi pusat perhatian dunia di sekeliling kita. Dampaknya adalah kita cenderung bergaya hidup mewah dan tidak dapat hidup secara sederhana. Gaya hidup yang penuh dengan pemborosan dan kemewahan disebabkan kekurangan kasih sayang yang cukup dari keluarga. Mereka mengalihkan kasih sayang dengan cara meminta orang lain memperhatikan mereka. Inilah mengapa peran sebuah keluarga sangatlah penting. Perhatian dan kasih sayang keluarga tidak dapat digantikan oleh kasih sayang orang lain.

Ada beberapa kegiatan pengelolaan uang yang sudah kami (*resensor*) terapkan seperti menabung, investasi, membuat budget, dan hidup sederhana. Namun ada hal yang unik yang ingin ditawarkan oleh buku ini adalah konsep tentang anak bekerja. Hal ini mungkin dikarenakan pengaruh kehidupan penulis sewaktu di Amerika dan pengaruh ini (anak bekerja) dirasakan positif. Hal ini memang penuh pro dan kontra. Pembaca jangan cepat-cepat mengambil kesimpulan bahwa seorang anak harus mulai dapat bekerja sejak dini. Para pembaca hendaknya dapat menyimpulkan bahwa konsep bekerja sudah dapat diajarkan kepada anak-anak sejak dini. Sedangkan praktek mulai bekerja (baik part time maupun full time), orang tua masing-masing anaklah yang paling mengetahui kapan mereka sudah siap dalam bekerja.

Buku ini juga menekankan hal memberi. Memberi adalah salah satu dari karakter kristiani yaitu murah hati. Seringkali kita melupakan investasi kekal yang Tuhan mengajarkan: "Tetapi kumpulkanlah bagimu harta di sorga; di sorga ngengat dan karat tidak merusakkannya dan pencuri tidak membongkar serta mencurinya" (Mat.6:20). Kita mempunyai kecenderungan untuk berinvestasi pada asuransi, obligasi, reksa dana yang bertujuan untuk diri sendiri (*selfish*). Kita berkeinginan untuk memposisikan diri kita pada posisi yang "aman" dalam hidup. Hal itu tidaklah salah, namun ketika kita hidup selalu berpusat pada diri sendiri maka kasih Kristus tidak ada dalam diri kita. Selanjutnya kita gagal menjadi garam dan terang dunia. Jadi pengelolaan keuangan bukan hanya yang berkaitan dengan menyimpan dan menabung untuk di dunia ini saja, namun pengelolaan keuangan juga berkaitan dengan menabung untuk "hal-hal kekal" seperti yang Alkitab ajarkan. Menabung dengan memberi.

Untuk melengkapi hal ini dalam konteks di BPK PENABUR, perlu dipahami bahwa buku ini merupakan pelengkap *skill* yang wajib mereka miliki sedari mereka (siswa) kecil. Untuk menjadi berhasil tidak selalu berpatokan pada prestasi akademis (walaupun penting), namun diperlukan faktor-faktor pendukung yang lain seperti *life skill* pengelolaan keuangan seperti ini. Guru dapat mendorong murid untuk menabung sedari kecil. Guru dapat bekerjasama dengan orang tua dalam mendorong anak untuk menabung dan belajar memberi sejak kecil. Sekolah juga dapat mendatangkan bank keliling untuk praktek menabung. Sekolah juga dapat mendorong siswa untuk memberi melalui tabungan-tabungan yang mereka sisihkan setiap hari. Saya pernah melihat kegiatan memberi bagi para pekerja tenaga *cleaning service*, satpam, dan supir di salah satu sekolah BPK PENABUR Jakarta. Uang yang dikelola merupakan hasil dari tabungan siswa setiap hari. Ini adalah hal yang perlu dipertahankan bahkan dikembangkan di seluruh BPK PENABUR. BPK PENABUR dapat memfasilitasi kegiatan *life skill* yang lain, yang sangat menunjang kehidupan karier mereka di masa yang akan datang. Buku ini ditujukan bukan untuk bagaimana mempertahankan atau bahkan meningkatkan kekayaan melalui investasi, tetapi bagaimana mengelola uang yang Tuhan percayakan kepada mereka dengan penuh tanggung jawab. Uang yang Tuhan titipkan ibarat talenta (dalam kisah perumpamaan). Kita perlu mengembang-kan talenta-talenta itu. Namun talenta tersebut perlu dikelola agar tepat sasaran dalam penggunaannya. Kiranya buku ini memberikan warna yang segar dan membangkitkan semangat untuk menjadi terang dan garam dunia dalam proses pendidikan anak kita di dalam sebuah keluarga Kristiani.

