

Vol. 14 No. 2 Juli 2018

E-ISSN 2549-1466

P-ISSN 1907-6134

POLYGLOT

JURNAL ILMIAH



Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Pelita Harapan

POLYGLOT: Jurnal Ilmiah

A Journal of Language, Literature, Culture, and Education
Vol. 14 No.2 Juli 2018 P-ISSN: 1907-6134 E-ISSN: 2549-1466

Pelindung:

Dekan FIP

Penasihat:

Direktur Standar Akademik

Penanggung Jawab:

1. Kaprodi Pendidikan Agama Kristen
2. Kaprodi Pendidikan Bahasa Inggris
3. Kaprodi Pendidikan Bahasa Indonesia
4. Kaprodi Pendidikan Biologi
5. Kaprodi Pendidikan Ekonomi
6. Kaprodi Pendidikan Fisika
7. Kaprodi Pendidikan Guru Sekolah Dasar
8. Kaprodi Pendidikan Ilmu Sosial
9. Kaprodi Pendidikan Kimia
10. Kaprodi Pendidikan Matematika

Administrasi & Sirkulasi:

Jerry Samuel Mentang, S.Pd.

Tata Usaha & Keuangan:

Kristina Indah, S.E.

Desain Sampul & Tata Letak:

Yanuard Putro, S.E., S.Kom., M.Pd.

Ketua Dewan Redaksi:

Drs. Dylmoon Hidayat, M.S., M.A.,
Ph.D.

Dewan Redaksi

1. Dr. Niko Sudibjo
2. Drs. Dylmoon Hidayat, M.S., M.A., Ph.D.
3. Dr. Y. Edi Gunanto
4. Dr. Wahyu Irawati
5. Dr. Ashiong Munthe
6. Dr. Budi Wibawanta
7. Dr. (Kand) Yonathan Winardi

Dewan Konsultan Ahli:

1. Dr. Erni Murniarti
(Universitas Kristen Indonesia)
2. Dr. Mauritsius Tuga, M.Sc., Ph.D.
(Universitas Bina Nusantara)
3. M.B. Rini Wahyuningsih, S.P.,
M.Hum., M.Ed., Ph.D.
(Universitas Pelita Harapan)
4. Dr. Mawardi, M.Pd.
(Universitas Kristen Satya
Wacana)

Alamat Redaksi:

Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Pelita Harapan UPH Tower, Gedung B 603
Jl. M. H. Thamrin Boulevard 1100 Lippo Karawaci, Tangerang 15811

Email & Website:

redaksi.polyglot@uph.edu

<https://ojs.uph.edu/index.php/PJI/index>



CONTENTS

CONTENTS.....	ii
EDITORIAL	iii
ARTICLES:	
Metafunction Patterns of the Toba Batak Language Hepnyi Samosir	107
Pendidikan Tentang Multikulturalisme dalam Cerita Pendek Karya Penulis Pribumi Amerika Lestari Manggong	125
Ragam Bahasa dalam Perspektif Alkitab Jonter Pandapotan Sitorus	139
Mengukur Rasa Ingin Tahu Siswa Steven Raharja, Martinus Ronny Wibhawa, Samuel Lukas	151
Persepsi Siswa SMU UPH College Terhadap Keterampilan Literasi Informasi dalam Penulisan Dhama Gustiar Baskoro	165
Pengaruh Penerapan Metode <i>Contextual Teaching and Learning</i> dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta Tito Dimas Atmawijaya	179
Kualitas Bonbon Bond sebagai Media Pembelajaran Pada Topik Ikatan Kimia Indah Sari, Imas Eva Wijayanti, Nidaurrohmah	199
SCHOOL PRACTICE EXPERIENCES:	
Penerapan Pembelajaran Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas 11 Pada Pelajaran Kimia di UPH College Year Rezeki Patricia Tantu	209
The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class Carollina Anggi Puspitasari, Dylmoon Hidayat	223
Penerapan Metode <i>Giving Questions and Getting Answers</i> untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah 'Fanós' Kupang Evanti Puspita Sari, Yohanes Edi Gunanto	239



EDITORIAL

Polyglot adalah jurnal ilmiah tentang Bahasa, Literatur, Budaya, dan Pendidikan yang diterbitkan oleh Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pelita Harapan. Artikel dalam Jurnal Polyglot ini merupakan hasil penelitian, hasil pemikiran / kajian literature, hasil reviu dari buku, film, atau karya lainnya, atau pengalaman praktis guru di sekolah yang disajikan dalam karya tulisan yang memenuhi standar ilmiah.

Jurnal Polyglot Volume 14 No 2 edisi Juli 2018 ini menyajikan sepuluh artikel. Empat artikel penelitian yang berkaitan dengan pendidikan baik yang menggunakan metode kualitatif maupun kuantitatif, dan tiga artikel yang adalah hasil pemikiran yang berkaitan dengan budaya dan bahasa. Tiga artikel terakhir merupakan pengalaman praktek di sekolah yang yang dituangkan dalam Penelitian Tidakkan Kelas (PTK).

Redaksi menerima tulisan yang memenuhi kaidah ilmiah dari para penulis untuk dipertimbangkan dimuat dalam jurnal Polyglot edisi berikutnya Volume 15 No 1 (Januari 2019). Semua naskah yang masuk ke redaksi akan direviu oleh ahli di bidangnya dan hasil reviu akan diberitahukan ke pengirim. Semua proses penerbitan dari mulai naskah masuk sampai diterbitkan dilakukan secara online.

Tangerang, Juli 2018

Tim Redaksi Polyglot



METAFUNCTION PATTERNS OF THE TOBA BATAK LANGUAGE

Hepnyi Samosir

STMIK Prabumulih, Sumatera Selatan

hepnis@yahoo.com

Abstract

This study aims at finding out the metafunction patterns of clauses of the Toba Batak Language. The data was gained from the speech of *tulang* (the mother's brother) in delivering *ulos saput* at the Bataknese *sari matua* (an old person who died but he/she still has children who are unmarried) ceremony. The result shows that 74% of the clauses are patterned with Predicator, Complement, and Adjunct followed by Mood, whereas 26% of them are patterned with Mood followed by Predicator, Complement, and Adjunct. The majority of the clause pattern is Predicator followed by Mood. The most dominant theme is the Marked Topical Theme that reached 73% whereas 26% of them have Unmarked Topical Themes; the rest clause is imperative that has no theme. It can be concluded that clauses in the Toba Batak Language are dominantly patterned by Predicator followed by Mood. The Mood consists of Finite preceding the Subject. Residue itself mostly precedes Mood. The most dominant theme is the Marked Topical Theme in which the theme is not the Subject.

Keywords: Interpersonal Function, Textual Function, Theme, Toba Batak Language, Mood



Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menemukan pola *metafunction* dalam bahasa Batak Toba. Data penelitian ini adalah klausa-klausa yang disampaikan oleh *tulang* (saudara laki-laki dari ibu) ketika menyerahkan *ulos saput* dalam acara *saur matua* (orang Batak yang meninggal dalam kondisi sudah lanjut usia akan tetapi masih memiliki anak yang belum menikah). Hasil penelitian menunjukkan bahwa 74% klausa terdiri dari *Mood* yang didahului oleh *Predicator*, *Complement* dan *Adjunct*, dan hanya 26% *Mood* mendahului *Predicator*, *Complement*, dan *Adjunct*. Kebanyakan klausa dalam bahasa Batak Toba dibentuk dengan pola *Predicator* yang kemudian diikuti oleh *Mood*. *Theme* yang paling dominan adalah *Marked Topical Theme* yang mencapai 73% sementara 26% merupakan *Unmarked Topical Theme*; selebihnya merupakan kalimat perintah yang tidak memiliki *theme*. Dapat disimpulkan bahwa pola klausa dalam bahasa Batak Toba adalah *Predicator* diikuti oleh *Mood*. *Mood* terdiri dari *Finite* yang mendahului Subjek. Kebanyakan *Residue* mendahului *Mood*. *Theme* yang paling dominan adalah *Marked Topical Theme* dimana *Theme* bukan merupakan Subjek.

Kata kunci: *Interpersonal Function*, *Textual Function*, *Theme*, Bahasa Batak Toba, *Mood*

Introduction

The rules and contexts of language are learned by the term known as grammar. Grammar is necessary for people to understand both spoken and written texts as Gerot & Wignell (1994, p. 2) state that grammar is a theory of language, of how language is put together and how it works. Grammar also functions to create meaning as Halliday & Matthiessen (2004, p. 31) say “grammar is seen as a resource for making meaning — it is a ‘semanticky’ kind of grammar”. Gerot & Wignell (1994, p. 5-6) classify grammar into three: traditional, formal, and



Metafunction Patterns of the Toba Batak Language

functional grammar (p. 5-6). Functional grammar is distinguishable from the traditional and formal ones. Briefly explained that the first one describes language by focusing on texts and contexts. On the other hand, the traditional one concerns with the rules for constructing sentences by word classes. Formal grammar itself concerns with the description of the structures of certain sentences.

Functional grammar attempts to describe both the function and the surface forms of language. It differs from many other functional theories in its emphasis on comprehensive, text-based descriptions – descriptions that can be used in text analysis; other functional theories have tended to foreground linguistic comparison and typology based on descriptive fragments from a wide range of languages (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 56). Functional grammars view language as a resource for making meaning. According to Gerot & Wignell (1994, p. 6) these grammars start with the question “How are the meanings of this text realised?”. Furthermore, taking into account what Halliday & Matthiessen (2004, p. 4) say that functional grammar attempts to describe and explain the meaning-making resources of modern English and their argument that the contexts for analysis of discourse are numerous and varied — educational, social, literary, political, legal, clinical and so on (p. 4-5), this study applies functional grammar theory to analyze the Toba Batak Language. Metafunctions come within the scope of the study in terms of textual and interpersonal functions. Some previous studies have dealt with metafunctions. McCabe & Heilman (2007), Feng & Yuhui (2010), and Yang (2017) dealt with textual and interpersonal metafunctions, focusing on texts and their contexts but what to focus in this study is the pattern of clauses in terms of textual and interpersonal functions.

Clauses to be analyzed were taken from the speech of *tulang* in delivering *ulos saput* at the Bataknese *sari matua* ceremony that concerns on the addressers' language based on the textual and interpersonal metafunctions. This study does not concern with the ceremony practice but the language use, so the objective of the study is to find out the answer for the problem of the study “how are metafunctions patterned in the Toba Batak language?”



Related to the study, to help understand what are going to be discussed, it is necessary to describe some terms of the Toba Batak Language used here; (1) *Tulang*; in a narrow meaning is the mother's brother; (2) *Ulos*; the traditional cloth of the Batak people of North Sumatra; (3) *Tujung*; the traditional cloth of the Batak people given to a person whose wife or husband is dead; (4) *Sari Matua* is an old person who died but he/she still has children who are unmarried; and (5) *Ulos saput*; the last traditional cloth of the Batak people that is given by *tulang* to cover the corpse of his nephew/niece.

Metafunctions

The way people use language is divided into three metafunctions; ideational, interpersonal, and textual as Halliday & Matthiessen (2014, p. 30) say "language provides a theory of human experience, and certain of the resources of the lexicogrammar of every language are dedicated to that function. We call it the ideational metafunction, and distinguish it into two components, the experiential and the logical". Metafunction means that language is functional as it is certain that language has functions. Related to the scope of the study, here are discussed interpersonal, and textual ones.

Interpersonal Function

The interpersonal concerns with the use of language to interact with other people (Thompson, 2014). Halliday & Matthiessen (2014, p. 30) also argue that the clause of the grammar is not only a figure, representing some process – some doing or happening, saying or sensing, being or having – together with its various participants and circumstances; it is also a proposition, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about. This kind of meaning is more active: if the ideational function of the grammar is 'languages reflection', this is 'language as action'. As an exchange of experience, a clause is divided into five structural elements namely Subject, Finite, predicator, Complement, and Adjunct.



Textual Metafunction

Bloor & Bloor (1995, p. 10) explain that textual function is realized through the word order of the sentences, through which the writer orders the message for the reader, and also through the numeral, first, second, and fourth, which the writer uses to signal the salient points of his message. This metafunction is classified into two elements, namely Theme and Rheme. Halliday (2004, p. 64) states:

“The Theme is the element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context. The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called in Prague school terminology the Rheme.”

This statement indicates that a Theme is always accompanied by a Rheme.

The Toba Batak Language

The Toba Batak Language is the language spoken by Toba Batak people of North Sumatera Indonesia. The Batak is one of the tribes which consists of some sub-ethnic groups, namely: Toba, Karo, Pakpak, and Mandailing. Each group has its own language.

Generally speaking, the Toba Batak language is unique. Van Der Tuuk (1971, p. XLVII) explains that it is especially poor in words which can express the general, and very rich in those that define the particular. For example, it has no word for *monkey* in general, but it has a name for each particular kind of monkey.

The sentence patterns of the Toba Batak language are different from English. Basaria (2014, p.7) explains that syntactically, the sentence structure of TBL is VOS (Verb, Object, Subject). She gives the following example:

Mangalompā indahan inang
to cook rice mother
V O S
'Mother cooks rice'



Method

This study applies the qualitative research as Ary et al. (2010, p. 22) states that qualitative research focuses on understanding social phenomena from the perspective of the human participants in natural settings.

The object of the study is the speech of *tulang* in delivering *ulos saput* at the Bataknese *sari matua* ceremony. The location was in Tigabaru, a small town in the district of Dairi, North Sumatera, Indonesia. The data needed were gained from the speech of *tulang*, Mr Situngkir, during the process of delivering *ulos saput* and covering it on the corpse. For further information, an interview also was done with him.

The data needed were collected by recording the speech of *tulang* when delivering *ulos saput* using a video camera. The speech was then transcribed and segmented or parsed into clauses. The data collection was interpreted which the interpretation used is the interactive data analysis model propounded by Miles & Michael (1994, p. 23). This model includes four different interconnected processes: data collection, data reduction, data display, and conclusion drawing and verification.

Findings

The data gained were represented in form of transcription and then segmented into clauses. Each clause is translated into English to make it readable and understood by nonnative speakers of the Toba Batak Language. Some terms are abbreviated; TBL is Toba Batak Language, EL-1 is for English Language (Direct Translation), EL-2 is for English Language (Grammatically Correct Translation), TF is for Textual Function, IF is for Interpersonal Function, S is for Subject, F is for Finite, P is for Predicator, C is for Complement, Circum. Adjunct is for Circumstantial Adjunct, Subj. Adjunct is for Subjunctive Adjunct, Com. Adjunct is for Comment Adjunct, M is for Mood, R is for Residue, Part. is for Particle.



Metafunction Patterns of the Toba Batak Language

Table 1

Nuaeng naeng pasahatan nami ma saput.

TBL	Nuaeng	naeng	Pahatan	Nami	Ma	Saput
EL-1	Now	Will	Deliver	We	Pr.	saput
EL-2	We are going to deliver ulos saput.					
TF	Theme		Rheme			
	Marked					
IF	Circum.	F	P	S		C
	Adj					
		M				
				R		

Table 2

On ma ulos terakhir sekali tu laekkon.

TBL	On	Ma	Ulos	Terakhir	Sekali	Tu	laekkon
EL-1	This	Pr.	Ulos	Last	Very	For	My brother in law
EL-2	This is the last ulos for my brother in law.						
TF	Theme		Rheme				
	Unmarked						
IF	S						C
	M						R

Table 3

On ma na parpudi.

TBL	On	Ma	Na	Parpudi
EL-1	This	Pr.	That	Last
EL-2	This is the last			
TF	Theme		Rheme	
	Unmarked			
IF	S			C
	M			R



Table 4

Tu hamu nama angka na manjalo tu pudian ni ari.

TBL	Tu	Hamu	Nama	Angka	Na	Manjalo	Tu	Pu dia n	Ni	Ari
EL-1	To	You	Pr.	All	That	Receive	To	Lat er	Pr	day
EL-2	You will receive in the future.									
TF	Theme		Rheme							
	Marked									
	C			S		P		Circum. Adjunct		
IF	R			M						

Table 5

Asi ma roha ni Jahowa.

TBL	Asi	Ma	Roha	Ni	Jahowa
EL-1	Love	Pr.	Heart	Last	Very
EL-2	God loves us.				
TF	Theme		Rheme		
	Marked				
	P		S		
IF	R		M		

Table 6

Dilehon ma tu hita angka hahipason

TBL	Dilehon	Ma	Tu	Hita	Angka	Hahipason
EL-1	Give	Pr.	To	Us	All	Salvation
EL-2	God gives salvation.					
TF	Theme		Rheme			
	Marked					
	P		C		C	
IF	R					

Table 7

na boi jaloan muna angka ulos sian hami.

TBL	Na	Boi	Jaloan	Muna	Angka	ulos	Sian	Hami
-----	----	-----	--------	------	-------	------	------	------



Metafunction Patterns of the Toba Batak Language

EL-1	That	Can	Receive	You	All	Ulos	From	Us	
EL-2	That you may receive ulos from us.								
TF	Theme			Rheme					
	Marked								
	P			S		C		Circum. Adjunct	
IF				M					
	R								

Table 8

Alai anggo laekkon do Oppu Raden dison, on ma ulos parpudi, ulos saput on.

TB	Al	An	Laek-	Do	Oppu	Di	On	Ma	Ulos	Par-	U	Sa
L	ai	ggo	kon		Raden	so				pudi	l	-
						n					o	pu
											s	t
EL	B	If	My	Pr.	Oppu	H	This	Pr.	Ulos	Last	U	Sa
-1	ut		broth		Raden	er					l	-
			er in			e					o	pu
			law								s	t
EL	But for my brother in law Oppu Raden, this is the last ulos, ulos saput											
-2												
TF	Theme					Rheme						
	Marked											
	Subj.		C		Ci		S		C			
	Adjunct				r-							
					cu							
					m							
					A							
IF					d-							
					ju							
					nc							
					t							
							M					
									R			

Table 9

Alani i sada do sinta-sintani roha nami sian ulos saput on

TBL	Alani	I	Sad	Do	Sinta	roha	Nami	Sian	Ulos	On
			a		-sinta				saput	
EL-	Beca	It	On	Pr.	Hope	Heart	Our	From	Ulos	This



1	use	e			saput
EL-	That is why there is a hope by this ulos.				
2					
TF	Theme	Rheme			
	Marked				
	Conj.	C	S	Circum. Adjunct	
IF	Adjunct				
					M
	R				

Table 10

Ulaon na tama.

TBL	Ulaon	Na	Tama
EL-1	Job	That	Good
EL-2	Good job		
TF	Theme	Rheme	
	Unmarked		
IF	S	C	
	M	R	

Table 11

Angka pahompu simbur magodang.

TBL	Angka	Pahompu	Simbur	magodang
EL-1	Every	Grandsons/ granddaughters	Fertile	Grow
EL-2	Grandsons and granddaughters grow well.			
TF	Theme		Rheme	
	Unmarked			
IF	S		P	
	M		R	

Table 12

Gabe pahompu siboan las ni roha di tonga-tonga muna, ditonga-tonganta sude.

TB	G	Pah	Sibo	Las	N	roha	D	Tong	M	D	Tongat	S
L	ab	omp	-an		i		i	aton	un	i	ongant	u
	e	u						ga	a		a	d
												e
EL	Be	Gra	Wh	War	P	Hea	i	midd	yo	i	Our	a
-1		nds	o	m	r.	rt	n	le	u	n	middle	ll



Metafunction Patterns of the Toba Batak Language

	on/	brin				
	dau	g				
	ghte					
	r					
EL	Become grandsons/granddaughters who bring happiness to the					
-2	family.					
TF	The	Rheme				
	me					
	Mar-					
	ked					
	P	S	S	C	Circum. Adjunct	
IF	M					
	R					

Table 13

Dipasahat hami ma saputmu, lae dibagasan ombas on.

TBL	Dipasa hat	Hami	Ma	Saput mu	Lae	Dibag asan	Ombas	on
EL-1	Deliver	We	Pr.	Your saput	Brot her in law	In	Time	this
EL-2	Right now we deliver your saput, brother in law.							
TF	Theme	Rheme						
	Marke d							
	P	S	C		Circum. Adjunct			
IF	M							
	R							

Table 14

Aturanna bapa do pasahat on tu ho

TBL	Aturanna	Bapa	Do	Pasahat	On	tu	Ho
EL-1	Rules	Father	Pr.	Deliver	This	To	You
EL-2	My father should deliver this.						
TF	Theme	Rheme					



	Marked					
	Com. Adjunct	S	Part.	P	C	Circum. Adjunct
IF		M				
	R					

Table 15

Ingot hamu ma i.