Profil BPK PENABUR Metro

Teguh Suharto
E-mail: pongky_teguh@yahoo.com
Sekretariat BPK PENABUR Metro

Sejarah Singkat

BPK PENABUR Metro terletak di Jalan Jenderal Sudirman No. 166 Kota Metro-Lampung, didirikan pada tahun 1965 oleh Majelis Jemaat GKI Metro, yang pada waktu itu membentuk Pengurus Pendidikan Kristen Metro dan diketuai oleh Ny.Tan Kim Tjan. Kemudian tahun 1967, pengurus membangun gedung sekolah di atas tanah seluas 108 m² di belakang GKI Metro (Jalan Jenderal Sudirman No. 1048). Dana pembangunan gedung sekolah merupakan swadaya jemaat gereja.

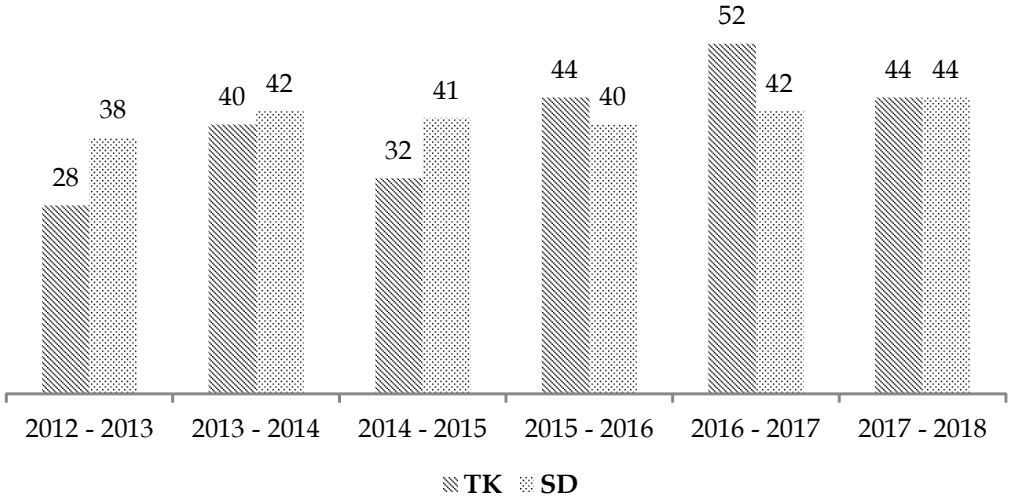
Gedung semi permanen TKK-SDK Metro diresmikan pada tanggal 6 September 1967 dan izin operasional TKK-SDK Metro, dikeluarkan oleh Bupati Lampung Tengah, dengan SK No. 49/Sek/1967. Pada tahun yang sama Komisi Pembantu Setempat (KPS) Metro berdiri, diketuai oleh Pdt. Yohanes Kosasih.

Seiring dengan bertambahnya jumlah murid, pada tahun 1971 gedung sekolah diperluas menjadi 264,6 m². Pada Tahun 1979 Pengurus membeli sebidang tanah seluas 2.152 m² di Jalan Jenderal Sudirman No. 166 Ganjar Asri 14/III Metro yang kemudian pada tahun 1987 dibangun gedung sekolah seluas 1.810 m², dan taman bermain 400 m².

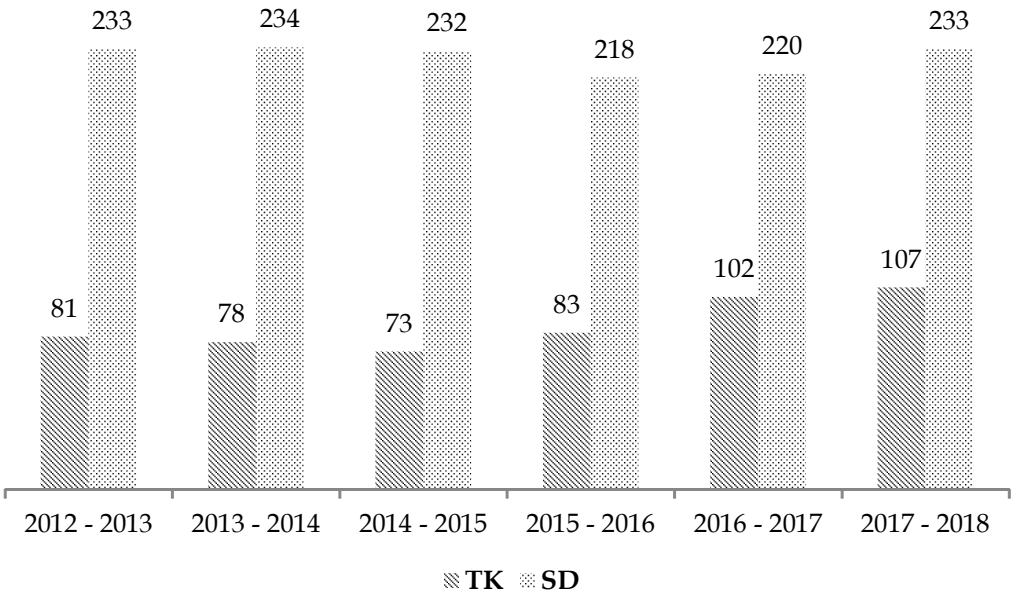
Tahun 1988 dikeluarkan izin operasional untuk mengelola Sekolah Dasar yang diberi nama Sekolah Dharma Wiyata. Sedangkan izin mengelola Sekolah Dasar baru keluar tahun 1989. Berdasarkan Akreditasi tahun 1993 status Sekolah Dasar Dharma Wiyata berubah dari Terdaftar menjadi Disamakan. Kemudian pada tanggal 22 April 2006, selesai dibangun gedung baru TKK, dan diresmikan oleh ketua Umum BPK PENABUR, Ir. Robert Robianto.

Apabila melihat perkembangan kadaan siswa 6 tahun terakhir, jumlah siswa mengalami

Perkembangan Penerimaan Peserta Didik Baru, Tahun 2012-2018



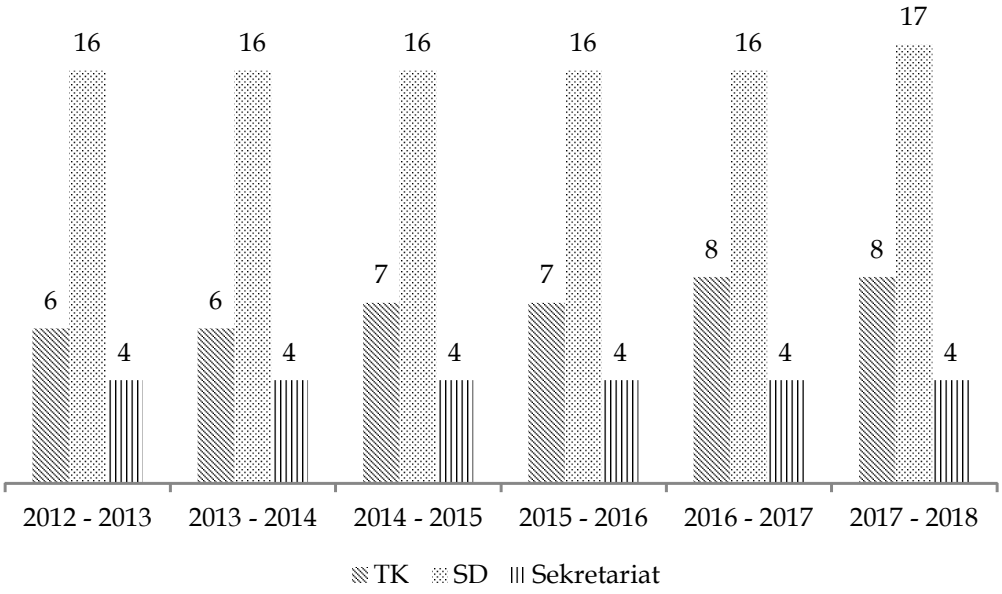
Perkembangan Jumlah Siswa, Tahun 2012-2018



pasang surut. Ada 2 faktor utama di BPK PENABUR Metro, yang menyebabkan jumlah siswa menurun.

1. Anggapan sebagian orangtua siswa di kota Metro, biaya sekolah di BPK PENABUR Metro mahal. Beberapa orang tua calon murid, dalam memilih sekolahkualitas pendidikan belum menjadi ukuran yang utama tetapi melihat dari segi biaya sekolah.
2. Jumlah penduduk di Metro mayoritasnya bukan Kristen, dan terdapat beberapa sekolah Kristen. Dan biaya pendidikan

Perkembangan Jumlah Guru dan Karyawan, Tahun 2012-2018



Tabel 1
Presentase Kelulusan SD

No	Tahun	Persentase
1	2012 - 2013	100%
2	2013 - 2014	100%
3	2014 - 2015	100%
4	2015 - 2016	100%
5	2016 - 2017	100%