TBL	Ingot	Hamu	Ma	I
EL-1	Remember	You	Pr.	That
EL-2	Remember that.			
TF	Theme	Rheme		
	Marked			
	P	S		C
IF		M		

Table 16

Ingkon pajong-jong on muna kasih sayang satu dengan yang lain

TBL	Ingko n	Pajong- jong	On	Muna na	Kasih saya ng	Satu	dengan	Yang	Lain
EL-1	Mu st	Build		Yo u	Love	One	With	That	Other
EL-2	You have to love each other								
TF	Th em e	Rheme							
	Marked								
	F	P		S	C				Circum. Adjunct
IF		M							
	R								

Table 17

Ima pajong-jong hamu di tonga-tonga ni keluarga muna.

TBL	Ima	Pajong- jong	Hamu	Ditonga- tonga	Ni	Keluarga	Muna
EL-	That	Build	You	In the	Pr.	Family	You



Metafunction Patterns of the Toba Batak Language

1	middle			
EL-	You must have it in your family			
2				
TF	Theme	Rheme		
	Marked			
	C	P	S	Circum. Adjunct
IF			M	
	R			

Table 18

Nuaeng pe angkang sian Sipali-pali, anakkon nami, Oppu Tanty baen ma ulos saput ni baomi,

	Nu	P	Ang	Si	Sipali	Ana	Na-	Op	Ba	M	Ulos	n	Ba	
T	ae	e	kan	an	-pali	kko	mi	pu	en	a	sa-	i	o-	
B	ng		g			n		tan			put		mi	
L								ty						
E	No	P	Sis-	Fr	Sipali	Chil	Our	Op	Ma	P	Ulos	P	Yo	
L	w	r.	ter	o	-pali	dre		pu	ke	r.	sa-	r	ur	
-				m		n		tan			put		'b	
1								ty					ao	
													,	
E	Now my sister from Sipali-pali, my son, Grandmother of Tanty, deliver the													
L	ulos saput													
-														
2														
T	Theme		Rheme											
F	Marked													
	Circum			S						P				C
	.													
I	Adjunct													
F	t													
													M	
	R													

Table 19

Baen ma.

TBL	Baen	Ma
EL-1	Make	Part.



EL-2	Deliver, please
TF	Rheme
IF	P

Based on the data analysis, the findings of the study are as follows:

a. Interpersonal Function

The result shows that 74% of the mood of the clauses of the speech is preceded by Predicator, Complement and Adjunct, whereas 21% of them precede Predicator, Complement, and Adjunct. The majority of the clause pattern is Predicator that is followed by Mood.

b. Textual Function

The result of data analysis shows that the theme of the clauses of the speech is dominated by Marked Topical Themes. There have been 19 clauses to analyze. 73% of the clauses have Marked Topical Themes whereas 26 % of them have Unmarked Topical Themes; the last clause is imperative that has no Theme.

Discussion

Based on the result of interpersonal function, which presents that most of the clauses is patterned with Predicator followed by Mood, it is clearly seen that the surface structure of the Toba Batak language is a predicate (verb) followed by object and subject. Moreover, the Toba Batak language operates Mood element consisting of Finite preceding the Subject. Residue, the remainder of each class, namely: Predicator, Complement, and Adjunct, itself mostly precedes Mood. Here are the comparisons between English and Toba Batak Language.

English:

1. We are going to deliver ulos saput.

S F P

2. God loves us

S P



Metafunction Patterns of the Toba Batak Language

3. Right now we deliver your saput, brother in law.

S P

4. You have to love each others

S F P

5. You must have it in your family

S F P

Toba Batak Language:

1. Nuaeng naeng pasahaton nami ma saput

F P S

2. Asi ma roha ni Jahowa

P S

3. Dipasahat hami ma saputmu, lae dibagasan ombas on.

P S

4. Ingkon pajong-jong on muna kasih sayang satu dengan yang lain

F P S

5. Ima pajong-jong hamu di tonga-tonga ni keluarga muna.

P S

The clauses show that the Mood element in English, as Gerot & Wignell (1994, p. 2) state, consists of two parts: the Subject and the Finite. The position of the Subject is at the beginning of the clause then followed by the Finite, but in Toba Batak language, the Finite precedes the Subject to the contrary. In TBL, Predicator also comes before Subject. The Predicator may also exist between the Finite and Subject.

The result shows that TBL has a unique grammatical, phonetic, and semantic system as Sinaga (2002, p. vii) observes (cited in Pardede, 2012, p. 28). Sibarani (1997, p. 1) cited in Pardede (2012, p. 28) also explains that TBL has its own grammatical system. TBL has a predicate-object-subject pattern, in this case, Verb precedes the Subject.



Metafunction Patterns of the Toba Batak Language

- | Theme | Rheme |
|---|------------------|
| 11. <u>Ingot</u> | <u>hamu ma i</u> |
| Theme | Rheme |
| 12. <u>Ingkon pajong-jong on muna kasih sayang satu dengan yang lain</u> | |
| Theme | Rheme |
| 13. <u>Nuaeng pe angkang sian Sipali-pali, anakkon nami, Oppu Tanty baen ma</u> | |
| Theme | Rheme |
| <u>ulos saput ni baomi</u> | |

The clauses reveal that the dominated theme is Market Topical Theme as Gerot & Wignell (1994, p. 84) suggest the Topical Theme is usually but not always the first nominal group in the clause, Topical Themes may also be nominal group complexes, adverbial groups, prepositional phrases or embedded clauses . . . A Topical Theme which is not the subject is called a Market Topical Theme.

Conclusion

Based on analysis of the data, it can be concluded that clauses in the Toba Batak Language are dominantly patterned by predicator followed by mood. The Mood in the Toba Batak language consists of Finite preceding the Subject. Residue itself mostly precedes Mood. Within the textual metafunction, the most dominant theme is the Marked Topical in which the theme is not the Subject.

Based on the result of the study, the writer would like to suggest to other researchers to conduct a study on functional grammar and analyze the use of language more deeply based on the context of situation and culture.

REFERENCES

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.



- Basaria, I. (2014). Argument structure of transitive sentence in Toba Batak language. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(9), 7-14. <https://doi.org/10.9790/0837-19990714>
- Bloor, T., & Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English*. London, England: Arnold.
- Feng, H., & Yuhui, L. (2010). Analysis of interpersonal meaning in public speeches—A case study of Obama's speech. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 825-829. <http://doi.org/10.4304/jltr.1.6.825-829>
- Gerot, L., & Wignell, P. (1994). *Making sense of functional grammar*. Sydney, Australia: Gerd Stabler.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London, England: Hodder Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (14th ed.). New York, NY: Routledge.
- McCabe, A., & Heilman, K. (2007). Textual and interpersonal differences between a news report and an editorial. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 20,139-156. <https://doi.org/10.14198/raei.2007.20.07>
- Miles, M.B & Michael, H. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pardede, H. (2012). *The structure of the Toba Batak conversations*. Singapore: Singapore International Press.
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Yang, H. (2017). The Interpersonal metafunction analysis of Barack Obama's inaugural address. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 3(1), 27-31. <https://doi.org/10.18178/ijll.2017.3.1.105>
- Van Der Tuuk, H. N. (1971). *A grammar of Toba Batak, translation series 13* [Adobe Digital Editions version]. <http://doi.org/10.1007/978-94-017-6778-1>



PENDIDIKAN TENTANG MULTIKULTURALISME DALAM CERITA PENDEK KARYA PENULIS PRIBUMI AMERIKA [EDUCATING ABOUT MULTICULTURALISM USING A SHORT STORY BY A NATIVE AMERICAN AUTHOR]

Lestari Manggong

Universitas Padjadjaran, Bandung, Jawa Barat

lestari.manggong@unpad.ac.id

Abstract

This paper discusses the contribution that reading a short story written by Native American author Sherman Alexie makes in the multicultural education. The story discussed is “This is What it Means to Say Phoenix, Arizona,” which displays cultural conflicts between Native Americans and Americans within the two main characters. In the discussion, the way such cultural conflicts are presented will be highlighted in terms of representing similar situations which can be reflected by students as individuals with multicultural identities. Cultural perceptions on the story will be discussed using the concept of multiculturalism as proposed by Menand (1995) and Native American literature by Parker (2004). Students’ perceptions on multiculturalism shown in this paper are taken from the students’ papers discussing multiculturalism, which are a required final assignment for the FSIP course. This paper will then have its proposed final conclusion that in compromising multicultural identities, a strategy of tug and let loose is needed.



Keywords: education, multiculturalism, literature, Native American, Sherman Alexie

Abstrak

Makalah ini membahas tentang kontribusi pembacaan cerita pendek (cerpen) karya penulis pribumi Amerika, Sherman Alexie, dalam pendidikan multikulturalisme. Cerpen yang dibahas berjudul "This is What it Means to Say Phoenix, Arizona," yang di dalamnya terdapat konflik kultural antara Pribumi Amerika dan Amerika dalam diri dua karakter utamanya. Dalam pembahasan akan diperlihatkan bagaimana konflik kultural tersebut merepresentasi situasi sejenis yang dapat direfleksikan oleh mahasiswa, sebagai individu yang memiliki identitas kultural yang beragam. Pandangan-pandangan kultural yang beragam dalam cerpennya akan dibahas menggunakan konsep multikulturalisme Menand (1995) dan kesusastraan pribumi Amerika oleh Parker (2004). Pandangan-pandangan mahasiswa tentang multikulturalisme yang disampaikan dalam makalah ini bersumber dari makalah mahasiswa, yang membahas cerpen tersebut. Pembahasan pada makalah ini kemudian akan mengerucut pada suatu pandangan bahwa pada akhirnya diperlukan strategi tarik-ulur dalam upaya mengompromikan keragaman identitas kultural.

Kata kunci: pendidikan, multikulturalisme, kesusastraan, Pribumi Amerika, Sherman Alexie

Pendahuluan

Multikulturalisme erat kaitannya dengan Amerika Serikat, mengingat dari latar belakang sejarah berdirinya negara tersebut, Amerika dihuni dan dibangun oleh imigran yang datang dari berbagai benua di dunia (Manggong, 2017, hal. 60). Selain imigran, keberadaan bangsa Pribumi Amerika juga memperkaya multikulturalisme di Amerika. Karya sastra yang ditulis oleh penulis Pribumi Amerika



Pendidikan tentang Multikulturalisme dalam Cerita Pendek Karya Penulis Pribumi Amerika

merepresentasi konflik serta masalah apa saja yang dihadapi oleh kaum Pribumi Amerika yang tinggal dan hidup di keantaraan identitas kultural Pribumi Amerika dan Amerika. Dalam cerpen berjudul *"This is What it Means to Say Phoenix, Arizona"* yang ditulis oleh Sherman Alexie, salah seorang penulis Pribumi Amerika yang karya-karyanya telah diakui baik secara nasional maupun secara internasional, dihadirkan persitegangan multikultural antara identitas kultural Pribumi Amerika dan identitas kultural Amerika yang dialami oleh dua karakter utamanya. Persitegangan inilah yang akan difokuskan pembahasannya dalam tulisan ini.

Sebagai karakter yang merepresentasi bangsa Pribumi Amerika, konflik yang dialami Victor dan Thomas, dua karakter utama dalam cerpennya, dalam cerpen Alexie berpotensi menyebabkan pembaca cerpen tersebut merefleksikan yang dialami kedua karakter tersebut dan membandingkannya dengan situasi yang dialami oleh pembaca. Secara khusus, situasi ini dialami oleh mahasiswa yang mengikuti Mata Kuliah *Further Studies in Prose* (FSIP) di Program Studi Sastra Inggris Universitas Padjadjaran. Pertanyaan tentang apakah signifikansinya bagi mahasiswa Indonesia mempelajari karya sastra Amerika dan apa kontribusi pengetahuannya bagi mereka dalam taraf riil, sedikit banyak dapat terjawab dalam tulisan ini. Membaca dan memahami karya-karya marjinal semacam cerpen yang ditulis oleh Alexie ini membantu mahasiswa melihat ke dirinya sendiri dan mengidentifikasi relevansi isu yang disampaikan dalam cerpen tersebut terhadap isu yang dihadapi mereka sendiri. Kemiripan-kemiripan dalam hal pengalaman tentang berada dalam kondisi keantaraan yang disampaikan dalam cerpen tersebut dapat menyediakan ruang bagi mahasiswa untuk dapat menalarkan persitegangan multikultural yang terjadi dalam diri mahasiswa tersebut.

Dalam pembahasannya, aspek multikulturalisme dalam cerpen Alexie akan dilihat menggunakan konsep multikulturalisme Menand (1995). Sedangkan kekhasan dan kontribusi kesusastraan Pribumi Amerika akan dilihat menggunakan pembahasan tentang kesusastraan Pribumi Amerika oleh Parker (2004). Kedua konsep tersebut membantu memahami esensi dari kondisi multikultural khususnya di Amerika, dan juga membantu memahami kecenderungan-kecenderungan khas karya sastra Pribumi Amerika yang memengaruhi struktur narasi cerpen



Alexie. Dalam tataran narasi, akan terlihat bahwa kerap kali ada kebutuhan untuk melakukan kilas balik atau bahkan melihat ke zona dunia non-riil. Gerakan maju-mundur dalam zona riil dan non-riil ini menunjukkan adanya kehadiran oposisi biner antara yang modern dan yang tradisional. Dengan terlihatnya kecenderungan-kecenderungan ini, maka dapat muncul pandangan-pandangan tertentu tentang identitas multikultural yang dihadirkan dalam cerpennya.

Pandangan-pandangan tersebut kemudian akan ditelaah lebih jauh lagi untuk dapat dilihat signifikansinya terhadap cara pandang mahasiswa tentang identitas multikultural mereka. Cara pandang ini tercermin dari pembahasan mereka tentang cerpen tersebut dalam makalah yang mereka tulis sebagai salah satu persyaratan Mata Kuliah FSIP. Akan tampak bahwa sedikit banyak mahasiswa dapat berelasi dengan cerpen tersebut dengan cara yang beragam. Dari titik ini, pembahasan pada makalah ini pada akhirnya akan tiba pada simpulan bahwa pada akhirnya diperlukan strategi tarik-ulur dalam upaya mengompromikan keragaman identitas kultural.

Identitas Bangsa Pribumi Amerika dalam “*This is What it Means to Say Phoenix, Arizona*”

Bangsa Pribumi Amerika, sebagai kelompok orang yang juga berperan memperkaya multikulturalisme di Amerika, dinaungi keberadaannya oleh Pemerintah federal Amerika di tempat khusus yang disebut dengan area reservasi bangsa Pribumi Amerika. Area reservasi ini tersebar di 12 wilayah di Amerika Serikat, dan pemantauannya berada di bawah Biro Urusan Suku Indian (*Bureau of Indian Affairs*) Pemerintah Federal Amerika Serikat. Suku bangsa Pribumi Amerika tersebar di hampir seluruh pelosok Amerika, terbentang dari wilayah Alaska, wilayah Barat Laut, wilayah Rocky Mountain, wilayah Great Plains, wilayah Midwest, wilayah Pasifik, wilayah Barat, wilayah Navajo, wilayah Barat Daya, wilayah Timur Oklahoma, wilayah Southern Plains, dan wilayah Timur:



Pendidikan tentang Multikulturalisme dalam Cerita Pendek Karya Penulis Pribumi Amerika

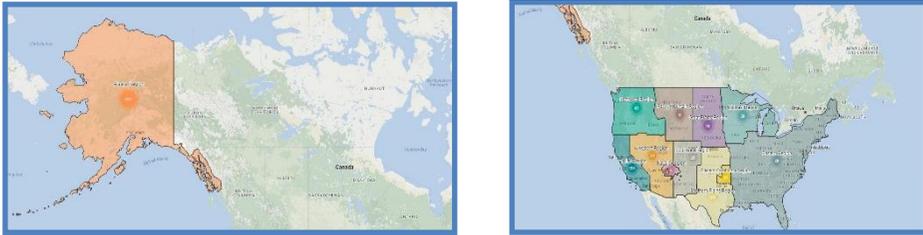


Figure 1. Persebaran suku bangsa ribumi Amerika diambil dari

https://www.bia.gov/tribalmap/DataDotGovSamples/tld_map.html

Wilayah Alaska terdiri atas 227 suku, wilayah Barat Laut terdiri atas 45 suku, wilayah Rocky Mountain terdiri atas 8 suku, wilayah Great Plains terdiri atas 16 suku, wilayah Midwest terdiri atas 30 suku, wilayah Pasifik terdiri atas 104 suku, wilayah Barat terdiri atas 42 suku, wilayah Navajo terdiri atas 1 suku, wilayah Barat Daya terdiri atas 25 suku, wilayah Timur Oklahoma terdiri atas 20 suku, wilayah Southern Plains terdiri atas 24 suku, dan wilayah Timur terdiri atas 30 suku.

Dua karakter utama dalam *“This is What it Means to Say Phoenix, Arizona,”* Victor dan Thomas *builds-the-fire* (selanjutnya disebut Thomas), berasal dari suku Spokane, yang tinggal dalam area reservasi yang berada di wilayah Barat Laut. Melalui sudut pandang Victor dan Thomas, tampak bahwa keduanya dihadirkan sebagai karakter yang berposisi biner; Victor berpandangan modern, dan Thomas berpandangan tradisional.

Victor berpandangan modern karena:

- Ia menganggap bahwa tidak ada salahnya mereka sebagai bangsa Pribumi Amerika merayakan perayaan Hari Kemerdekaan Amerika, dan
- Ia menganggap Thomas aneh karena Thomas selalu bercerita tentang hal-hal yang tidak ingin didengarnya, seperti tentang masa kecil mereka atau tentang ayah Victor.

Sebaliknya, Thomas berpandangan tradisional karena:



- Ia mempertanyakan kenapa mereka sebagai bangsa Pribumi Amerika yang merupakan penduduk asli Amerika harus ikut merayakan Hari Kemerdekaan Amerika seperti orang Amerika kulit putih yang lain, sementara bangsa mereka sejak nenek moyang mereka menempati tanah Amerika tidak ada kebutuhan mengusir bangsa Inggris pergi dari tanah Amerika, dan
- Ia masih mempertahankan tradisi lisan bangsa Pribumi Amerika melalui upaya-upayanya mengisahkan tentang leluhur bangsanya.

Kontras yang terlihat pada keduanya ini memunculkan tegangan yang pada intinya memproblematisasi keberadaan bangsa Pribumi Amerika di negara Amerika. Kontras yang dihadirkan juga memunculkan perbedaan pandangan-pandangan kultural sebagai bangsa Pribumi Amerika.

Ketika di awal cerita narator mengemukakan keadaan di area reservasi tersebut, tampak bahwa ruang dan kesempatan untuk berkembang bagi penghuni reservasi tersebut sangat terbatas karena secara finansial mereka tidak mampu. Dengan sinis narator mengemukakan: *'Who does have money on a reservation, except the cigarette and fireworks salespeople?'* (Alexie, 1997, hal. 11). Dari pernyataan tersebut tampak bahwa hanya rokok dan kembang apilah yang laku dijual, dan ini menunjukkan pula kebiasaan bangsa Pribumi Amerika yang tinggal di reservasi; merokok (diasosiasikan dengan menganggur) dan menonton pertunjukan kembang api (diasosiasikan dengan melakukan kegiatan bersenang-senang). Kembang api kemudian dijadikan medium dalam cerpen ini untuk menunjukkan perbedaan pandangan antara Victor dan Thomas tentang keberadaan bangsa Pribumi Amerika. Dalam peristiwa kilas balik yang singkat, Thomas mempertanyakan: *'It's strange how us Indians celebrate the Fourth of July. It ain't like it was our independence everybody was fighting for'* (hal. 12), yang kemudian ditanggapi ringan oleh Victor: *'You think about things too much, ... It's just supposed to be fun'* (hal. 12). Percakapan singkat tersebut menunjukkan betapa Victor sudah menerima keadaan bahwa bangsanya telah mengikuti tradisi orang Amerika kulit putih Amerika, yaitu merayakan Hari Kemerdekaan Amerika. Sementara Thomas dalam pernyataannya menunjukkan bahwa dia tidak mengerti



Pendidikan tentang Multikulturalisme dalam Cerita Pendek Karya Penulis Pribumi Amerika

logika kenapa bangsanya ikut merayakan kemerdekaan orang kulit putih Amerika, sedangkan mereka bukanlah orang kulit putih Amerika.