Tabel 2
Data Prestasi TKK dan SDK

No	Tahun	Jenis Lomba	Juara	Tingkat
Jenjang TKK				
1.	2015	Kepala Sekolah Berprestasi	Juara I	BPK PENABUR
2.	2015	Lembaga TK	Juara II	Metro
3.	2016	Menyanyi	Juara I	Metro
4.	2016	Bercerita	Juara III	Metro
5.	2016	*Fingger Painting*	Juara III	Metro
6.	2017	Guru Berprestasi	Juara III	Metro
7.	2017	Kepala Sekolah Berprestasi	Juara I	Metro
Jenjang SDK				
1	2013	Catur Putri O2SN	Juara II	Provinsi
2	2013	Reporter Cilik	Juara I	Provinsi
3	2017	Dokter Kecil	Juara III	Provinsi
4	2017	Kejurda Catur	Juara III	Provinsi
5	2018	*Game Colour Cube*	Juara II	Provinsi

yang ditawarkan sekolah Kristen tersebut lebih rendah

Keunggulan BPK PENABUR Metro

1. Ruang belajar SD berlantai dua terawat baik
2. Alat Peraga Edukatif (APE) cukup memadai terdapat di dalam dan luar ruangan
3. Laboratorium yang meliputi komputer, musik, dan sains.
4. Perpustakan berisi buku-buku pendukung untuk siswa, guru serta dilengkapi dengan pembelajaran multi media
5. Tersedia mobil antar jemput siswa.
6. Program Nilai-Nilai Kristiani, untuk membentuk karakter siswa.
7. Menggunakan Kurikulum Plus, bahasa Mandarin, bahasa Inggris dan Teknolosi Informasi dan Komunikasi
8. Letak sekolah strategis sehingga mudah terjangkau dengan kenderaan umum
9. Sumber Daya Manusia (SDM) cukup profesional
10. Security sekolah, untuk menjaga keamanan sekolah.
11. Tersedia sarana dan prasarana yang baik sebagai berikut.
    a. Lab Komputer
    b. Lab IPA
    c. Ruang multi media
    d. UKS
    e. Perpustakaan
    f. Gedung olah raga
    g. Kelengkapan alat elektronik (TV, LCD, LAPTOP, DVD, dan lain-lain)

Kegiatan Ekstra Kurikuler

1. Jenjang TK K BPK
    a. Seni tari
    b. Seni musik angklung
    c. Sempoa

Tabel 3
Pengurus Periode Tahun 2010 - 2014

No	Jabatan		Nama
1	Penasehat	:	Pdt. Theo Paulus Situmorang, S.Th
2	Ketua	:	dr. Alexander K. Ruslim, Sp.PK
3	Sekretaris	:	Lindayanti, SE
4	Bendahara	:	Lie Lie
5	Bidang SDM	:	Jusup Kusnadi, SE
6	Bidang Pendidikan	:	Welly Siburian
7	Bidang Sarpras	:	Edi Witono, SH

d. Bahasa Inggris

Tabel 4
Pengurus Periode Tahun 20104- 2018

No	Jabatan		Nama
1	Penasehat	:	Pdt. Theo Paulus Situmorang, S.Th
2	Ketua	:	dr. Alexander K. Ruslim, Sp.PK
3	Sekretaris	:	dr. Nurlina Sirait, Sp.PK.M.Kes
4	Bendahara	:	Edi Witono, SH
5	Bidang SDM	:	Welly Siburian
6	Bidang Pendidikan	:	Reni Novita, S.Psi
7	Bidang Sarpras	:	Jusup Kusnadi, SE

2. Jenjang SDK
   a. Wajib: Pramuka
   b. Olah Raga:Catur dan bulutangkis
   c. Seni Musik: Kolintang dan vokal
   d. Keterampilan: Membuat kue dan kerajinan
   e. Kelompok sains
   f. Kelompok matematika
   g. Kelompok bahasa Inggris

Kegiatan ekstrakurikuler ini di laksanaan setiap hari Jumat setelah kegiatan pembelajaran selesai. Setiap siswa bebas memilih megiatan ekstra kurikuler yang disediakan sekolah dan dibimbing oleh guru sesuai bidang masing masing.

Upaya Meningkatkan Jumlah Siswa

1. Meningkatkan pembelajaran yang menyenangkan bagi siswa (dekorasi kelas, metode mengajar yang menarik dan didukung penggunaan alat peraga)
2. Mendata calon siswa dari siswa yang mempunyai adik. Sumber dari siswa TK dan SD.
3. *Free Trial School* , percobaan gratis bagi calon siswa untuk menikmati suasana belajar di sekolah.
4. Pelayanan di gereja-gereja sekitar Metro, dengan persembahan pujian dan permainan alat musik kolintang. Kegiatan ini terjadwal setiap bulan.
5. Mengadakan kunjungan ke rumah calon siswa baru.
6. Meningkatkan fasilitas dan memaksimalkan pemanfaatan perpustakaan, laboratorium IPA,

Laboratorium Komputer dan Olahraga.