Dari kehadiran kontras antara cara pandang modern Victor dan cara pandang tradisional Thomas maka dapat terlihat adanya penyajian ironi. Contohnya adalah ketika Thomas menjelaskan kepada Victor bagaimana ia mengetahui bahwa ayah Victor meninggal. Thomas mengatakan: *'I heard it on the wind. I heard it from the birds. I felt it in the sunlight. Also, your mother was just in here crying'* (Alexie, 1997, hal. 12). Dalam kutipan tersebut, tampak bahwa tiga kalimat pertama merepresentasi cara-cara tradisional bangsa Pribumi Amerika mendengar kabar; mendengar dari hembusan angin, dari kicauan burung, dan dari sentuhan sinar matahari. Dengan kata lain, ketiga kalimat tersebut menunjukkan bahwa bangsa Pribumi Amerika masih sangat terhubung dengan alam. Namun ketiga kalimat tersebut kemudian dinegasi oleh kalimat terakhir yang menunjukkan bahwa Thomas mengetahui bahwa ayah Victor meninggal karena ia baru saja melihat ibu Victor menangis. Contoh lain adalah ketika mereka saling memberitahu apa yang akan dilakukan terhadap abu ayah Victor. Thomas memutuskan untuk membuang abu tersebut ke air terjun Spokane dan membayangkan bahwa ruh ayah Victor akan terbang seperti ikan salmon dan melompati jembatan di sana dan menemukan jalan pulang (hal. 18). Namun Victor memiliki cara pandang yang berbeda. Ia pun berencana membuang abu ayahnya ke air terjun Spokane, tapi dia sama sekali tidak membayangkan ruh ayahnya seperti yang dibayangkan Thomas. Dengan singkat dia hanya mengatakan: *'I thought it'd be like cleaning the attic or something. Like getting things go after they stopped having any use'* (hal. 18), yang berarti bahwa membuang abu ayahnya sama seperti membuang benda yang tidak akan dipakai lagi. Ayahnya telah menjalani hidupnya, dan setelah meninggal, misi hidup ayahnya telah selesai.

Multikulturalisme Amerika dan Keberadaan Bangsa Pribumi Amerika

Pada bagian ini, perbedaan pandangan kultural akan dikaitkan dengan multikulturalisme di Amerika. Multikulturalisme, dalam versi sentrisnya, bermakna: *'emphasizing the contributions every group has made to American culture, and insisting that each group's particular interests and perspectives can be represented in every facet of the*



associated life' (Menand, 1995, hal. 346). Sebagai bagian dari komunitas multikultural, budaya dan tradisi bangsa Pribumi Amerika dilestarikan dalam reservasi-reservasi yang tersebar di berbagai wilayah di Amerika. Perspektif bangsa Pribumi Amerika sebagai bagian dari bangsa Amerika direpresentasikan dalam cerpen Alexie melalui suara-suara yang diujarkan oleh Thomas dan Victor. Secara analogis, Menand (1995) menyatakan bahwa kritik atas multikulturalisme mengira bahwa menjadi bagian dari sebuah komunitas yang multikultur lebih bagus bagi keberbedaan orang-orang yang tinggal dalam komunitas tersebut (hal. 336). Lebih lanjut Menand menyatakan bahwa mempertahankan diskusi tentang perbedaan adalah cara untuk mempertahankan keberbedaan tersebut. Diskusi semacam ini dapat menciptakan forum yang memungkinkan orang-orang untuk menghargai perbedaan. Lebih jauh lagi Menand menyatakan bahwa *'[m]ulticulturalism is only one of the ways in which the fact of diversity can be represented and accounted for in literary studies'* (hal. 336). Hal ini dapat dilihat sebagai cara untuk membuat Amerika tetap multikultural, yaitu dengan cara mengalokasikan daerah-daerah tertentu untuk bangsa Pribumi Amerika agar mereka dapat memiliki ruang gerak mereka sendiri.

Catatan statistik yang disediakan dalam argumentasi Menand menunjukkan bahwa: *'[a] much smaller percentage of the population is foreign-born than was the case earlier in the century: in 1930, 13.2 percent of Americans were born elsewhere; by 1980, the figure was down to 6.2 percent,'* dan bahwa *'[t]he rate of interracial marriage has increased dramatically: there were one million in 1990, triple the number in 1970. Half of all marriages involving Asian-Americans are now interracial'* (Menand, 1995, hal. 348). Hal ini mengimplikasikan bahwa multikulturalisme di Amerika telah bergeser ke arah baru yang menyebabkan semakin sedikit orang Amerika yang dapat mendefinisikan diri mereka berdasarkan etnisitas mereka. Ini merupakan contoh kekacauan ("meltdown") yang dialami oleh Amerika yang dipandang sebagai "*Melting Pot*" (hal. 348). Meskipun Amerika sebelumnya pantas diberi julukan "*Melting Pot*," namun seiring perkembangan, Amerika semakin lebih tepat disebut sebagai "*Salad Bowl*." Alasannya jelas, karena para pendatang dan bangsa Pribumi Amerika berkelompok dalam komunitasnya masing-masing. Data statistik dari proyek Biro Sensus (*The Census Bureau projects*)



Pendidikan tentang Multikulturalisme dalam Cerita Pendek Karya Penulis Pribumi Amerika

menunjukkan bahwa *'the country will maintain roughly its present racial proportions (about 80 percent of Americans identify themselves as "white") well into the next century'* (hal. 348). Berdasarkan ras, multikulturalisme di Amerika dalam konteks ini pada dasarnya terdiri atas kaum kulit putih dan non-kulit putih.

Menand melanjutkan bahwa jika multikultural berarti perbedaan yang riil dan otentik, maka menurutnya Amerika telah menjadi semakin kurang multikultural, karena keberbedaan yang sesungguhnya sedikit demi sedikit menghilang. Tinggal dalam dunia yang multikultural berarti bahwa laki-laki dan perempuan, homoseksual dan heteroseksual, kaum kulit hitam dan kulit putih, Kristen dan Yahudi, dan berbagai komunitas yang berbeda etnis, dapat hidup dalam dunia yang tersegregasi. Asimilasi yang dipraktekkan dalam konsep *"Melting Pot"* tadi adalah hasil dari homogenisasi pemikiran yang mainstream. Dalam budaya populer Amerika misalnya, terdapat perdebatan tentang dominannya aktor kulit putih yang dinominasikan dalam penghargaan Oscar. Mulai tahun 2017, jenis ras dalam nominasi Osar terlihat lebih beragam dengan memunculkan lebih banyak aktor Afrika Amerika. Dalam dunia seni, kaum Afrika Amerika memiliki acara penghargaan khusus (*Black Entertainment Television/BET Awards*) untuk para seniman dari ras mereka. Ini merupakan contoh dari masyarakat yang multikultural. Contoh lain, bangsa Amerika Latin juga memiliki acara penghargaannya sendiri (*The Latin Academy of Recording Arts and Sciences*) untuk mengapresiasi prestasi yang diraih para musisi musik Latin. Dalam konteks yang direpresentasikan dalam cerpen karya Alexie, tampak bahwa Amerika mempertahankan multikulturalismenya dengan menyediakan ruang untuk bangsa Pribumi Amerika di penampungan untuk orang-orang tersebut. Yang awalnya merupakan niat baik, tidak berakhir baik, karena dengan tinggal di reservasi, bangsa Pribumi Amerika menjadi terdomestikasi. Mereka tidak dapat hidup secara nomaden di habitat alami mereka. Dari upaya-upaya kembali ke hal-hal yang tradisional yang dilakukan Thomas, tampak bahwa ada penyajian ironi di sini. Thomas, yang terus menerus mengajak bangsanya untuk kembali ke nilai-nilai leluhur justru tidak diindahkan. Tidak ada yang tertarik mendengar kisah-kisah yang diceritakan Thomas.

Parker (2004) menyatakan bahwa dalam kesusastraan Pribumi Amerika, *'the representation of orality and oral storytelling becomes a*



means for Indian writers to imagine an Indian literature, and for their characters—including the restless young men—to rethink their relation to the past (hal. 1054). Dalam masyarakat berbudaya lisan, proses belajar atau memperoleh pengetahuan dilakukan dengan cara menyimak, mengikuti, dan mengulang apa yang dijelaskan dan dicontohkan oleh gurunya (Ong, 2002, hal. 8). Budaya lisan merupakan tradisi bangsa Pribumi Amerika. Budaya lisan (orality) dan budaya mendongeng merupakan *'a means for non-Indians to imagine escape from modernity, conflating Indians and Indian orality with a romantically recoverable past that can emerge with the oral, often in the form of poetry'* (Parker, 2004, hal. 1054). Nilai-nilai tradisional yang dipegang Thomas tidak menguntungkan bagi Victor, dalam arti bahwa nilai-nilai tersebut tidak membantu Victor menyelesaikan masalahnya. Namun bagi struktur plotnya, cerita-cerita yang dikisahkan Thomas menyeimbangkan nilai-nilai modern Victor, yang ditunjukkan melalui rasionalitasnya.

Cerita-cerita yang disampaikan Thomas membawa pembaca keluar dari modernitas, mengarahkan pembaca untuk merunut warisan budaya Victor dan Thomas. Nilai modern yang lain yang terlihat dalam bangsa Pribumi Amerika kontemporer adalah para *'restless young men with nothing to do'* (Parker, 2004), yang ditunjukkan melalui kecenderungan menjalani hidup santai di reservasi Spokane. Sebagaimana diimplikasikan dalam cerpennya, sebagian besar karakter Pribumi Amerika cenderung *'procrastinate, and what little they do, they do indifferently'* (hal. 1054). Pola narasi yang sesekali disisipi kilas balik mengindikasikan penceritaan yang tidak linear, yang menurut Parker (hal. 1061) merupakan ciri kesusastraan Pribumi Amerika. Secara umum, pola semacam ini juga dapat terlihat dalam kesusastraan non-kulit putih. Dalam karya-karya Amy Tan, misalnya, interupsi masa lalu juga dihadirkan, dan menjadikan plotnya tidak linear. Tampak ada kecenderungan bagi karya sastra non-kulit putih untuk meraih memori masa lampau agar dapat berdamai dengan peristiwa yang dialaminya kini.

Pandangan tentang Multikulturalisme dan Identitas Kultural

Pandangan tentang multikulturalisme dan identitas kultural dalam bagian ini akan dijabarkan berdasarkan topik makalah mahasiswa peserta perkuliahan FSIP. Dari 81 mahasiswa, terdapat 19 orang yang

Pendidikan tentang Multikulturalisme dalam Cerita Pendek Karya Penulis Pribumi Amerika

makalahnya membahas cerpen Alexie. Sisanya membahas karya penulis lain yang dibahas dalam kelas. Rangkuman topik yang dibahas dalam masing-masing makalah dapat dilihat sebagai berikut:

- 1) Kesenjangan antara cara pandang tradisional dan modern (Inisial mahasiswa: M. I.);
- 2) Keterikatan dengan tradisi atau masa lampau (Inisial mahasiswa: N. I.);
- 3) Identitas kultural menunjukkan patos (Inisial mahasiswa: V. T.);
- 4) Ambiguitas perbedaan kultural (Inisial mahasiswa: N. P. G. P.);
- 5) Pembongkaran stereotip Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: B. M. L.);
- 6) Rasisme dan marginalisasi bangsa minoritas (Inisial mahasiswa: A. R.);
- 7) Masalah yang dihadapi Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: A. D. R. N.);
- 8) Erosi budaya Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: H. N. R.);
- 9) Ironi dalam identitas Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: P. M.);
- 10) Semakin ditinggalkannya nilai dan prinsip Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: D. S.);
- 11) Kritik tentang budaya Pribumi Amerika melalui perayaan kemerdekaan Amerika (Inisial mahasiswa: K. J. S.);
- 12) Diskriminasi rasial (Inisial mahasiswa: M. S. A.);
- 13) Diskriminasi dan perspektif Pribumi Amerika tentang perayaan kemerdekaan Amerika (Inisial mahasiswa: E. H.);
- 14) Anti klimaks dalam cerita dan penggunaan plot kala waktu kini (Inisial mahasiswa: P. S. S.);
- 15) Stereotip Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: F. W. A.);
- 16) Thomas sebagai ayah Victor (Inisial mahasiswa: J. J. M.);



- 17) Stereotipe Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: D. K.);
- 18) Konflik dalam cerita (Inisial mahasiswa: S. F. H.); dan
- 19) Konflik dan perlakuan bangsa Pribumi Amerika (Inisial mahasiswa: R. K.).

Dari ragam topik tersebut, tampak dalam makalah mahasiswa bahwa multikulturalisme, dalam pandangan mahasiswa, terlihat dari adanya kontras antara cara pandang tradisional dan modern. Perbedaan cara pandang ini menciptakan ketegangan (*tension*) dalam cerita yang memperlakukan tarik-ulur identitas kultural bangsa Pribumi Amerika. Terkait identitas kultural, Hall menyatakan bahwa:

“The past continues to speak to us. But it no longer addresses us as a simple, factual ‘past’, since our relation to it, like the child’s relation to the mother, is always-already ‘after the break’. It is always constructed through memory, fantasy, narrative and myth” (Hall, 1994, hal. 395),

karena begitulah cara narasi tradisional Thomas dan narasi modern Victor saling bertaut; narasi Thomas kerap menginterupsi narasi sentral Victor. Selain itu, segala memori dan cerita tentang bangsa pribumi Amerika yang dihadirkan Thomas mengonstruksi persepsi Victor tentang bangsa Pribumi Amerika kontemporer. Dalam konteks pernyataan Hall di atas, interaksi narasi Thomas dengan Victor ibarat seorang ibu yang mengisahkan riwayat nenek moyang maupun legenda dan nilai-nilai di balik pengisahan itu kepada anak perempuannya.

Yang dialami Victor dan Thomas mampu membuat mahasiswa merefleksikan yang dialami kedua karakter tersebut dan membandingkannya dengan situasi yang dialami oleh mereka. Pertanyaan tentang apakah signifikansinya bagi mahasiswa Indonesia mempelajari karya sastra Amerika dan apa kontribusi pengetahuannya bagi mereka dalam taraf riil, menjadi terjawab; dengan membaca dan memahami karya-karya marjinal seperti cerpen Alexie ini membantu mahasiswa melihat ke dirinya sendiri dan mengidentifikasi relevansi isu yang disampaikan dalam cerpen tersebut terhadap isu yang dihadapi mereka sendiri. Kemiripan-kemiripan dalam hal pengalaman tentang berada dalam kondisi keantaraan yang disampaikan dalam cerpen



Pendidikan tentang Multikulturalisme dalam Cerita Pendek Karya Penulis Pribumi Amerika

tersebut menyediakan ruang bagi mahasiswa untuk dapat menalar persitegangan multikultural yang terjadi dalam diri mahasiswa tersebut.

Dari kesembilan-belas makalah seperti yang telah dijabarkan di atas, tampak bahwa pemahaman tentang multikulturalisme tersampaikan kepada mahasiswa dan terserap menjadi beragam topik. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan tentang multikulturalisme dari sudut pandang bangsa Pribumi Amerika berhasil diterima oleh para mahasiswa tersebut, yang memilih membahas cerpen Alexie karena mereka memandang bahwa mereka lebih dapat berrelasi dengan ceritanya. Ragam pandangan ini dapat menjadi pijakan bagi mahasiswa untuk menilai multikulturalisme yang ada di sekitar mereka secara umum.

Kesimpulan

Tegangan antara cara pandang tradisional Thomas dan cara pandang modern Victor menunjukkan bahwa terdapat masalah dalam relasi bangsa Pribumi Amerika. Karakter Thomas merepresentasi sosok Pribumi Amerika yang masih menjunjung tinggi nilai-nilai tradisional bangsanya, sementara karakter Victor merepresentasi bangsa Pribumi Amerika yang telah berpikiran modern, praktis, dan rasional. Dilema yang dihadapi kedua karakter tersebut menunjukkan patos yang dialami oleh bangsa Pribumi Amerika, yang salah satu di antaranya diakibatkan oleh domestikasi bangsa tersebut dalam lingkung reservasi (penampungan) yang disediakan oleh pemerintah Federal Amerika. Pada akhirnya, tampak dalam cerpen bahwa diperlukan strategi tarik-ulur dalam upaya mengompromikan keragaman identitas kultural. Identitas kultural bangsa Pribumi Amerika dan identitas kultural bangsa kulit putih Amerika disandingkan, dan melaluinya multikulturalisme tetap dipertahankan dengan cara menghadirkan unsur tradisional dan modern dari keduanya.

DAFTAR PUSTAKA

Alexie, S. (1997). *The Lone Ranger and Tonto fistfight in heaven*. New York, NY: Vintage.



- Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. New York, NY: Columbia University Press.
- Manggong, L. (2017). Kesusastraan Cina-Amerika dalam kerangka multikulturalisme Amerika. In A. Priyatna (Ed.), *Multikulturalisme dan etnisitas*. Medan, Indonesia: Obelia Publisher.
- Menand, L. (1995). Diversity. In F. Lentricchia & T. McLaughlin (Eds.), *Critical terms for literary studies* (pp. 336 – 353). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the world*. New York, NY: Routledge.
- Parker, R. D. (2004). Tradition, invention, and aesthetics in native American literature. In J. Rivkin & M. Ryan (Eds.), *Literary theory: An anthology*. Malde, MA: Blackwell Publishing.



RAGAM BAHASA DALAM PERSPEKTIF ALKITAB [LANGUAGE VARIETY FROM A BIBLICAL PERSPECTIVE]

Jonter Pandapotan Sitorus

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

jonter.sitorus@uph.edu

Abstract

Language variety is considered an integral part of human beings as the rightful owners of the language. However, due to scientific developments, it seems that our understanding of language variety is only focused on the ability to create language varieties. Man forgets his nature as a creature and that there is a Creator who created all things on earth, including languages and their varieties. Therefore, the scientific view of language variety must be corrected using the Biblical perspective so that we as believers, created in God's image (*imago dei*), do not misunderstand that language variety occurs not because of man's creativity but because of God's grace and prophecy set forth in the writings and genres of the Bible long before language variety was a term used by science.

Keywords: Bible, language, science, language variety

Abstrak

Ragam bahasa menjadi salah satu bagian yang tidak terpisahkan dengan manusia sebagai pemilik sah dari bahasa tersebut. Namun, akibat perkembangan ilmu pengetahuan, tampaknya pemahaman ragam bahasa sering sekali dititikberatkan pada kemampuan manusia



itu menciptakan ragam bahasa. Manusia melupakan kodratnya sebagai ciptaan bahwa masih ada pencipta yang mengakibatkan segala sesuatu yang ada di dunia ini termasuk juga dengan bahasa dan ragam bahasa dapat terjadi. Oleh karena itu, pandangan ilmu pengetahuan akan ragam bahasa harus diluruskan melalui pandangan ragam bahasa dalam perspektif Alkitab agar kita sebagai orang yang percaya dan sebagai gambar dan rupa Allah (*imago dei*) tidak salah memahami bahwa ragam bahasa dapat terjadi bukan karena hasil kreativitas manusia, melainkan karena anugerah Tuhan dan nubutan Tuhan yang telah termaktub di dalam Alkitab jauh sebelum kita mengenal istilah ragam bahasa menurut ilmu pengetahuan dengan segudang penulisan ragam bahasa dan genre yang ada di dalam Alkitab.

Kata kunci: Alkitab, bahasa, ilmu pengetahuan, ragam bahasa

Pendahuluan

Ragam bahasa adalah variasi yang terjadi karena pemakaian bahasa. Hal ini menandakan bahwa antara si penutur bahasa yang satu dengan lainnya menggunakan bahasa yang berbeda-beda. Tentu perbedaan itu hanya dalam pengucapan atau penulisan sementara maknanya jika disandingkan akan memiliki makna yang sama atau mengacu pada suatu benda atau kondisi yang sama.

Dari istilah ragam bahasa, sebenarnya sifat kearbitraran bahasa itu yang menjadi sebab yang mendasar sehingga bahasa itu bervariasi. Hal itu pula yang memberi gambaran bahwa kita diciptakan tidak homogen, melainkan beranekaragam dengan keunikan-keunikannya masing-masing seperti sebagai sebuah suku, adat, agama, bangsa, dan negara.

Dalam pandangan ilmu pengetahuan, istilah ragam bahasa umumnya terjadi akibat hasil kreativitas manusia. Dengan kata lain, konsep lahirnya sebuah ragam bahasa adalah kemampuan manusia untuk menciptakan bahasa yang berbeda dalam tatanan masyarakat



sehingga tidak heran bila kita melihat banyaknya ragam bahasa yang muncul akibat perbedaan status sosial dan status pendidikan seseorang yang kadang-kadang hal itu membawa kita ke dalam klaim-klaim yang membenarkan bahwa ragam bahasa kita miliki lebih hebat atau lebih prestis daripada yang lain. Tentu klaim seperti ini harus dikritisi secara bijak agar tidak menimbulkan konflik berbahasa bagi antarpemutur bahasa.

Selain itu, salah satu permasalahan yang sangat esensial dari persoalan ragam bahasa yaitu munculnya pertanyaan yang sangat krusial yang tidak mampu dijawab lewat pandangan ilmu pengetahuan tentang bahasa. Adapun pertanyaan yang muncul yaitu mengapa bahasa yang ada di dunia itu tidak satu jenis? Dengan kata lain, mengapa ragam bahasa harus terjadi? Pertanyaan ini begitu sederhana, tetapi sangat membutuhkan jawaban yang pasti.

Begitu pentingnya penggalan jawaban atas pertanyaan tersebut sehingga memunculkan teori spekulasi bahasa yang sampai hari ini tidak dapat dibuktikan kebenarannya. Teori-teori yang cukup terkenal seperti yang disampaikan oleh Cahyono (1995, hal. 3-7) di antaranya teori bunyi alam (teori bow-bow) yang intinya bahasa bersumber dari alam dan lingkungan, teori din-dong yang intinya bahasa bersumber dari adanya benturan dan hembusan, dan teori ta-ta yang intinya bahasa bersumber dari peniruan dan gerakan isyarat tubuh. Namun, semua jawaban itu tidak dapat memberikan keyakinan kita bahwa munculnya ragam bahasa. Oleh karena itu, hal itu perlu dikaji dalam pandangan kekristenan melalui pandangan Alkitab yang memiliki otoritas atas kebenaran firman Allah. Dari tulisan ini, pertanyaan yang diajukan adalah bagaimana Alkitab memberikan penjelasan ragam bahasa dan bagaimana bentuk ragam bahasa yang ada di dalam Alkitab?

Peristiwa terjadinya Ragam Bahasa

Sebelum memahami ragam bahasa dari perspektif Alkitab, kita perlu meluruskan pandangan terhadap peristiwa asal mula manusia berbahasa. Alkitab memang mencatat bahwa ada peristiwa yang berkaitan bagaimana manusia itu dapat berbahasa. Misalnya, dalam Kejadian 11: 1-9, yaitu dalam peristiwa Menara Babel. Manusia saat itu membangun Menara Babel untuk menunjukkan kemampuannya untuk sampai kepada Tuhan. Namun, perbuatan manusia itu tidak dibenarkan



sehingga Allah mengacaukan bahasa mereka. Alkitab memang tidak mencatat dalam peristiwa kekacauan bahasa saat itu jenis bahasa apa yang digunakan. Akan tetapi, peristiwa itu menjadi benang merah bagaimana ragam bahasa terjadi. Benang merahnya adalah pada Kejadian 11: 1, yaitu “Adapun seluruh bumi, satu bahasanya dan satu logatnya”.

Alkitab jelas mengatakan bahwa bahasa itu dahulu sudah ada setelah bumi diciptakan dan jenisnya ialah satu bahasa di bumi dan satu logatnya. Hal itu berarti bahwa Allah telah terlebih dahulu memberitakan kebenaran-Nya tentang asal mula bahasa. Jika merujuk pada perkembangan bahasa sekarang ini, peristiwa Menara Babel sebenarnya sudah menjelaskan nubuatan Allah sebelum kita mengenal jenis-jenis bahasa yang ada saat ini atau dalam kajian sosiolinguistik disebut dengan istilah ragam bahasa. Dengan kata lain, jauh sebelum peristiwa tersebut terjadi, Allah sebenarnya sudah menyatakan kebenaran-Nya lewat Alkitab bagaimana asal mula bahasa dan ragam bahasa dapat terjadi sehingga teori spekulatif yang pernah muncul dapat terbantahkan sebab pada dasarnya bahasa adalah bersumber dari Allah dengan anugerah yang diberikannya kepada kita sebagai ciptaan yang segambar dan serupa (*imago dei*).

Kebekuan Penulisan dalam Alkitab

Terdapat 66 kitab di dalam Alkitab yang terdiri atas Perjanjian Lama sebanyak 39 kitab dan Perjanjian Baru sebanyak 27 kitab. Semua jumlah kitab tersebut disahkan sebagai totalitas Firman Allah (Crampton, 2004, hal. 44-45). Setiap tulisan yang ada di dalam Alkitab sudah melalui kanonisasi- yang isinya tidak bisa diubah dengan sembarangan. Hal itu karena Alkitab ditulis dengan penuh inspirasi dari Allah melalui Roh Kudus. Oleh karena itu, isi Alkitab sudah beku yang berarti setiap tulisan yang ada tidak dapat diubah sembarangan oleh siapa pun. Istilah kebekuan inilah sering disebut dengan ragam bahasa frozen.

Kebekuan itu dapat dijelaskan di dalam kitab Wahyu 22:18-19 bahwa Allah sendiri memberi penegasan kepada manusia agar tidak melakukan perubahan terhadap isi firman Allah, baik perubahan itu melalui pengurangan maupun melalui penambahan. Kutipan ayat tersebut yaitu “... Jika seorang menambahkan sesuatu kepada



perkataan-perkataan ini, maka Allah akan menambahkan kepadanya malapetaka-malapetaka yang tertulis di dalam kitab ini. Dan jikalau seorang mengurangkan sesuatu dari perkataan-perkataan dari kitab nubuat ini, maka Allah akan mengambil bagiannya dari pohon kehidupan dan dari kota kudus, seperti yang tertulis di dalam kitab ini”.

Penulis Alkitab sendiri tidak datang dengan sendirinya, tetapi telah ditugaskan oleh Tuhan untuk berbicara dan menuliskan firman Allah yang mutlak. Penugasan itu dapat dilakukan dari kalangan rasul (orang yang dipanggil Kristus secara pribadi dan dapat pula dari kalangan yang bukan rasul). Penugasan yang dimaksud tersebut dapat berupa pemberian wahyu khusus atau pemberian ilham kepada orang-orang yang sudah dipilih oleh Allah.

Setiap penulis Alkitab melakukan persiapan-persiapan khusus. Artinya, untuk menuliskan kebenaran isi firman Allah, para penulis membutuhkan waktu yang cukup lama agar mumpuni. Seperti yang dikemukakan oleh Warfield

bagi para penulis kitab-kitab itu ada persiapan-persiapan secara fisik, intelektual, spiritual yang panjang yang menyertai mereka dan tentunya berasal dari bapak leluhur mereka; gunanya adalah membawa orang-orang yang tepat ke tempat yang tepat pada waktu yang tepat, dengan karunia, dorongan, dan keterampilan yang tepat untuk menulis kitab-kitab yang didesain tepat bagi mereka (dalam Pratt, 2005, hal. 11).

Kemudian isi Alkitab juga tidak sembarangan. Artinya, ada kriteria-kriteria yang harus dilakukan untuk melihat tulisan-tulisan yang mana yang merupakan inspirasi dari Roh Kudus dan tulisan mana yang inspirasinya dari manusia biasa. Seperti yang dikatakan oleh Crampton bahwa pengambilan keseluruhan Firman Allah menggunakan kriteria yang spesifik dalam penilaian secara kuantitatif. Misalnya, dalam kitab Perjanjian Lama sudah diterima karena penulisannya bersifat kenabian, penerimaan oleh orang/agama Yahudi (secara historis), dan konsistensi doktrin dalam keseluruhan perjanjian lama. Sementara Perjanjian Baru juga memiliki kriteria seperti kepenulisannya bersifat kerasulan, penerimaan gereja mula-mula, dan konsistensi dengan keselarasan Alkitab.



Pengenalan Genre Alkitab

Seperti yang kita ketahui bahwa bagi orang Kristen, Alkitab adalah sumber kebenaran. Hal itu berarti bahwa semua ajaran yang ada di dalam Alkitab memberi pedoman hidup yang sesuai dengan Kristus. Tentu untuk menjadikan Alkitab sebagai pedoman hidup orang percaya, kita harus mengenal firman Allah itu dengan baik. Pengenalan yang dimaksud di sini ialah berkatian erat dengan genre yang ada di dalam Alkitab yaitu melalui pengetahuan dasar kita akan kekhasan bahasa yang digunakan di dalam Alkitab. Pengetahuan seperti itu akan meneguhkan iman kita bahwa setiap firman Allah yang tertulis di dalam Alkitab adalah benar apa adanya sehingga jika ada pandangan bahwa Alkitab adalah ajaran yang berkesan—menggunakan kata-kata indah yang menyentuh perasaan tidaklah benar—sebab memang Allah sendirilah yang berotoritas penuh atas kebenaran isi di dalam Alkitab yang isinya melebihi dari sekadar kata-kata indah.

Pengenalan siapa Allah dapat ditemukan di dalam Yohanes 1:1 “Pada mulanya adalah firman; firman itu bersama-sama dengan Allah dan firman itu adalah Allah”. Dalam ayat ini, Alkitab sangat jelas menyatakan kebenaran bahwa Allah itu sendiri adalah firman. Dengan kata lain, penulisan dalam ayat ini memberikan kepada kita pemaknaan yang sangat jelas bahwa Allah adalah firman itu sendiri yang telah menjadi manusia. Bentuk penulisan ini menjadi salah satu gaya penulisan di dalam Alkitab yang secara denotasi menjelaskan tentang Allah itu sendiri. Tentu jika membaca Alkitab, kita akan menemukan berbagai cara penulisan yang sangat beraneka ragam. Bentuk keanekaragaman itu dapat kita masukkan dalam kategori genre Alkitab.

Dari beberapa penelusuran isi Alkitab, kita dapat melihat bahwa ternyata Alkitab juga dapat dilihat dari segi verbalnya—bahwa Alkitab memiliki keunikan dalam hal penulisan kata-kata yang semuanya itu adalah firman Allah. Keunikan yang dimaksud berupa cara penulisan yang sangat indah seperti layaknya sebuah karya sastra. Oleh karena itu, tidak heran bila Crampton (2004, hal. 117) mengatakan bahwa Alkitab dapat dipelajari secara kesusastraan.

Ada banyak bentuk sastra yang dituliskan di dalam Alkitab yang semuanya itu terkait dengan ragam bahasa yang dipakai di dalam penulisan Alkitab itu. Namun, perlu ditegaskan di sini bahwa Alkitab



tidak sama dengan jenis karya sastra yang ada. Akan tetapi, Alkitab jauh melampaui arti sastra yang sesungguhnya karena sastra sendiri hanyalah salah satu genre yang ada dalam penulisan Alkitab. Oleh karena itu, dalam memahami firman-Nya, Tuhan selalu memiliki cara yang unik sekaligus mencengangkan yang terkadang penyampaiannya tidak sesuai dengan pikiran manusia.

Gaya Bahasa dalam Alkitab

Kalau dicermati secara saksama, salah satu genre sastra yang dipakai, yaitu terkait dengan penggunaan majas/gaya bahasa. Berikut akan diberi penerapannya dalam penulisan Alkitab seperti yang telah dituliskan oleh Crampton (2004, hal. 118-120).

- 1) Majas hiperbola seperti pada Lukas 14:26 “jikalau seorang datang kepadaku dan ia tidak membenci bapanya, ibunya, istrinya, anak-anaknya, saudaranya laki-laki dan perempuan, bahkan nyawanya sendiri, ia tidak dapat menjadi muridku.
- 2) Majas antithesis misalnya dalam Amsal 10;4 “tangan yang lamban membuat miskin, tetapi dengan tangan orang rajin menjadi kaya.
- 3) Majas Metafora yaitu bentuk khotbah yang menggunakan suatu kata atau frasa yang menunjukkan sejenis objek yang digunakan secara analogi dengan sesuatu yang lain. Misalnya dalam Yohanes 10:9 “Akulah pintu; barang siapa masuk melalui Aku, ia akan selamat...”
- 4) Majas Personifikasi yaitu bentuk khotbah yang menjadikan benda-benda tertentu seolah dapat hidup atau berkata-kata seperti manusia. Misalnya pada Mazmur 19; 5-7 “tetapi gema mereka terpecah ke seluruh dunia, dan perkataan mereka sampai ke ujung bumi. Ia memasang kemah di langit untuk matahari yang keluar bagaikan pengantin laki-laki yang keluar dari kamarnya, girang bagaikan pahlawan yang hendak melakukan perjalanan. Dari ujung langit ia terbit, dan ia beredar sampai ke ujung yang lain, tidak ada yang terlindung dari panasnya”.



Selain penerapan di atas, di dalam kitab kejadian, genre Alkitab berupa sastra sangat terlihat jelas bila dicermati dari cara penulisan dan diksi yang digunakan. Seperti pendapat Lasor, dkk. (1993, hal. 114-115) yang menyatakan bahwa ada dua pembagian sastra dalam kitab Kejadian yang masing-masing memiliki ciri khas tersendiri. Jenis sastra yang pertama (meliputi Kejadian 1, 5, 10, 11:10-26) mempunyai susunan logis yang cermat dan bersifat skematis dan hampir mengikuti rumusan tertentu. Selanjutnya, jenis sastra yang kedua dari Kejadian 2—3, 4, 6—9, 11:1-9) yang memiliki keteraturan dan peningkatan, tetapi yang dipergunakan adalah bentuk cerita. Bentuk penerapan dari sastra yang pertama, Lasor, dkk. memberi contoh pada proses penciptaan. Pendapat tersebut dapat diuraikan bagian-bagiannya dalam dibentuk model diagram 1.

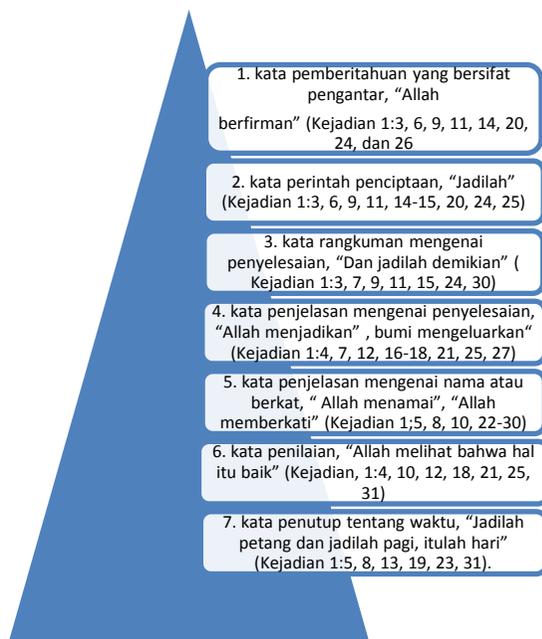


Diagram 1. Penerapan Sastra dalam Proses Penciptaan

Sementara bentuk sastra kedua yaitu dari pada Kejadian 2-3 umpamanya, membentuk kisah yang sangat indah, suatu karya sastra yang hampir-hampir merupakan suatu drama. Tiap adegan digambarkan secara luas dengan banyak menggunakan lambang di mana Tuhan Allah tampil sebagai salah satu tokoh dalam drama tersebut bagaikan seorang

penjuran (Kejadian 2:7, 19), tukang kebun pada ayat 8, ahli bedah pada ayat 21, dan sebagai pemilik tanah yang penuh damai (Kejadian 3:8).

Dari beberapa penerapan di atas, kita dapat menyimpulkan bahwa memang penulis sangat menguasai gaya penulisan sastra. Hal-hal di atas dapat memberi kesan bahwa penulis Alkitab sebagai seorang seniman, seorang pembawa cerita yang menggunakan gaya dan seluk-beluk sastra (Lasor, dkk., 1993, hal. 116).

Kemudian kalau dicermati dengan saksama isi Alkitab sangat jelas digambarkan bahwa benar salah satu genre Alkitab adalah berbentuk sastra yang dapat dikategorikan ke dalam kitab sastra seperti kitab Ayub, Mazmur, Amsal, Pengkhotbah, dan Kidung Agung. Jika diteliti lebih dalam, dari kitab tersebut, dapat masuk ke dalam kategori puisi. Oleh karena itu, cara memaknainya melalui pemahaman konotatif dan menggunakan pendekatan tertentu untuk menafsirkannya. Misalnya, pada Kitab Kidung Agung, Wijaya (2016) mengemukakan bahwa kitab Kidung Agung selama berabad-abad telah ditafsirkan dengan metode alegoris. Istilah alegoris sendiri merujuk pada pendekatan penafsiran bahwa sebuah teks memiliki makna lain selain makna yang sesungguhnya sehingga tidak heran di dalam sebuah puisi cukup sering digunakan majas alegoris untuk memunculkan kesan makna yang indah dan mendalam yang dikemas dalam sebuah cerita atau uraian yang lebih kompleks.

Narasi dalam Alkitab

Selain itu, genre Alkitab juga dapat berupa narasi dan berupa surat-surat yang ditujukan kepada jemaat tertentu untuk mengingatkan, mengajarkan, dan menasihati perilaku-perilaku mereka saat itu. Salah satu jenis surat yang dimaksud misalnya surat Yakobus. Menurut Kristofel (2016) mengatakan bahwa surat Yakobus memiliki genre tulisan yang unik sehingga sulit ditafsirkan karena memiliki gaya penulisan yang cukup menyulitkan pembaca. Namun, selanjutnya ia mengatakan bahwa hal itu bukan berarti pembacaan terhadap surat Yakobus tidak akan berakhir pada kesimpulan-kesimpulan reflektif. Dengan kata lain, meskipun adanya kesulitan dalam memahami surat Yakobus, kita tetap saja dapat memahaminya dengan menghubungkan peristiwa-peristiwa yang terjadi di dalam kehidupan kita masing-masing.



Selain itu, pada kitab Perjanjian Baru juga termasuk dalam kategori sastra khususnya kelima buku Perjanjian Baru yaitu Matius, Markus, Lukas, Yohanes, dan Kisah Para Rasul. Dalam penulisan kitab-kitab tersebut, adanya perbedaan yang signifikan dari cara memaparkan isinya. Hal ini juga dikuatkan oleh pendapat Tenney (2013, hal. 161) yang mengatakan bahwa kelima kitab Perjanjian Baru berisi sejarah dan semuanya menceritakan suatu kisah. Empat yang pertama menggambarkan kehidupan serta karya pelayanan Yesus dipandang dari sudut pandangan yang berbeda-beda. Kisah Para Rasul adalah suatu lanjutan dari injil Lukas dan mengisahkan riwayat para pengikut Yesus setelah masa pelayanan Yesus di dunia berakhir, dengan perhatian khusus pada perjalanan karier Paulus, sang misionaris.

Tupahamu (2015) menyatakan bahwa pembukaan injil Yohanes berbeda dengan injil-injil sinoptik lainnya, khususnya Matius dan Lukas yang dibuka dengan cerita kelahiran Yesus. Injil Markus agak berbeda karena dimulai dengan nubuatan dari Yesaya. Sementara itu, Yohanes tidak memulai penuturannya mengenai kehidupan Yesus dengan cerita kelahiran, tetapi dengan pergerakan kosmis dari divine state ke human state. Dengan kata lain, kita dapat mengatakan bahwa gaya penulisan setiap kitab-kitab tersebut memiliki caranya masing-masing yang memiliki tujuan agar penyampaian pesan tentang kebenaran firman Allah dapat dipahami manusia melalui keunikan-keunikan penulisnya masing-masing.

Kesimpulan

Ragam bahasa dalam Alkitab dapat dilihat sebagai sebuah kekayaan penggunaan bahasa. Alkitab sangat jelas memberi gambaran bahwa semua ragam bahasa yang muncul dan yang kita kenal saat ini tidaklah sebanding dengan kekayaan penggunaan bahasa dalam penulisan kitab Perjanjian Lama dan Perjanjian Baru.

Oleh karena itu, sikap kita terhadap ragam bahasa yang ada di Alkitab harus menyadari bahwa adanya ragam bahasa yang dikenal saat ini bukanlah semata-mata hasil kreasi manusia, melainkan semuanya adalah bentuk anugerah Allah kepada kita sebagai ciptaannya. Allah sendiri sudah menubuatkan ragam bahasa akan terjadi. Allah sendiri menyadari bahwa untuk berkomunikasi dengan ciptaannya, Allah harus menggunakan pendekatan bahasa yang mudah dipahami oleh



umatnya sehingga ia memilih penerapan bahasa-bahasa di dalam Alkitab yang mampu diketahui manusia seperti lewat perumpamaan, lewat sastra, dan lewat narasi-narasi yang mengisahkan pengajaran Kristus di dunia ini. Inilah yang disebut sebagai genre bahasa di dalam Alkitab.