7. Memberikan beasiswa bagi anggota jemaat gereja di Metro yang memang benar-benar tidak mampu, tetapi ingin bersekolah di BPK PENABUR Metro.

Inovasi yang Dilakukan

1. Dekorasi ruangan kelas disesuaikan dengan tema sehingga anak lebih tertarik dan nyaman menikmati suasana belajar di sekolah.
2. Anak yang datang sebelum pukul 07.00 WIB, diberikan stiker senyum, sebagai wujud apresiasi sekolah
3. Membiasakan anak makan buah dan minum air putih
4. Mengadakan *open house* dan kunjungan musik Gerejawi (permainan kolintang) ke gereja-gereja sekitar.
5. Setiap guru minimal mengikuti 2 kali pelatihan dalam setahun, dengan tujuan untuk meningkatkan kompetensi para guru.

Penutup

Seiring dengan perkembangan dunia pendidikan, BPK PENABUR Metro terus menerus memperbaiki diri dalam pelayanan kepada peserta didik.

Semua pegawai di lingkungan BPK PENABUR Metro, selalu mengembangkan kemampuan, melalui pembinaan, pelatihan, atau pun seminar-seminar pendidikan baik yang diselenggarakan oleh BPK PENABUR Pusat maupun Dinas Pendidikan.

Kiranya usaha-usaha yang telah dilakukan untuk mendidik siswa di BPK PENABUR Metro, membuahkan hasil berkarakter Kristiani dan tumbuhkembangnya berjalan maksimal. Kiranya upaya ini berdampak positif dan nama Tuhan yang dimuliakan.

Acuan Penulisan Ilmiah
A. Persyaratan
1. Belum diterbitkan/ Belum Pernah dikirim ke Media Cetak Lain.
2. Karya Asli: Dalam Bahasa Indonesia atau Bahasa Inggris
B. Ragam Naskah
1. Kajian Pustaka
2. Kajian Empiris
3. Kajian/ Studi Kasus
4. Evaluasi
5. Kajian Kebijakan
6. Kajian Pengembangan
7. Analisis Deskriptif/Opini
8. Resensi Buku
C. Struktur Naskah
1. Judul
a. Menggambarkan Isi Naska, Singkat dan Padat
b. Tidak Spesifik/Sempit, Tidak Terlalu Umum
c. Paling panjang 14 Kata
2. Identitas Penulis
a.Nama Lengkap, Tanpa Gelar
b. Alamat e-mail Pribadi
c. Nama Institusi/Lembaga
3. Abstrak
a. Isi
i. Sifat: Informatif
ii. Latar Belakang Masalah & Masalah
iii. Tujuan
iv. Metode, Tempat & Waktu
v. Hasil & Saran
b. Panjang
150 -200 kata
Dalam 1 paragraf
c. Kata-Kata Kunci
Minimal 3 kata
Merupakan istilah/konsep penting
d. Bahasa
i. Bahasa Indonesia
ii. Bahasa Inggris
4. Pendahuluan
a. Isi
i. Latar Belakang Masalah
ii. Rumusan Masalah
iii. Manfaat Penelitian
iv. Kajian Pustaka/Teori
b. Bentuk
i. Deskriptif
ii. Informatif
5. Metode Penelitian
a. Jenis Penelitian
b. Tempat dan Waktu Penelitian
c. Prosedur Penelitian: sumber, teknik pengumpulan & analisis data
6. Hasil dan Pembahasan
a. Hasil/Data
i. Kualitatif
ii. Kuantitatif
b. Pembahasan
i. Interpretasi
ii. Analisis: induktif, deduktif, komparatif
c. Implikasi
i. Makro/Umum
ii. Mikro/Khusus
7. Penutup
a. Kesimpulan
b. Saran
8. Daftar Pustaka
a. Gaya/Style: APA
b. Jumlah referensi minimal 5
c. Dirujuk langsung dlm tulisan
d. Terbitan minimal 5 thn terakhir
D. Fisik Naskah
1. Format: A4
2. Huruf: Book Antique- 10 point,
3. Panjang naskah: 4.000 - 10.000 kata dengan1,5 spasi
4. Wujud: Soft copy dan printout