Sikap kita berikutnya ialah harus lebih menghormati Alkitab sebagaimana isi firman Tuhan untuk memberi pedoman hidup akan kebenaran yang disampaikannya. Rasa hormat di sini bukan berarti mengingat genre-genre yang ada di dalam Alkitab, melainkan lebih pada menerapkan genre-genre Alkitab itu di dalam misi kita ada di dunia ini. Sebagai contoh, kita boleh mengutip ayat-ayat Alkitab demi pengajaran, pemberi nasihat, pemberi semangat sehingga Alkitab tidak digunakan untuk mengumpat orang lain atau menggunakan ayat-ayat Alkitab untuk tujuan-tujuan yang tidak baik.

Terakhir kita harus sadari apa yang dikatakan oleh Poythress (2009, hal. 188) bahwa Alkitab adalah genre yang unik, tidak seperti buku dari penulis yang semata-mata manusia. Kita harus memperhitungkan siapa Allah itu setiap kali kita membaca buku apapun di dalam perspektif Alkitab. Dengan kata lain, Poythrees sendiri hendak menekankan cara pandang kita yang berlandaskan wawasan dunia Kristen pada setiap apa yang kita baca termasuk dalam bentuk ragam bahasa apapun itu. Dengan demikian, kita akan memaknai bahwa apapun jenis karya sastra atau genre sastra yang ada di dalam pandangan Ilmu Pengetahuan sebaiknya dipandang dari kebesaran sumber utama atau induk dari karya sastra tersebut yaitu kebenaran isi Alkitab.

DAFTAR PUSTAKA

- Cahyono, B. Y. (1995). *Kristal-kristal ilmu bahasa*. Surabaya, Indonesia: Airlangga University Press.
- Crampton, W. G. (2004). *Verbum Dei (Alkitab: Firman Allah)*. Surabaya, Indonesia: Momentum Christian Literature.
- Kristofel, A. (2016). Surat jerami di meja Austin: Penggunaan speech act theory sebagai usaha pembacaan efektif ujaran performatif dalam surat Yakobus. *Indonesian Journal of Theology*, 4(2), 257-



279. Retrieved from
<https://journalteologi.files.wordpress.com/2017/12/05-ijt-04-2-abel-kristofel-aruan2.pdf>
- Lasor, W. S., Hubbard, D. A., Bush, F. W., & Tan, W. (2006). *Pengantar perjanjian lama 1: Taurat dan sejarah*. Jakarta, Indonesia: BPK Gunung Mulia.
- Lembaga Alkitab Indonesia. (2010). *Alkitab*. Jakarta, Indonesia: LAI.
- Poyhtress, V. S. (2009). *In the beginning was the Word: Language – A God-centered approach*. Wheaton, IL: Crossway Books. Retrieved from
<https://frame-poyhtress.org/wp-content/uploads/2012/08/PoyhtressVernInTheBeginningWasTheWord.pdf>
- Pratt, R. L. (2005). *Ia berikan kita Kisah-Nya: Panduan bagi siswa Alkitab untuk menafsirkan narasi perjanjian lama*. Surabaya, Indonesia: Momentum.
- Tenney, M. C. (2013). *Survei perjanjian baru*. Malang, Indonesia: Gandum Mas.
- Tupahamu, E. (2015). Yesus, Perantau dari Surga: Sebuah usaha awal meninjau Kristologi Injil Yohanes dari sudut pandang imigrasi. *Indonesian Journal of Theology*, 3(2), 206-224. Retrieved from
<https://journalteologi.files.wordpress.com/2016/05/04-ijt-3-2-yesusperantaudarisurgaimigrankristologi.pdf>
- Wijaya, A. P. (2016). Tafsir alegoris, konstruksi teologis dan unsur erotis dalam kitab Kidung Agung. *Indonesian Journal of Theology*, 4(2), 237-256. Retrieved from
<https://journalteologi.files.wordpress.com/2017/12/04-ijt-04-2-agetta-putri-wijaya.pdf>



MENGUKUR RASA INGIN TAHU SISWA [MEASURING STUDENTS' CURIOSITY]

Steven Raharja

BOSE Indonesia

stevenraharja@yahoo.com

Martinus Ronny Wibhawa

Sekolah Dian Harapan Lippo Cikarang, Jawa Barat

martinus.ronny.wibhawa@gmail.com

Samuel Lukas

Universitas Pelita Harapan

Samuel.lukas@uph.edu

Abstract

One factor that influences students in becoming active learners and self developers is curiosity. Curiosity is defined as an impulse within a person to gain new information without appreciation or extrinsic factors. A person's curiosity encourages him to devote more attention to an activity, to process information more deeply, to remember information better, and to fulfill tasks more accurately. This paper aims to create a valid and reliable instrument to measure students' curiosity and to test it students in a grade 10 and 11 science class using cluster random sampling. Results showed no correlation between students' curiosity and their grades. It was also found that there was no significant mean difference in students' curiosity between male and female students.

Keywords: Curiosity, student grade, Validity and Reliability



Abstrak

Salah satu faktor yang dapat mempengaruhi siswa sebagai pembelajar yang aktif dan terus mengembangkan diri adalah rasa ingin tahu. Rasa ingin tahu didefinisikan sebagai dorongan dalam diri seseorang untuk memperoleh informasi baru tanpa adanya penghargaan maupun faktor ekstrinsik. Rasa ingin tahu seseorang mendorong ia mencurahkan banyak perhatian kepada suatu aktivitas untuk memproses informasi lebih dalam, mengingat informasi lebih baik dan lebih cenderung mengerjakan tugas dengan tuntas. Penelitian ini bertujuan untuk membuat instrumen yang valid dan reliabel untuk mengukur rasa ingin tahu siswa, mengujikannya pada siswa kelas X dan XI disuatu sekolah dengan *cluster random sampling*. Hasil penelitian mendapatkan instrumen kuesioner yang valid dan reliabel serta pengujian hipotesa yang menyatakan tidak ada hubungan rata-rata rasa ingin tahu dengan tingkat pendidikan kelas X dengan kelas XI dan tidak ada perbedaan rata-rata rasa ingin tahu siswa perempuan dengan siswa pria.

Kata kunci: Rasa ingin tahu, Siswa kelas, valid, reliable

Pendahuluan

Tingkat pendidikan berkaitan positif dengan kualitas sumber daya manusia. Sedangkan kualitas sumber daya manusia berkaitan positif dengan pembangunan suatu bangsa. Oleh karena itu, secara tidak langsung, pendidikan merupakan pilar penting dalam pembangunan bangsa. Itulah sebabnya, Indonesia sebagai negara berkembang menyadari pentingnya pendidikan sehingga disediakan dana 20% dari APBN untuk pendidikan. Di sisi lain, pendidikan di Indonesia masih dalam tahapan berkembang. Hal ini terlihat dari tingkat serapan pemahaman materi yang relatif rendah. Data Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan pada “Konferensi Pers UN 2017 Jenjang SMP UN untuk memantau, mendorong dan meningkatkan mutu pembelajaran” diperoleh bahwa hasil rerata UN SMP tahun 2017 turun 4.02 angka



dibanding hasil pada tahun 2016. Khusus untuk sekolah SMP negeri reratanya 54.68 di tahun 2017 dan 54.86 di tahun 2016. Sedangkan sekolah swasta reratanya 54.13 di tahun 2017 dan 57.70 di tahun 2016.

Pendidikan yang berhasil berkaitan erat dengan banyak factor, yakni peran guru, peserta belajar, dan proses pembelajaran. Peserta belajar dalam proses pembelajaran dipengaruhi oleh kesungguhan peserta dalam belajar. Kesungguhan peserta belajar bergantung dari keinginan yang timbul dari dalam dirinya. Keinginan yang timbul tersebut dapat disebut sebagai rasa ingin tahu. Rasa ingin tahu yang tinggi dapat membuat peserta didik mengikuti proses belajar lebih baik. Oleh karena itu, rasa ingin tahu adalah suatu hal yang penting dalam proses pembelajaran.

Pada tahun 2011, Forbes mengakui rasa ingin tahu sebagai salah satu sikap dari semua pemimpin yang inovatif, mereka menggunakan kesuksesan Steve Jobs sebagai suatu contoh. Jobs tidak ingin tahu karena dia ingin menjadi sukses, tapi dia menjadi sukses karena dia sangat ingin tahu (Taberner & Siggins, 2015, hal. 4). Ketika seseorang memiliki rasa ingin tahu, mereka mencurahkan banyak perhatian kepada suatu aktivitas, memproses informasi lebih dalam, mengingat informasi lebih baik dan lebih cenderung mengerjakan tugas sampai selesai (Kashdan dkk., 2009). Melalui rasa ingin tahu, peserta didik tidak perlu didorong sedemikian rupa untuk belajar. Mereka dapat mengalami pembelajaran dengan sendirinya. Oleh karena itu, menimbulkan rasa ingin tahu siswa adalah sesuatu yang penting.

Observasi awal peneliti terdiri atas dua hal, yaitu pertama sikap murid dalam belajar dan kedua angket sederhana. Sikap yang ditunjukkan siswa ketika proses belajar adalah hanya mendengar penjelasan dari guru, cenderung diam dan kurang aktif bertanya. Sedangkan penilaian dari angket untuk menguji tiga besaran karakter rasa ingin tahu berada dalam kategori rendah dengan detail aspek keinginan untuk mempelajari sesuatu yang baru sebesar 51,6%, aspek sikap yang kuat untuk mengetahui sesuatu sebesar 49,0% dan aspek tertarik pada hal yang baru sebesar 49,8%. Fakta ini menunjukkan permasalahan yang jelas bahwa rasa ingin tahu siswa perlu ditingkatkan. Namun pertanyaannya apa yang perlu dilakukan untuk meningkatkan rasa ingin tahu siswa. Untuk itu perlu terlebih dahulu dikembangkan alat



ukur untuk mampu mengukur rasa ingin tahu siswa dengan valid dan reliabel. Setelah itu melakukan analisis apa yang perlu dikembangkan untuk meningkatkan rasa ingin tahu siswa. Sebagai studi kasus akan diambil sampel siswa kelas X dan XI pada salah satu SMA di Jakarta.

Rasa Ingin Tahu

Markey dan Loewenstein menyatakan rasa ingin tahu adalah sebuah keinginan untuk memperoleh informasi tertentu tanpa adanya penghargaan atau hadiah ekstrinsik. Rasa ingin tahu merupakan bahan bakar dari proses pembelajaran, pengembangan dan adaptasi sepanjang hayat (Reio, 2010, hal. 99). Reio mendefinisikan rasa ingin tahu sebagai sebuah keinginan untuk memperoleh informasi baru dan pengalaman sensori yang memotivasi sikap untuk melakukan eksplorasi. Berlyne mengatakan bahwa rasa ingin tahu tersebut dapat menghasilkan perasaan negatif ketika tidak terpenuhi, namun akan menyenangkan bila dipuaskan dengan perolehan informasi yang diinginkan (Markey & Loewenstein, 2014, hal. 231). Menurut Loewenstein (1994), rasa ingin tahu dapat muncul secara tiba-tiba, dapat berganti fokus perhatian dengan mudah, atau berakhir dengan tidak terduga, namun rasa ingin tahu tetap dapat menjadi motivasi yang sangat kuat. Para ahli memiliki pendapat bahwa rasa ingin tahu dapat muncul sebagai sebuah perasaan akan kekurangan (*curiosity as feeling of deprivation*) dan perasaan akan ketertarikan (*curiosity as feeling of interest*). Cicero yang dikutip oleh Loewenstein (1994) sepakat bahwa rasa ingin tahu juga dapat dilihat sebagai gairah untuk belajar. Rasa ingin tahu dapat dilihat sebagai sebuah keinginan untuk kepentingan ilmu pengetahuan, sehingga ketika rasa ingin tahu tersebut tidak terpenuhi, maka akan menimbulkan perasaan tidak menyenangkan.

Loewenstein (1994, hal. 75) berpendapat rasa ingin tahu dapat secara konsisten dikenali sebagai motivasi yang mempengaruhi baik positif maupun negatif di setiap tahap kehidupan seseorang. Loewenstein juga berpendapat bahwa rasa ingin tahu inilah yang melatarbelakangi alasan seseorang benar-benar tertarik pada sebuah informasi, walaupun informasi tersebut tidak memberikan keuntungan ekstrinsik. Ia juga memperkenalkan dua tipe rasa ingin tahu yaitu; *state curiosity* dan *trait curiosity*. *State curiosity* mengacu pada rasa ingin tahu yang muncul pada situasi tertentu, sedangkan *trait curiosity* mengacu



pada kapasitas atau kecenderungan seseorang untuk mengalami rasa ingin tahu itu sendiri. Loewensten menyimpulkan penelitian mengenai *state curiosity* lebih menjanjikan dari pada *trait curiosity* karena meskipun *trait curiosity* dapat diukur, keuntungan dari penelitian tersebut masih dipertanyakan. Seorang yang memiliki *trait curiosity* yang tinggi memungkinkan seseorang sebagai seorang murid yang cerdas ataupun seorang ilmuwan. Di lain sisi, penelitian mengenai *state curiosity* memiliki potensi untuk menyarankan metode praktis untuk merangsang rasa ingin tahu pada populasi yang lebih besar. Bahkan intervensi yang efektif terhadap suatu situasi yang merangsang *state curiosity* dapat juga meningkatkan *trait curiosity*.

William James dan Mc Dougall (Loewensten, 1994, hal. 80), melihat rasa ingin tahu sebagai sebuah emosi yang berhubungan dengan rasa takut karena dihasilkan dari rangsangan yang sama. James percaya bahwa rasa ingin tahu berevolusi untuk memotivasi organisme untuk mengeksplorasi lingkungan, dimana rasa takut juga berevolusi untuk memperhatikan resiko yang mungkin muncul dari eksplorasi tersebut. McDougall juga memiliki perspektif yang sama dan memasukkan rasa ingin tahu sebagai salah satu insting dasar.

Beberapa teori mengenai rasa ingin tahu muncul untuk menjelaskan penyebab dari rasa ingin tahu tersebut, antara lain: *drive theory*, *incongruity theories*, dan *information gap theory*.

Drive Theory menyatakan bahwa rasa ingin tahu merupakan sebuah dorongan yang menghasilkan perasaan yang tidak menyenangkan yang bisa dikurangi dengan tindakan eksplorasi. Banyak ahli yang mendebatkan apakah rasa ingin tahu merupakan *primary drive* atau *secondary drive*. Sebagai *primary drive* mereka berpendapat bahwa rasa ingin tahu muncul secara intrinsik terpisah dari rasa takut, lapar, haus dan lain sebagainya. *Secondary drive* menyatakan bahwa rasa ingin tahu tersebut muncul karena didahului oleh keinginan lainnya seperti takut, bosan dan lapar.

Incongruity Theories memiliki tiga proposisi dasar, yaitu (1) rasa ingin tahu merefleksikan kecendrungan manusia untuk memahami dunia, (2) rasa ingin tahu tidak konstan, tetapi ditimbulkan dari hal-hal yang tidak sesuai harapan, (3) adanya hubungan antara rasa ingin tahu yang ditimbulkan dan hal-hal yang tidak sesuai harapan. Loewenstein



berpendapat bahwa rasa ingin tahu tidak hanya muncul karena adanya keganjilan, melainkan faktor-faktor lain seperti sesuatu yang menarik perhatian dari hilangnya suatu informasi atau pemahaman tertentu.

Information Gap Theory menyatakan bahwa rasa ingin tahu muncul karena adanya perhatian yang terfokus pada ketidakkonsistensian atau gap dalam pengetahuan seseorang. Information gap itu menyebabkan seseorang termotivasi untuk memperoleh informasi yang hilang untuk mencari jawab. Dalam teori ini sebuah information gap dapat di bagi menjadi dua besaran: yaitu apa yang seseorang ketahui dan apa yang seseorang ingin ketahui. Dalam teori ini ada dua hal yang menjadi dasar, yaitu (1) intensitas dari rasa ingin tahu terhadap suatu informasi seharusnya berhubungan positif dengan kemampuan untuk memecahkannya (menutup *information gap*), dan (2) rasa ingin tahu seharusnya berhubungan positif dengan pengetahuan seseorang mengenai suatu hal.

Menurut Loewenstein, ketika sebuah informasi diberikan, akan ada pergeseran fokus dari apa yang diketahui ke apa yang tidak diketahui. Pergeseran ini menimbulkan rasa ingin tahu karena pada saat ini, seorang individu fokus pada gap atau jarak dalam pengetahuannya. Sehingga rasa ingin tahu mungkin tidak akan muncul jika seseorang tidak memiliki pengetahuan dasar. Meskipun rasa ingin tahu memiliki hubungan positif terhadap informasi, pada praktiknya tidaklah sesederhana itu. Karena informasi baru dapat mengubah ukuran informasi yang diperkirakan sehingga terjadi pergeseran fokus, misalnya ketika seseorang belajar bahasa baru, dia mungkin merasa sangat ingin tahu mengenai bahasa tersebut, namun ketika sadar akan kompleksitas bahasa yang dipelajarinya, memungkinkan untuk rasa ingin tahunya mengalami penurunan.

Beberapa implikasi dari Information Gap Theory pada bidang pendidikan yaitu; (1) rasa ingin tahu memerlukan pengetahuan dasar, meminta anak untuk mengajukan pertanyaan tidak akan memicu rasa ingin tahu dengan baik, namun diperlukan pemicu untuk menstimulus penerimaan informasi pada awalnya, (2) untuk menstimulus rasa ingin tahu, sangat diperlukan untuk menyadarkan siswa mengenai gaps dalam pengetahuan mereka, sehingga siswa sadar apa yang belum mereka ketahui. Beberapa penelitian menunjukkan hubungan positif antara



pengetahuan dan rasa ingin tahu, ketika seseorang memperoleh informasi mengenai suatu topik tertentu, mereka tidak hanya menyadari gaps dalam pengetahuan mereka, namun juga memperkecil gaps tersebut dibandingkan dengan apa yang mereka ketahui, sehingga mereka menjadi lebih memiliki rasa ingin tahu mengenai topik yang mereka lebih kuasai (Loewenstein, 1994, hal. 94).

Dischler (2010, hal. 61) menyatakan rasa ingin tahu berhubungan dengan kreativitas dan merupakan elemen yang penting dalam pemecahan masalah. Rasa ingin tahu dalam sebuah proses pembelajaran akan mendorong terjadinya eksplorasi yang merupakan fondasi untuk mengembangkan pemikir kreatif. Stokoe (2012) juga berpendapat bahwa rasa ingin tahu merupakan pendorong yang menjadikan seorang sebagai pembelajar sepanjang hayat, dimana belajar atau merasa ingin tahu merupakan kemampuan mendasar yang harus dimiliki. Rasa ingin tahu dan penemuan dapat menciptakan pembelajaran, selalu berkembang dan membuka pemikiran.

Hopkins dan Craig (2015, hal. 1) menyatakan rasa ingin tahu adalah sesuatu yang dapat diraih oleh para siswa jika kita membuatnya menjadi nyata dan fokus. Rasa ingin tahu direpresentasikan dengan kemampuan belajar dan semangat untuk melakukan penyelidikan yang kita ingin dimiliki oleh para siswa. Hopkins menyebutkan 10 teori mengenai tindakan yang harus dilakukan untuk meningkatkan pembelajaran dan rasa ingin tahu siswa. Empat teori mengenai apa yang dapat dilakukan sekolah secara umum, yaitu : (1) memprioritaskan ekspektasi yang tinggi dan hubungan yang autentik sehingga menumbuhkan rasa ingin tahu, (2) menekankan pembelajaran yang berbasis inkuiri sehingga tingkat pencapaian dan rasa ingin tahu siswa meningkat, (3) mengadopsi protokol pengajaran yang konsisten sehingga dapat meningkatkan sikap, keterlibatan, pembelajaran dan rasa ingin tahu siswa, (4) mengadopsi protokol pembelajaran yang konsisten sehingga seluruh siswa akan merasakan peningkatan kapasitas pembelajaran, mengembangkan ketrampilan, kepercayaan diri dan rasa ingin tahu. Enam teori mengenai apa yang dapat dilakukan guru yaitu: (1) memanfaatkan intesi pembelajaran, narasi dan kecepatan sehingga pencapaian, pemahaman dan rasa ingin tahu meningkat, (2) mengatur tugas pembelajaran yang menantang, sehingga seluruh siswa mengalami pembelajaran yang kuat, berkelanjutan dan

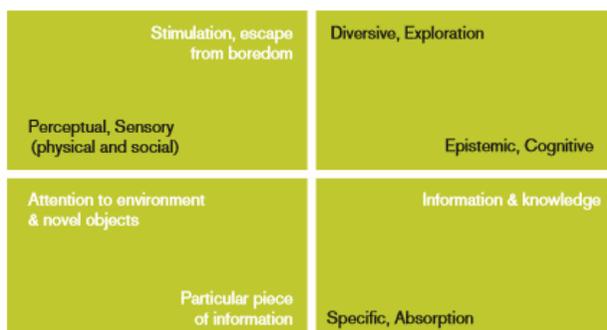


tepat, (3) menyusun tingkat pertanyaan yang tinggi sehingga tingkat pemahaman siswa diperdalam dan pencapaian akan meningkat, (4) menghubungkan umpan balik dengan data, sehingga tingkah laku menjadi positif, kemajuan lebih cepat, dan rasa ingin tahu ditingkatkan, (5) menjalankan penilaian untuk pembelajaran, sehingga keterlibatan, pembelajaran, dan pencapaian akan dipercepat, dan (6) menerapkan kelompok koooperatif, sehingga performa akademik akan meningkat.

Indikator yang paling menonjol untuk mengukur individu yang memiliki rasa ingin tahu yang tinggi adalah keinginan untuk melakukan eksplorasi informasi, kemauan untuk melakukan penjelajahan informasi, berpetualangan dengan informasi dan berani mengajukan pertanyaan-pertanyaan. Jadi keempat indikator rasa ingin tahu adalah: *explorer, discover, adventurous, dan questioning*.

Model Rasa Ingin Tahu

Model rasa ingin tahu dari Daniel Berlyne yang dikutip oleh Rowson (2012, hal. 12) meletakkan rasa ingin tahu pada dua sumbu dengan membuat empat dimensi. Di salah satu sumbunya terdapat *Epistemic-Cognitive*, yaitu berupa keinginan untuk memperoleh informasi dan pengetahuan, dan *Perceptual-Sensory* yang mendeskripsikan bagaimana seseorang menaruh perhatiannya pada suatu hal yang baru di lingkungannya. Di sumbu yang lainnya, terdapat *Specific-Absorption*, yaitu berupa keinginan untuk sebuah pengamatan yang spesifik, dan *Diversive-Exploration*, yaitu rasa ingin tahu yang mendorong seseorang untuk mencari stimulus agar keluar dari rasa bosan. Dalam model ini, seseorang bisa saja memiliki rasa ingin tahu yang merupakan gabungan dari beberapa dimensi tersebut, Gambar 1.



Gambar 1. Peta Dimensi Rasa Ingin Tahu

Rowson (2012, hal. 12) menjelaskan kategori-kategori dari rasa ingin tahu. Di arah *Perceptual-Sensory*, rasa ingin tahu di asosiasikan dengan pencarian sensasi dan dipengaruhi oleh lingkungan. Tipe *Perceptual-Diversive* dipengaruhi oleh beberapa kondisi lingkungan dengan memperhatikan beberapa kondisi tersebut. Tipe inilah yang membuat seseorang termotivasi untuk mencari dan menjelajah dengan tidak fokus pada suatu tujuan. Tipe *Perceptual-Specific* mengarahkan seseorang untuk mengetahui bagaimana sebuah pengalaman tertentu dapat dirasakan. Tipe rasa ingin tahu ini lebih terarah pada keinginan untuk mendapat sensasi baru seperti penglihatan, suara maupun tekstur, dan mengarah pada suatu pertanyaan tertentu dan dirangsang oleh lingkungan sekitar. *Epistemic-Cognitive* adalah sebuah keinginan untuk memperoleh informasi atau pengetahuan baru dan lebih berhubungan dengan sifat kognitif, lebih mengarah pada pikiran daripada pengalaman. Tipe *Cognitive-Diversive* menginginkan sebuah informasi ataupun pengetahuan dengan melakukan eksplorasi, seperti mengganti-ganti acara televisi, maupun memikirkan beberapa topik. Tipe *Cognitive-Specific* berupa keinginan untuk mencari informasi ataupun pengetahuan, namun lebih terarah untuk menjawab sebuah pertanyaan khusus, misalnya menyelesaikan sudoku ataupun penelitian ilmiah.

Rowson (2012, hal. 13) menjelaskan bahwa keempat dimensi tersebut tidaklah bersifat eksklusif, seseorang mungkin memiliki keempat dimensi tersebut dalam variasi poin tertentu suatu waktu, tergantung dari beberapa faktor, seperti mood, lingkungan, konteks, disekitar yang lain. Tidak tertutup kemungkinan pula seseorang lebih cenderung kepada salah satu dimensi dari rasa ingin tahu tersebut.

Selain model dari Berlyne, Rowson (2012, hal. 12) juga mengutip model dari Thomas Reio yang mengidentifikasi rasa ingin tahu dalam tiga komponen, yaitu (1) *Cognitive Curiosity*, yaitu keinginan untuk memperoleh informasi dan pengetahuan (2) *Physical* dan (3) *Social Sensory Curiosity*, yaitu sebuah keinginan untuk merasakan sensasi baru. Rowson juga mengatakan bahwa ada dua faktor mengenai disposisional rasa ingin tahu, yaitu *exploration*, yakni seseorang mencoba mencari hal-hal baru, situasi yang menantang, dan *absorbtion*, dimana seseorang terlibat secara menyeluruh dalam sebuah situasi.



Metode Penelitian atau Pendekatan Pembahasan

Metode penelitian dilakukan dengan merancang alat ukur yang dapat mengukur rasa ingin tahu siswa yang diambil secara random untuk siswa kelas X dan XI disalah satu sekolah swasta di Jakarta. Alat ukur yang digunakan dalam penelitian menggunakan skala likert dengan 5 kategori pilihan jawaban. Pilihan jawabannya adalah Sangat Sesuai (SS), Sesuai (S), Kurang Sesuai (KS), Tidak Sesuai (TS) dan Sangat Tidak Sesuai (STS). Semua skala disusun berdasarkan item *favorable* dan *unfavorable*. Perancangan alat ukurnya diperlihatkan pada Tabel 1 dengan empat indikator yaitu *Explore*, *Discover*, *Adventurous* dan *Questioning*. Nomor pertanyaan yang digaris bawah adalah pertanyaan dalam bentuk *unfavorable* yang penilaian tertinggi untuk STS adalah 5 dan terendah SS adalah 1. Sedangkan pertanyaan lainnya dalam bentuk *favorable* mempunyai penilaian yang sebaliknya adalah 1 untuk STS dan 5 untuk SS.

Tabel 1.

Distribusi Pertanyaan dan Indikator Penelitian

Indikator Pengukuran	Nomor Pertanyaan
<i>Explore</i>	1, <u>5</u> , 9, <u>13</u> , 15
<i>Discover</i>	2, <u>11</u> , 14, <u>16</u> , 18
<i>Adventurous</i>	<u>3</u> , 7, 10, 17, <u>19</u>
<i>Questioning</i>	<u>4</u> , 6, 8, 12, <u>20</u>

Pegujian validitas dan reliabilitas alat ukur

Data penelitian diambil studi kasus sebanyak 41 siswa yang terdiri dari 12 siswa dan 11 siswi kelas X IPA dan 7 siswa dan 11 siswi kelas XI IPA. Dari data penelitian, dilakukan uji normalitas distribusi data untuk indikator, *Explore*, *Discover*, *Adventurous*, *Questioning* serta secara keseluruhannya. Semuanya data berdistribusi normal. Korelasi antara setiap indikator *explore*, *discover*, *adventurous* dan *questioning* dengan nilai totalnya dihitung dengan korelasi Pearson adalah 0.68, 0.66, 0.77 dan 0.61. Maka disimpulkan valid untuk $\alpha = 0.05$. Namun pengujian untuk setiap pertanyaan terhadap setiap indikatornya masing masing, ternyata pertanyaan nomor 5, 16 dan 20 tidak valid, Tabel 2.



Menghilangkan ke tiga nomor yang tidak valid itu dan juga menghilangkan pertanyaan nomor 3 menjadikan instrumen mempunyai 16 pertanyaan yang masing masing empat pertanyaan untuk setiap indikator. Semua pertanyaan valid terhadap indikatornya dan indikatornya valid terhadap nilai totalnya. Alpha Cronbach alat ukur adalah 0.65 yang berarti alat ukur cukup *reliable*.

Tabel 2

Korelasi setiap pertanyaan dengan indikatornya

Indikator	Nomor pertanyaan yang bersesuaian				
<i>Explore</i>	0.45	0.21*	0.56	0.56	0.45
<i>Discover</i>	0.74	0.41	0.57	0.10*	0.73
<i>Adventurous</i>	0.46	0.72	0.60	0.47	0.56
<i>Questioning</i>	0.38	0.35	0.71	0.63	0.06*

Penelusuran lebih lanjut pernyataan yang ada pada alat ukur terhadap dimensi rasa ingin tahu dari model Berlyne diperlihatkan pada Tabel 3. Hasil pengujian kevaliditasan instrumen dengan dimensi ini juga valid dan nilai Alpha Cronbach sebesar 0.69.

Tabel 3

Distribusi Pertanyaan dan dimensi rasa ingin tahu model Berlyne

Dimensi	Nomor Pertanyaan
<i>Cognitive-Diversive</i>	1, 6, <u>11</u> , <u>13</u>
<i>Perceptual-Diversive</i>	7, 10, 15, 17
<i>Cognitive -Specific</i>	2, 12, 14, 18
<i>Perceptual-Specific</i>	<u>4</u> , 8, 9, <u>19</u>

Hubungan antara Tingkat pendidikan dan Gender terhadap Rasa ingin tahu

Tiga buah uji hipotesa akan diteliti yaitu adakah hubungan antara tingkat pendidikan dan gender terhadap rasa ingin tahu siswa serta apakah ada perbedaan rata-rata data antara gender murid pria dan murid perempuan.

Rata-rata dan simpangan baku rasa ingin tahu siswa dari data sampel adalah 56.49 dan 6.55. Pengelompokan rasa ingin tahu dibagi atas 3 kelas yaitu rendah untuk nilai 37 sd 49, sedang untuk nilai 50 sd 63 dan tinggi antara 64 sd 71. Tabel kontigensi untuk tingkat pendidikan diperlihatkan pada Tabel 4, sedangkan untuk gender pada Tabel 5.

Tabel 4

Tabel Kontigensi Tingkat Pendidikan dengan Rasa Ingin Tahu

Tingkat pendidikan kelas	Rasa Ingin Tahu			Total
	Rendah	Sedang	Tinggi	
X	4	17	2	23
XI	2	14	2	18
Total	6	31	4	41

Tabel 5

Tabel Kontigensi gender dengan Rasa Ingin Tahu

Gender	Rasa Ingin Tahu			Total
	Rendah	Sedang	Tinggi	
Siswa	3	13	3	19
Siswi	3	18	1	22
Total	6	31	4	41

Nilai chisquare hitung data dari tabel 4 adalah 0.35, sedangkan dari tabel 5 adalah 1.6 Nilai chisquare tabel dengan tingkat kepercayaan 95% dan derajat kebebasan sebesar 2 adalah 5.99, maka dapat disimpulkan kedua hipotesa null tidak bisa ditolak yang artinya tidak ada hubungan antara tingkat pendidikan ataupun gender dengan rasa ingin tahu.

Untuk pengujian hipotesa ke tiga, perlu dihitung rata-rata dan simpangan baku siswa maupun siswi. Rata-rata dan simpangan baku siswa adalah 56.58 dan 7,72 sedangkan untuk siswi adalah 56.41 dan 5.54. Perhitungan dilakukan dengan uji t dan didapat t hitung sebesar 0.08 dengan tingkat kepercayaan 95% maka Hipotesa null tidak dapat ditolak. Itu artinya tidak ada perbedaan rata-rata rasa ingin tahu antara siswa dengan siswi.



Analisis Data

Dari pengujian ketiga hipotesis di atas maka pihak sekolah perlu mencermati bahwa seharusnya ada pengaruh antara tingkat pendidikan dengan rasa ingin tahu siswa. Namun hasil penelitian memberikan hasil yang berbeda. Gender tidak mempengaruhi rasa ingin tahu siswa bahkan tidak ada perbedaan rata-rata rasa ingin tahu antara siswa dan siswi. Ini mengindikasikan bahwa siswa dan siswi telah diperlakukan secara sama. Namun untuk menaikan rasa ingin tahu siswa perlu dilakukan penelitian lanjutan indikator mana yang lebih berpengaruh diantara empat indikator yang ada terhadap rasa ingin tahu siswa.

Kesimpulan

Penelitian ini telah berhasil mendapatkan instrumen mengukur rasa ingin tahu siswa yang valid dan cukup reliabel serta dengan data percobaan dari kelas X dan XI IPA dapat disimpulkan bahwa tingkat pendidikan dan gender tidak mempengaruhi rasa ingin tahu siswa juga rata-rata rasa ingin tahu siswa dengan siswi tidak berbeda secara berarti. Penelitian lebih lanjut diperlukan untuk mengetahui indikator mana dari keempat indikator yang ada yang lebih berpengaruh terhadap rasa ingin tahu siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Dischler, P. A. (2010). *Teaching the 3 Cs: Creativity, curiosity and courtesy: Activities that build a foundation of success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hopkins, D., & Craig, W. (2015). *Curiosity and powerful learning*. Melbourne, Australia: McRel International.
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 987-998. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.011>
- Loewenstein, G. (1994). The Psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.116.1.75>



- Markey, A., & Loewenstein, G. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.
- Reio, T. G. (2010). *Adolescent education: A reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Rowson, J. (2012). The Power of curiosity: How linking inquisitiveness to innovation could help to address our energy challenges. *RSA Social Brain Centre*, 1, 1-36. Retrieved from <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/blogs/rsa-social-brain-the-power-of-curiosity.pdf>
- Stokoe, R. (2012). Curiosity, a condition for learning. *The International Schools Journal*, 32(1), 63-66. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3009007551/curiosity-a-condition-for-learning>.
- Taberner, K., & Siggins, K. T. (2015). *The power of curiosity: How to have real conversations that create collaboration innovation and understanding*. New York, NY: Morgan James.



Retracted:

**PERSEPSI SISWA SMU UPH COLLEGE TERHADAP
KETERAMPILAN LITERASI INFORMASI DALAM
PENULISAN [UPH COLLEGE STUDENTS'
PERCEPTIONS TOWARD INFORMATION
LITERACY SKILLS IN WRITING]**

Dhama Gustiar Baskoro

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

dhama.gustiar@uph.edu

This article has been retracted by the publisher because the author informed the editor that he has committed an act of research misconduct producing the article that violated publication ethics.



**PENGARUH PENERAPAN METODE *CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING* DALAM
PENGAJARAN KOSAKATA BAHASA INGGRIS
SISWA KELAS 11 DI SMA NEGERI 33 JAKARTA
[THE EFFECT OF CONTEXTUAL TEACHING AND
LEARNING IMPLEMENTATION ON TEACHING
ENGLISH VOCABULARY IN GRADE 11 AT
SENIOR HIGH SCHOOL 33 JAKARTA]**

Tito Dimas Atmawijaya

Universitas Pamulang, Tangerang, Banten

titodimas100@gmail.com

Abstract

This study aimed at investigating the effect of vocabulary teaching in procedure texts using Contextual Teaching and Learning (CTL). The research was carried out with the English classes in the Social Sciences program which was taught vocabulary using the Contextual Teaching and Learning (CTL) method while another class used a traditional method in teaching vocabulary. The study used the quantitative data collected through the Post-Test after the treatment, questionnaires, and interviews. The data collected from the Post-Test were analyzed by implementing a t-test using SPSS 22 and counting average scores of both groups. The findings of the study indicate that teaching vocabulary using Contextual Teaching and Learning (CTL) method brings significant results. Furthermore, the results gathered from interviews and questionnaires confirmed that learners had a positive attitude towards CTL, as this method



provided the students with a lot of activities which created a learning environment that was fun, enjoyable, and effective for improving the students' vocabulary. Moreover, CTL also increased learners' participation, scores, and collaboration.

Keywords: *Contextual Teaching and Learning*, CTL, vocabulary, Procedure text

Abstrak

Artikel jurnal ini membahas efek pengajaran kosakata bahasa Inggris teks prosedur dengan menggunakan metode *Contextual Teaching and Learning* (CTL). Penelitian ini dilakukan pada suatu kelas IPS yang menggunakan CTL, sedangkan kelas lain menggunakan metode pengajaran tradisional. Metode penelitian ini adalah kuantitatif dengan jenis *Post-Test Only*. Data penelitian diambil dengan menggunakan *Post-Test* yang diberikan sehari dan tiga minggu setelah perlakuan kepada kedua kelas partisipan. Analisis hasil penelitian dilakukan dengan menggunakan rerata dan uji t dependen dan independen menggunakan SPSS 22. Analisis tersebut menunjukkan peningkatan hasil yang signifikan pada kelas XI IPS 1 yang menerapkan metode CTL. Selain itu, hasil temuan penelitian dari wawancara dan kuesioner menunjukkan bahwa metode *Contextual Teaching and Learning* (CTL) memberikan pengaruh positif dalam pembelajaran kosakata di kelas, yaitu meningkatnya partisipasi pemelajar, kemampuan kosakata reseptif dan produktif, dan kolaborasi di antara pembelajar.

Kata kunci: Metode *Contextual Teaching and Learning*, CTL, kosakata, teks prosedur



Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

Pendahuluan

Kosakata adalah kompetensi mendasar yang penting untuk diajarkan kepada para pemelajar agar mereka dapat mengembangkan keterampilan berbahasa, bahkan dianggap sebagai salah satu cara mendasar untuk memperoleh kemahiran berbahasa baik dalam konteks bahasa kedua atau asing (Deccarico, 2001). Lebih lanjut, dalam pemerolehan bahasa, pemelajar sebaiknya belajar melanjutkan mendapatkan kata dan makna baru untuk memperkaya kosakata yang telah dimiliki (Thornbury, 2002). Selain kedua ahli pengajaran bahasa di atas, terdapat cukup banyak ahli yang memandang bahwa pengajaran kosakata merupakan hal yang penting dalam pengembangan keterampilan berbahasa (Meara, 1980; Read, 2000; Stiffer 1995).

Namun demikian, mereka juga berpendapat bahwa pemerolehan kosakata masih merupakan hal yang sulit dalam pengajaran berbahasa (Meara, 1980; Stiffer, 1995; Read, 2000). Senada dengan itu, tidak hanya pemerolehan kosakata saja yang sulit, tetapi juga bagaimana penerapan kosakata secara efektif juga merupakan hal yang tidak kalah sulitnya, khususnya di dalam konteks komunikatif (McCharty, 1990). Konteks komunikatif yang dimaksud adalah konteks yang menghubungkan kosakata dengan penggunaannya dalam konteks nyata. Akan tetapi, masih sering ditemukan pengajaran yang memfokuskan hanya pada mengingat kosakata tanpa melihat konteks nyata yang digunakan. Sebagai akibatnya, siswa mengetahui arti kosakata tetapi tidak dapat melihat konteksnya secara lebih luas.

Lebih lanjut, pengajaran kosakata merupakan suatu hal yang tidak dapat dipisahkan dari pengajaran keterampilan lainnya. Dalam kaitannya kosakata dengan keterampilan lainnya, kosakata dapat dikategorikan menjadi kosakata produktif dan reseptif. Kosakata produktif adalah kosakata yang digunakan untuk menuangkan ide yang berbentuk ujaran dan tulisan sedangkan kosakata reseptif adalah kosakata yang digunakan dalam memahami tulisan dan bacaan. Di dalam pengajarannya, kosakata reseptif dan produktif seharusnya diperoleh, disimpan, dan diterapkan di dalam konteks yang beragam (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Williams & Burden, 1997) walaupun hal tersebut merupakan tantangan tersendiri bagi pemelajar agar mereka dapat memahami kosakata baru dan menerapkannya



sesuai dengan konteks. Para siswa seringkali mengetahui kosakata baru, tetapi tidak mampu menggunakannya di dalam berbagai konteks kehidupan sehari – hari.

Di Indonesia, penelitian pengajaran kosakata yang intensif, kontekstual, dan komunikatif belum banyak dilakukan. Oleh sebab itu, peneliti bermaksud mengadakan penyelidikan lebih lanjut untuk menerapkan metode pengajaran kosakata kontekstual atau yang disebut dengan CTL dengan tujuh prinsip dasar dalam pengajarannya seperti inkuiri, pertanyaan, konstruktivisme, pemodelan, masyarakat belajar, penilaian autentik, dan refleksi. Dengan penerapan metode tersebut, diharapkan pemelajar dapat memperoleh kosakata secara efektif.

Dari hasil observasi dan wawancara singkat tersebut didapat bahwa masalah utama dalam pengajaran kosakata di kelas tersebut adalah kurangnya variasi pengajaran sehingga para pemelajar tampak tidak termotivasi. Sebagai akibatnya, para pemelajar melakukan berbagai aktivitas di luar aktivitas belajar yang menghambat penyerapan kosakata baru. Untuk mengatasi berbagai masalah tersebut, peneliti menggunakan metode *Contextual Teaching and Learning* (CTL) yang diharapkan mampu mengatasi permasalahan yang sedang terjadi. Berdasarkan latar belakang yang telah dikemukakan di atas, maka dirumuskan pertanyaan penelitian sebagai berikut:

- 1) Apakah ada pengaruh penerapan metode *Contextual Teaching and Learning* terhadap penguasaan kosakata prosedur teks baik kemampuan reseptif maupun produktif?
- 2) Apakah ada pengaruh penerapan metode *Contextual Teaching and Learning* terhadap penguasaan kosakata prosedur teks baik kemampuan reseptif maupun produktif tiga minggu setelah perlakuan?
- 3) Bagaimana persepsi para siswa terhadap penerapan metode *Contextual Teaching and Learning* terhadap pembelajaran kosakata bahasa Inggris teks prosedur?

***Contextual Teaching and Learning* (CTL)**

Contextual Teaching and Learning (CTL) adalah pembelajaran sesuai dengan konteks yang mengaitkan materi yang diajarkan dengan



Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

situasi nyata. Sesuai dengan definisi dari Johnson (2010, p.14) selaku pencetus istilah CTL mendefinisikan CTL sebagai metode belajar yang bermakna dan berusaha mengaitkan antara informasi lama, yakni pengalaman dan informasi baru, yaitu materi ajar secara aktif dan aplikatif. Informasi yang diperoleh dikaitkan dengan pengalaman siswa, kemudian informasi tersebut diterapkan dalam konteks kehidupan nyata. Kehidupan nyata yang dimaksud adalah siswa tidak hanya berperan sebagai pemelajar belaka, namun siswa juga merupakan anggota masyarakat yang diharapkan dapat mengaplikasikan ilmu yang diperoleh ke dalam kehidupan mereka yang lebih luas. Lebih lanjut, Karakteristik metode ini cukup berbeda dari metode tradisional yang kerap kali diterapkan guru pada saat mengajar kosakata. Menurut Johnson (2010) metode ini mempunyai beberapa karakteristik yang menunjang pengajaran diantaranya:

- 1) Membuat keterkaitan-keterkaitan yang bermakna,
- 2) Melakukan pekerjaan yang berarti,
- 3) Melakukan pembelajaran yang diatur sendiri,
- 4) Bekerja sama,
- 5) Berpikir kritis dan kreatif,
- 6) Membantu individu untuk tumbuh dan berkembang,
- 7) Mencapai standar yang tinggi, dan
- 8) Menggunakan penilaian otentik

Dari karakteristik metode CTL yang telah dijelaskan, maka ada beberapa hal yang merupakan prinsip metode CTL. Pertama, pembelajaran kontekstual menekankan proses keterlibatan siswa untuk menemukan materi. Metode ini merangsang siswa untuk mendapatkan pengalaman secara langsung dengan melakukan pembelajaran yang diatur sendiri. Tentunya, dalam mencari pengetahuan tersebut, siswa dapat berpikir kritis dan kreatif menentukan bahan ajar yang tepat sesuai kebutuhan. Kedua, pembelajaran kontekstual mendorong agar siswa dapat menemukan hubungan antara materi yang dipelajari dengan situasi kehidupan nyata. Artinya, siswa dituntut untuk mengaitkan hubungan pengalaman belajar di sekolah dengan kehidupan



nyata. Hal ini sangat diperlukan karena materi yang dipelajari tidak hanya terekam dalam memori siswa, tetapi juga dapat diplikasikan secara fungsional dalam kehidupan nyata. Hal ini juga berhubungan dengan salah satu karakter metode CTL, yaitu membuat keterkaitan yang bermakna antara pelajaran di sekolah dengan kehidupan nyata siswa. Ketiga, pembelajaran kontekstual mendorong siswa untuk berbagi dan melakukan penilaian autentik. Hal ini dapat dilihat dari metode CTL yang menekankan proses berbagi setelah menemukan materi. Proses berbagi tersebut dapat dilakukan dengan melakukan presentasi di depan kelas. Kemudian, anggota kelompok yang lain dapat memberikan umpan balik yang merupakan salah satu jenis dari penilaian autentik. Jauhari (2011) mengatakan bahwa sesuai dengan karakteristiknya, CTL memiliki tujuh komponen utama, yaitu Konstruktivisme, Inkuiri, tanya jawab, komunitas belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian autentik. Ketujuh komponen utama tersebut dapat diaplikasikan sebagai berikut:

- 1) Konstruktivisme, konsep ini menuntut siswa untuk menyusun dan membangun makna atas pengalaman baru yang didasarkan pada pengetahuan tertentu. Strategi pemerolehan pengetahuan lebih diutamakan dibandingkan dengan seberapa banyak siswa mendapatkan dan atau mengingat pengetahuan. Pada umumnya, filosofi konstruktivisme ini diterapkan dalam pembelajaran siswa bekerja, berlatih, mendemonstrasikan, menciptakan, dan sebagainya.
- 2) Inkuiri merupakan siklus proses dalam membangun pengetahuan/konsep yang bermula dari melakukan observasi, bertanya, investigasi, analisis, kemudian membangun teori atau konsep. Siklus inkuiri meliputi observasi, tanya jawab, hipotesis, pengumpulan data, analisis data, kemudian disimpulkan.
- 3) Tanya jawab, dalam konsep ini kegiatan tanya jawab dilakukan, baik oleh guru maupun siswa. Pertanyaan guru digunakan untuk memberikan kesempatan kepada siswa untuk berpikir secara kritis dan mengevaluasi cara berpikir siswa, sedangkan pertanyaan siswa merupakan wujud keingintahuan. Tanya jawab dapat diterapkan antara siswa dan siswa, guru dengan siswa, siswa dengan guru, atau siswa dengan orang lain yang didatangkan ke kelas.



Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

- 4) Komunitas/masyarakat belajar adalah kelompok belajar atau komunitas yang bertugas sebagai wadah komunikasi untuk berbagi pengalaman dan gagasan. Praktiknya dapat berwujud dalam pembentukan kelompok kecil atau kelompok besar serta mendatangkan ahli ke kelas, bekerja dengan kelas sederajat, bekerja dengan kelas di atasnya, dan bekerja dengan masyarakat.
- 5) Pemodelan adalah mencontohkan siswa dengan model pembelajaran. Hal ini dapat diperoleh dari pemelajar yang mencontohkan materi yang tengah diajarkan, media pembelajaran cetak dan elektronik.
- 6) Refleksi adalah melihat kembali atau merespon suatu kejadian, kegiatan, dan pengalaman yang bertujuan untuk mengidentifikasi hal yang sudah diketahui dan hal yang belum diketahui agar dapat dilakukan suatu tindakan penyempurnaan. Realisasinya adalah pertanyaan langsung tentang apa – apa yang diperolehnya hari itu, catatan dan jurnal di buku siswa, kesan dan saran siswa mengenai pembelajaran pada hari itu, diskusi, dan hasil karya.
- 7) Penilaian autentik, prosedur penilaian yang menunjukkan kemampuan (pengetahuan, keterampilan sikap) siswa secara nyata. Penekanan penilaian autentik adalah pada pembelajaran yang seharusnya membantu siswa agar mampu mempelajari sesuatu, bukan pada diperolehnya informasi pada akhir periode. Penilaian tidak hanya dilihat dari pencapaian hasil akhir, tetapi juga sejauh mana siswa dapat mengikuti proses pembelajaran.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan penelitian kuantitatif *Post-Test only* dengan subyek 2 kelas penelitian, yaitu kelas XI IPS 1 dan XI IPS 2. Data penelitian ini diperoleh melalui *Post-Test* sehari setelah pengajaran dan tiga minggu setelah pengajaran, kuesioner, dan wawancara guru dan siswa.

Post-Test I dan Post-Test II

Dalam metode ini digunakan dua kelompok, yaitu kelompok eksperimental dan kelompok kontrol. Kedua kelompok ini akan



diberikan perlakuan yang berbeda. Kelompok esperimental akan diberikan metode CTL kosakata sedangkan kelompok kontrol akan diberikan metode tradisional dalam pengajaran di kedua kelas tersebut.

Post-Test I yang diberikan setelah perlakuan selesai dan *Post-Test II* yang diberikan setelah tiga minggu perlakuan diberikan oleh peneliti dalam rangka melihat pengaruh metode CTL dalam pengajaran kosakata bahasa Inggris siswa. Ada 25 butir soal yang diberikan berkaitan dengan teks prosedur yang telah diajarkan. Hasil tes statistik deskriptif yang digunakan adalah menggunakan nilai rerata sedangkan hasil tes inferensial yang digunakan adalah menggunakan uji t untuk melihat nilai signifikansi.

Lebih lanjut, data yang dianalisis adalah tabulasi jumlah kosakata reseptif dan produktif pemelajar setelah pemberian perlakuan melalui Posttes I. Kemudian, data yang didapat dari *Post-Test II* setelah tiga minggu pemberian perlakuan juga dianalisis. Statistik deskriptif, uji t, *Post Hoc test*, dan tes *One-Way Analysis of Variance (ANOVA)* satu jalur digunakan untuk menginterpretasi data tersebut melalui program SPSS 22.

Catatan Lapangan, survei dan wawancara

Pada saat melakukan observasi di kelas XI IPS 1 dan XI IPS 3 peneliti ini membuat catatan lapangan tentang pengajaran kosakata yang dilakukan oleh guru kelas sedangkan wawancara dilakukan setelah penerapan metode CTL selesai. Wawancara tersebut dilakukan baik kepada guru kelas maupun siswa di kedua kelas dengan durasi 5-10 menit untuk masing-masing responden. Tujuan dari wawancara dilakukan adalah untuk mengetahui metode pengajaran guru sebelumnya, keadaan siswa di dalam kelas, sejauh mana materi bahasa Inggris yang telah diajarkan, dan latar belakang bahasa Inggris pemelajar.

Kuesioner

Kuesioner adalah instrumen tertulis yang diberikan kepada responden yang berisi pertanyaan – pertanyaan yang harus dijawab secara tertulis atau dengan cara memilih salah satu jawaban yang tersedia (Brown, 2001). Secara umum ada dua jenis kuesioner yaitu interview schedules dan self-administered pencil and paper



Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

questionnaire. Dalam penelitian ini, peneliti ini menggunakan kuesioner jenis kedua karena dianggap lebih andal dan shahih (Dörnyei & Taguchi, 2010).

Ada tiga tipe kuesioner tentang responden, yaitu *factual questions* (pertanyaan berisi fakta tentang data responden), *behavioral questions* (pertanyaan berisi kegiatan, gaya hidup, kebiasaan, dan sejarah seseorang), dan *attitudinal questions* (pertanyaan tentang apa yang orang pikirkan) (Dörnyei & Taguchi, 2010, hal. 8-9). Dalam penelitian ini, kuesioner jenis *attitudinal questions* digunakan. Kuesioner jenis ini berisi *attitudes* (sikap), *opinions* (pendapat), *beliefs* (kepercayaan), *interests* (minat), dan *values* (nilai). Kuesioner berisi 6 pertanyaan berupa 5 pertanyaan tertutup yang berisi tiga pilihan jawaban yaitu iya, tidak, cukup. Salah satu ciri kuesioner jenis ini yaitu tidak memberikan responden kesempatan untuk menulis jawaban lain atau memilih selain pilihan jawaban yang ada. Kelebihan dari kuesioner ini adalah dianggap lebih obyektif. Semua teknik analisis data kuantitatif dan kualitatif ini akan menjawab pertanyaan penelitian.

Kuesioner diberikan dengan model *close ended question* atau pertanyaan tertutup, yaitu pertanyaan yang mempunyai pilihan terbatas dengan tujuan untuk melihat persepsi para pemelajar mengenai pembelajaran kosakata dengan metode CTL. Kuesioner yang terdiri dari lima pertanyaan berkaitan dengan pembelajaran kosakata bahasa Inggris diberikan setelah perlakuan selesai. Instrumen ini tidak hanya menanyakan tipe pertanyaan tertutup, tetapi juga mempunyai satu pertanyaan dengan format terbuka agar siswa dapat memberikan pendapatnya. Pertanyaan ini adalah tentang hambatan yang dihadapi siswa saat penerapan metode CTL.

Data yang diperoleh dari nilai *Post-Test 1 & II*, wawancara, dan kuesioner dianalisa secara kuantitatif dan kualitatif. Untuk menganalisa data yang didapat dari *Post-Test*, penelitian menggunakan perhitungan rerata nilai dan uji t dependen dan independen dengan menggunakan aplikasi SPSS 22. Tahap analisa data yaitu sebagai berikut:

- 1) Menghitung jumlah benar nilai siswa pada *Post-Test*.
- 2) Menghitung rerata nilai siswa.



- 3) Menghitung nilai signifikansi siswa dengan uji t SPSS 22.
- 4) Mengidentifikasi pengaruh metode CTL dari hasil *Post-Test*.
- 5) Membuat transkrip wawancara guru dan siswa.
- 6) Mengidentifikasi pengaruh metode CTL di kelas dari hasil wawancara.
- 7) Menghitung presentase pendapat siswa pada kuesioner.
- 8) Mengidentifikasi pengaruh metode CTL di kelas dari hasil kuesioner.
- 9) Melakukan triangulasi hasil Pre-Test 1 & 2, *Post-Test I & II*, dan kuesioner.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil penelitian dan pembahasan dibagi menjadi dua bagian untuk menjawab pertanyaan penelitian, yaitu: (1) Apa ada pengaruh penerapan metode *Contextual Teaching and Learning* terhadap penguasaan kosakata prosedur teks baik kemampuan reseptif maupun produktif?; 2) Apa ada pengaruh penerapan metode *Contextual Teaching and Learning* terhadap penguasaan kosakata prosedur teks baik kemampuan reseptif maupun produktif tiga minggu setelah perlakuan? 3) Bagaimana persepsi para siswa terhadap penerapan metode *Contextual Teaching and Learning* terhadap pembelajaran kosakata bahasa Inggris teks prosedur? Berikut ini adalah pembahasannya.

Analisis Hasil Rerata (*Mean*) Kosakata Reseptif dan Produktif Kelas XI IPS 1 dan kelas XI IPS 2

Hasil rerata kelas XI IPS 1

Hasil rerata nilai siswa pada kelas XI IPS 1 yang menggunakan metode *Contextual Teaching and Learning* (CTL) dapat dilihat sebagai berikut:

Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

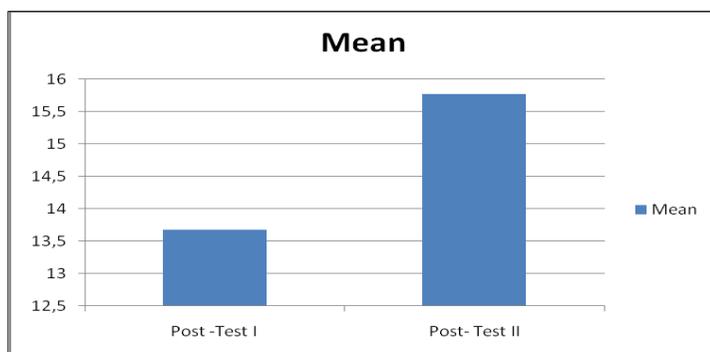


Diagram 1. Tingkat Pembelajaran Kosakata Reseptif Siswa XI IPS 1

Grafik tersebut menunjukkan bahwa terjadi peningkatan rata – rata nilai siswa secara signifikan yaitu dari 13,67 menjadi 15,58. Hal ini menjadi indikasi bahwa pembelajaran kosakata reseptif dengan metode *Contextual Teaching and Learning* (CTL) dinilai cukup membantu para pemelajar. Selain nilai rerata kosakata reseptif, nilai rerata kosakata produktif juga dihitung. Penghitungan tersebut dapat dilihat pada grafik di bawah ini.

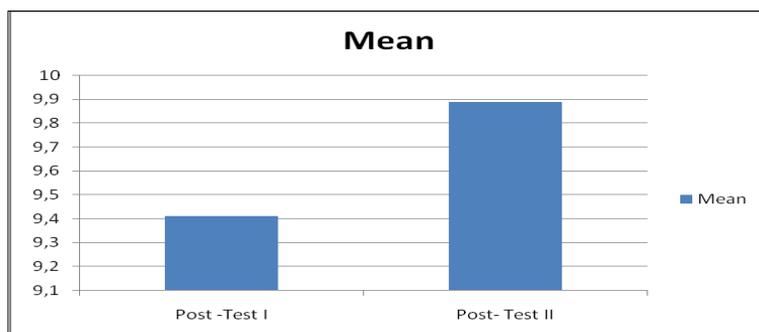


Diagram 2. Tingkat Pembelajaran Kosakata Produktif Siswa XI IPS 1

Rata – rata peningkatan nilai yang signifikan juga terjadi dalam hasil kosakata produktif siswa kelas XI IPS 1 dari 9,4 menjadi 9,9. Hasil signifikan ini menunjukkan bahwa pengajaran CTL tidak hanya dapat meningkatkan kosakata reseptif siswa, tetapi juga kosakata produktif.

Hasil rerata nilai kelas XI IPS 2

Hasil rerata nilai siswa pada kelas XI IPS 2 yang tidak menggunakan metode *Contextual Teaching and Learning* (CTL) dapat dilihat sebagai berikut.



Diagram 3. Tingkat Pembelajaran Kosakata Reseptif Siswa XI IPS 2

Jika dilihat pada grafik di atas, pada skor reseptif siswa XI IPS 2, nilai rata – rata *Post-Test I* adalah 12, 8 dan nilai *Post-Test II* adalah 12, 88. Dari hasil analisis data tersebut menggunakan *Microsoft Excel*, peneliti bisa melihat peningkatan tidak secara signifikan kelas yang memakai metode pengajaran tradisional. Hasil ini lebih kecil daripada hasil yang diperoleh oleh siswa di kelas XI IPS 1. Selanjutnya, hasil *Post-Test* kosakata produktif dapat dilihat pada grafik di bawah ini.



Diagram 4. Tingkat Pembelajaran Kosakata Reseptif Siswa XI IPS 2

Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

Pada skor kosakata produktif siswa kelas XI IPS 2, nilai rata – rata *Post-Test* I adalah 9 dan nilai rata – rata *Post-Test* II adalah 8,8. Hal ini menunjukkan bahwa siswa XI IPS 2 yang menggunakan metode tradisional mengalami penurunan setelah tiga minggu dites dengan soal yang sama. Ini menunjukkan penerapan metode tradisional dapat berdampak pada kemampuan siswa dalam menjawab soal sehingga hasil tesnya menjadi rendah.

Hasil Uji t dependent dan independent nilai *Post-Test* kelas XI IPS 1 & XI IPS 2

Setelah dihitung rerata, maka langkah selanjutnya adalah menghitung hasil uji t dependent, yaitu hasil signifikansi di dalam kelompok dan uji t independent, yaitu hasil signifikansi yang diperoleh di antara kelompok. Kedua hasil uji t tersebut dapat dilihat pada tabel berikut ini.

Tabel 1
Hasil Uji t Dependent

No	Jenis Tes	Uji t dependen	
		Kelas XI IPS 1	Kelas XI IPS 2
1	<i>Receptive Post-Test</i> 1 dan <i>Post-Test</i> 2	Terjadi perbedaan hasil yang signifikan (dengan nilai Sig. 0,001)	Tidak terjadi perbedaan hasil yang signifikan (dengan nilai Sig. 0,886)
2	<i>Productive Post-Test</i> 1 dan <i>Post-Test</i> 2	Terjadi Perbedaan hasil yang signifikan (dengan nilai Sig. 0,029)	Tidak terjadi perbedaan hasil yang signifikan (dengan nilai Sig. 0,492)



Tabel 2
Hasil Uji t Independent

No	Jenis Tes	Uji t independen Kelas XI IPS 1 & XI IPS 2
1	<i>Receptive Test 1</i>	<i>Post</i> Tidak terdapat perbedaan signifikan (dengan nilai Sig. 0,164)
2	<i>Receptive Test 2</i>	<i>Post</i> Terjadi Perbedaan hasil yang signifikan (dengan nilai Sig. 0,000001)
3	<i>Productive Test 1</i>	<i>Post</i> Terjadi Perbedaan hasil yang signifikan (dengan nilai Sig. 0,034)
4	<i>Productive Test 2</i>	<i>Post</i> Terjadi Perbedaan hasil yang signifikan (dengan nilai Sig. 0,0000003)

Berdasarkan hasil analisis Uji t menggunakan SPSS 22, secara keseluruhan hasil yang diperoleh untuk kelas yang mendapatkan perlakuan pengajaran *Contextual Teaching and Learning* cenderung mengalami peningkatan hasil. Hal ini dapat dilihat dari perolehan hasil yang signifikan pada hasil Uji T Dependent yang berupaya membandingkan hasil tes produktif dan reseptif di dalam kelompok masing – masing. Akan tetapi, kelas yang tidak diberikan perlakuan tidak mengalami hasil yang signifikan dalam hasil uji T dependent. Dengan kata lain, dari penelitian eksperimental yang telah dilakukan, maka dapat diambil kesimpulan bahwa hipotesis penelitian diterima yaitu terjadi perubahan signifikan setelah metode CTL diterapkan.

Lebih lanjut, berdasarkan hasil uji T independent, diperoleh hasil yang signifikan pada *Post-Test* receptive 2, productive *Post-Test* 1, dan productive *Post-Test* 2. Akan tetapi, hasil *Post-Test* receptive 1 tidak mengalami hasil yang signifikan karena perbedaan nilai rata – rata hanya berbeda sedikit saja, tetapi hasil tes masih lebih tinggi pada kelas yang diberikan perlakuan. Dengan kata lain, uji t independent antarkelas menunjukkan bahwa hipotesis penelitian diterima, yaitu terjadi perbedaan yang signifikan antara kelas yang mendapatkan pengajaran CTL dan kelas yang tidak mendapatkan pengajaran CTL



Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

Kuesioner dan Wawancara

Kuesioner dalam penelitian ini adalah dengan metode skoring memakai skala Likert. Terdapat lima buah pertanyaan berikut ini yang diajukan kepada responden penelitian sebanyak 36 responden:

- 1) Apa yang Anda rasakan setelah mempelajari kosakata bahasa Inggris prosedur teks di kelas ini?
- 2) Apakah metode yang diterapkan guru ini mempermudah pembelajaran kosakata bahasa Inggris bagi diri Anda sendiri?
- 3) Apakah Anda merasa puas dengan pengajaran kosakata bahasa Inggris di kelas ini?
- 4) Apakah Anda merasa jumlah kosakata bahasa Inggris yang Anda kuasai sekarang bertambah?
- 5) Apakah setelah mengikuti proses pembelajaran kosakata bahasa Inggris di kelas ini, Anda merasakan motivasi untuk belajar kosakata bahasa Inggris meningkat?

Berdasarkan data nilai rata – rata siswa (Mean), jika tiap soal mendapatkan nilai rata – rata:

- a) Nilai antara 0-1, artinya sebagian besar siswa kelas XI IPS 1 tidak setuju dengan pertanyaan tersebut.
- b) Nilai antara 1,01-2, artinya sebagian besar siswa kelas XI IPS 1 merasa cukup setuju dengan pertanyaan tersebut.
- c) Nilai antara 2,01 – 3, artinya sebagian besar siswa kelas XI IPS 1 setuju dengan pertanyaan tersebut.

Hasil analisa tiap pertanyaan sebagai berikut:

- 1) Apa yang Anda rasakan setelah mempelajari kosakata bahasa Inggris prosedur teks di kelas ini?

Mean: 2,3

Hal ini berarti sebanyak 77% responden termotivasi dan terbantu untuk mempelajari teks prosedur dengan menggunakan metode CTL.



- 2) Apakah metode yang diterapkan guru ini mempermudah pembelajaran kosakata bahasa Inggris bagi diri Anda sendiri

Mean: 2,9

Hal ini berarti hampir 95% responden setuju bahwa metode yang diajarkan dapat mempermudah penyerapan materi teks prosedur

- 3) Apakah Anda merasa puas dengan pengajaran kosakata bahasa Inggris di kelas ini?

Mean: 2,4

Hal ini berarti sebanyak 80% responden merasa puas dengan penerapan metode CTL di dalam kelasnya.

- 4) Apakah Anda merasa jumlah kosakata bahasa Inggris yang Anda kuasai sekarang bertambah?

Mean: 2,1

Hal ini berarti sebanyak 70% responden setuju bahwa metode CTL dapat menambah kosakata bahasa Inggris teks prosedur.

- 5) Apakah setelah mengikuti proses pembelajaran kosakata bahasa Inggris di kelas ini, Anda merasakan motivasi untuk belajar kosakata bahasa Inggris meningkat?

Mean: 2,1

Hal ini berarti sebanyak 70% responden bahwa pengajaran dengan metode CTL dapat menambah motivasi mereka untuk belajar teks prosedur.

Hasil dan Pembahasan

Hasil kuesioner di atas menunjukkan bahwa terdapat respon positif dari para pemelajar yang menerapkan metode *Contextual Teaching and Learning* dalam pembelajaran kosakata. Hasil yang paling tinggi dengan rata – rata 2,9 terdapat pada poin nomor 2 yang berisi tentang pandangan para responden yang berkaitan dengan seberapa jauh metode yang diterapkan mempermudah pelajaran kosakata. Hasil lainnya yang cukup tinggi adalah pada poin nomor 3 di mana responden



Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

ditanyakan kepuasan penerapan metode CTL dalam pengajaran kosakata bahasa Inggris. Mereka setuju bahwa mereka cukup puas dengan metode belajar dalam kelompok dan presentasi sebagai dasar metode CTL.

Hal positif yang didapat dari penerapan metode CTL adalah kosakata yang baru diajarkan dapat langsung digunakan dengan metode presentasi. Hal ini diperkuat bahwa mereka senang bertukar informasi di dalam kelompok agar dapat melakukan presentasi yang baik secara spontan. Selain itu, metode CTL ini merupakan metode yang baru diterapkan di kelas mereka berbeda dengan metode yang diterapkan guru kelas mereka sendiri. Hal ini sejalan dengan karakteristik menurut Johnson (2010), yaitu salah satu keuntungan CTL adalah dapat menerapkan kosakata secara langsung.

Para siswa menganggap metode CTL yang diterapkan merupakan metode yang baru karena biasanya guru kelas mereka cenderung mendominasi pembelajaran kosakata dengan memberitahu kosakata sulit secara eksplisit dan tanpa pembelajaran menggunakan kelompok. Metode yang diterapkan ini cukup diapresiasi oleh pemelajar kelas XI IPS 1 sebagai metode yang dapat menggantikan atau melengkapi pembelajaran yang didominasi oleh guru. Hasil ini juga sejalan dengan peningkatan hasil tes siswa yang menerapkan metode CTL dibandingkan pembelajaran yang berfokus pada guru yang dilakukan di kelas XI IPS 2.

Selanjutnya, para pemelajar juga mengungkapkan berbagai hambatan yang mereka rasakan saat menerapkan metode CTL karena hal ini merupakan pertama kalinya mereka belajar dengan metode ini. Hambatan yang dimaksud adalah ketidakaktifan sebagian siswa di dalam kelompok. Selain itu, hambatan lainnya yang disampaikan oleh para pemelajar adalah menggunakan kosakata prosedur pada saat melakukan presentasi. Terakhir, hambatan lainnya yang dihadapi siswa saat penerapan metode CTL adalah kurangnya waktu yang disediakan.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan adanya perbedaan hasil tes yang signifikan antara sebelum dan setelah penerapan metode CTL. Berdasarkan data hasil penelitian yang telah diolah menggunakan program SPSS 22 melalui uji t independent dan dependent, diperoleh



kesimpulan bahwa terjadi peningkatan hasil yang signifikan pada kelas yang menggunakan metode CTL dibandingkan kelas tradisional. Uji *t dependent* yang dilakukan menunjukkan bahwa hasil perbandingan *Post-Test* reseptif dan produktif di dalam kelas XI IPS 1 lebih tinggi dibandingkan hasil pada kelas XI IPS 2. Uji *t independent* yang membandingkan hasil nilai *Post-Test* antarkelas juga menunjukkan hasil yang lebih tinggi pada kelas XI IPS 1 yang mendapatkan metode pengajaran CTL dibandingkan pada kelas XI IPS 2 yang mendapatkan metode pengajaran tradisional. Dengan demikian, penerapan metode CTL pada kelas XI IPS 1 terbukti dapat memberikan hasil yang signifikan dibandingkan penerapan metode tradisional pada kelas XI IPS 2.

Hal yang paling menonjol terlihat adalah adanya peningkatan yang terjadi baik dalam kemampuan reseptif maupun kemampuan produktif siswa. Di dalam kemampuan reseptif dan produktif, kelas XI IPS 1 yang menggunakan metode CTL mendapatkan hasil tes yang lebih tinggi dibandingkan kelas XI IPS 2. Hasil tes keterampilan membaca menunjukkan bahwa kelas XI IPS 1 mengalami peningkatan kosakata dibandingkan kelas XI IPS 2 yang menggunakan metode tradisional. Lebih lanjut, hasil tes keterampilan menulis pada kelas XI IPS 1 juga menunjukkan hasil tes yang lebih tinggi dibandingkan kelas XI IPS 2. Hal ini menunjukkan, metode CTL dapat secara efektif meningkatkan kosakata siswa baik reseptif maupun produktif.

Hasil penelitian ini juga menunjukkan respon positif dari para siswa terhadap pengajaran metode CTL di kelasnya. Hal ini tercermin dari respon mereka dari kuesioner yang diberikan dan wawancara yang telah dilakukan. Mereka menganggap pengajaran dengan metode CTL merupakan pengajaran yang berbeda dari pengajaran tradisional. Selain itu, para responden juga merasa puas dengan penerapan metode CTL di kelas mereka karena mereka menganggap metode CTL merupakan metode yang menyenangkan dan kolaboratif sehingga mereka dapat secara percaya diri meningkatkan kosakata mereka. Dengan demikian, para siswa merasa terbantu dengan penerapan metode CTL karena dapat meningkatkan kosakata bahasa Inggris mereka.

Namun demikian, tidak dapat dipungkiri bahwa dari hasil wawancara juga terungkap bahwa metode pengajaran CTL juga mempunyai beberapa kelemahan. Pertama, CTL memerlukan waktu

Pengaruh Penerapan Metode *Contextual Teaching and Learning* dalam Pengajaran Kosakata Bahasa Inggris Siswa Kelas 11 di SMA Negeri 33 Jakarta

yang cukup banyak pada penerapannya. Hal ini dimulai dari persiapan bahan, pembagian kelompok, proses diskusi, dan presentasi kelompok menggunakan waktu yang lebih banyak dibandingkan dengan menggunakan metode tradisional. Kedua, CTL juga memerlukan keaktifan dari anggota kelompok. Hal ini ditemukan dari hasil wawancara bahwa ada beberapa anggota kelompok yang tidak sepenuhnya aktif terlibat dalam kegiatan kelompok. Sebagai akibatnya, kelompok tersebut mendapat performa yang tidak maksimal saat melakukan presentasi. Kedua faktor tersebut adalah faktor utama dari kekurangan CTL sehingga perlu dilakukan antisipasi jika metode ini ingin digunakan sebagai proses belajar.

DAFTAR PUSTAKA

- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 285-299). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Jauhari, M. (2011). *Implementasi paikem dan behavioristik sampai konstruktivistik*. Jakarta, Indonesia: Prestasi Pustaka.
- Johnson, E. B. (2010). *Contextual teaching and learning: Menjadikan kegiatan belajar-mengajar menyenangkan dan bermakna*. Bandung, Indonesia: Kaifa.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics*, 13(4), 221-246. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008879>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.



Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow, UK: Longman-Pearson Educational.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teacher: A social constructivist approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



KUALITAS BONBON BOND SEBAGAI MEDIA PEMBELAJARAN PADA TOPIK IKATAN KIMIA [THE QUALITY OF BONBON BOND AS A LEARNING MEDIA FOR CHEMICAL BONDING TOPICS]

Indah Sari

Universitas Sultan Ageng Tirtayasa, Serang, Banten
indahsari@untirta.ac.id

Imas Eva Wijayanti

Universitas Sultan Ageng Tirtayasa, Serang, Banten
imas@untirta.ac.id

Nidaurrohmah

Universitas Sultan Ageng Tirtayasa, Serang, Banten
nidanidaurrohmah@gmail.com

Abstract

This study aims to determine the quality of the Android-based courseware program named Bonbon Bond for chemical bonding topics. This research is one of a sequence in Research and Development work. The subject of this study was senior high school students who had been studying chemical bonding. The data were gathered through observation and questionnaire. Result showed that the quality of Bonbon Bond is categorized good.

Keywords: chemical bonding, android-based courseware, learning media, media development, research and development



Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menentukan kualitas *courseware* berbasis android yang diberi nama Bonbon Bond untuk topik ikatan kimia. Penelitian ini merupakan salah satu tahap dari rangkaian penelitian *research and development*. Subjek dalam penelitian ini adalah siswa SMA yang telah mempelajari topik ikatan kimia. Pengumpulan data dilakukan dengan cara observasi dan pengisian kuesioner. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa kualitas Bonbon Bond termasuk kategori baik.

Kata kunci: ikatan kimia, *courseware* berbasis android, media pembelajaran, pengembangan media, *research and development*

Pendahuluan

Topik pembelajaran kimia melibatkan representasi fenomena sub mikroskopik yang bersifat abstrak, sehingga tidak bisa dilihat oleh siswa dengan mata telanjang dan membutuhkan pembayangan mental yang baik. Hal inilah yang menyebabkan siswa berasumsi bahwa kimia merupakan mata pelajaran yang sulit dan membosankan, sehingga pembelajaran dalam kelas kurang efektif karena kurangnya minat dan motivasi untuk mengikuti pembelajaran dengan baik (Gusbandono, Sukardjo, & Utomo, 2013). Pembelajaran kimia sebagaimana pembelajaran sains, bertujuan menjelaskan fenomena alam yang harus melibatkan siswa pada pengalaman, sehingga terjadi pemahaman yang baik. Konsep-konsep pembelajaran kimia, umumnya diajarkan secara hierarkis dari konsep yang mudah ke sukar, konsep yang sederhana ke kompleks. Jika konsep yang mudah dan sederhana saja sudah mengalami miskonsepsi, maka pemahaman konsep-konsep kimia yang sukar dan kompleks selanjutnya akan membuat siswa semakin kesulitan dan mengalami miskonsepsi konsep secara berlarut-larut. Hal ini menyebabkan perlunya menggunakan media atau metode pembelajaran yang sesuai dengan topik kimia (Gabel, 1999; Ibnu & Syaribuddin, 2009; Puji, Gulo, & Ibrahim, 2014; Muchson, 2013; Ismail,



Kualitas Bonbon Bond sebagai Media Pembelajaran Pada Topik Ikatan Kimia

Laliyo, & Alio, 2013; O'zmen, 2004; Gusbandono, Sukardjo, & Utomo, 2013; Hasanah, Walanda, & Gangga, 2017).

Berdasarkan hasil *Need Assesment* pada 90 siswa SMA Negeri 7 Kota Serang yang dilaksanakan pada 26 Oktober 2017, 80% siswa menyatakan bahwa kimia merupakan mata pelajaran yang sulit dan membosankan. Pembelajaran kimia di sekolah masih menggunakan metode ceramah dengan menggunakan media papan tulis, dan kurang mengajak siswa aktif dalam memahami konsep kimia yang dikaitkan dengan fenomena alam. Pembelajaran yang demikian cenderung menimbulkan kejenuhan pada siswa saat pembelajaran berlangsung. Hal ini berdampak pada rendahnya hasil belajar, sehingga diperlukan media pembelajaran yang dapat meningkatkan keaktifan siswa dalam pembelajaran kimia agar dapat meningkatkan pemahaman konsep siswa terhadap topik pembelajaran tersebut. Hal ini sesuai dengan need assesment yang telah dilakukan, bahwa dengan hadirnya media pembelajaran di kelas saat pembelajaran kimia, diharapkan meningkatkan minat siswa dalam pembelajaran kimia. Hal ini didukung oleh hasil need assesment yang menyatakan bahwa, sebanyak 92% siswa merasa tertarik dan merasa bahwa pembelajaran kimia menyenangkan saat menggunakan media pembelajaran di kelas. Media pembelajaran berbasis Android merupakan inovasi dalam media pembelajaran. Media pembelajaran berbasis Android ini memungkinkan banyak minat siswa. Hal ini didukung oleh hasil penelitian Putriani & Waryanto (2017), media pembelajaran berbasis Android yang dikembangkan menghasilkan respon yang baik, sehingga memenuhi aspek kepraktisan ini mencapai aspek keefektifan. Sebagaimana dengan hasil need assesment, bahwa sebanyak 89% siswa tidak memiliki laptop dan 79% siswa memiliki smartphone.

Menurut O'zmen (2004), pembelajaran kimia di kelas membutuhkan penggunaan model yang bukan sekedar menyajikan bentuk tiruan dari objek sebenarnya. Hal ini menunjukkan bahwa topik-topik dalam pembelajaran kimia tidak cukup jika dimodelkan dengan menggunakan model statis saja. Pemodelan statis ini tidak dapat menjelaskan keabstrakan kimia dengan baik, sehingga diperlukan bantuan analogi atau model yang bisa menjelaskan fenomena-fenomena alam yang bersifat abstrak yang kemudian dapat menciptakan pemahaman konsep dari proses analogi menuju



pemahaman konsep yang baik (Gabel, 1999; O'zmen, 2004; Ibnu, & Syaribuddin, 2009; Hasanah, Walanda, & Gangga, 2017). Hal ini didukung oleh pernyataan Solfarina (2012), bahwa salah satu upaya untuk membantu siswa dalam memahami konsep ikatan kimia adalah dengan pemodelan tiga dimensi. Pemodelan tiga dimensi (3D) ini dapat membantu siswa memahami level sub mikroskopis yang sulit dipahami oleh siswa. Pernyataan ini didukung oleh Chang (2005) dalam bukunya, bahwa keunggulan animasi dibandingkan dengan media statis berupa gambar adalah kemampuannya untuk memvisualisasikan konsep-konsep yang abstrak dalam kimia. Karena salah satu upaya untuk memotivasi siswa dalam menguasai dan memahami konsep ikatan kimia yang bersifat mikroskopis adalah dengan menggunakan media pembelajaran yang bersifat dinamis atau berupa animasi.

Topik ikatan kimia dipilih untuk dikembangkan medianya karena berdasarkan hasil penelitian terdahulu, menurut Nicoll (2001) dalam O'zmen (2004) menjelaskan bahwa sulitnya penguasaan konsep ikatan kimia dapat menimbulkan miskonsepsi, dimana materi ikatan kimia ini sering memunculkan berbagai miskonsepsi. Hal ini pun didukung oleh penelitian Taber (1995), Ünal dkk (2010), dan Simbolon (2012) yang telah menyelidiki miskonsepsi siswa tentang beberapa konsep yang sangat dasar mengenai topik ikatan kimia yang salah satunya adalah topik ikatan kovalen (O'zmen, 2004; Hasanah, Walanda, & Gangga, 2017).

Berdasarkan latar belakang yang telah dipaparkan, maka perlu dilakukan pengembangan media pembelajaran pada topik ikatan kimia yang diberi nama "Bonbon Bond". Bonbon Bond merupakan *courseware* berbasis android. Alasan Bonbon Bond dikembangkan berbasis android karena berdasarkan hasil *need assessment* sebagian besar siswa memiliki *smart phone* dengan *operating system* android.

Kualitas Bonbon Bond

Bonbon Bond yang telah dikembangkan harus diuji terlebih dahulu kualitasnya sebelum digunakan sebagai media pembelajaran untuk topik ikatan kimia. Kualitas Bonbon Bond yang diteliti antara lain: kemudahan pengoperasian, kemenarikan tampilan, serta isi materinya. Aspek kemudahan pengoperasian meliputi: mudah digunakan, tidak terjadi *error* saat pemakaian, dan petunjuk penggunaan jelas. Sedangkan aspek



Kualitas Bonbon Bond sebagai Media Pembelajaran Pada Topik Ikatan Kimia

kemenarikan tampilan meliputi: tampilan menarik, ukuran huruf proporsional, dan warna huruf kontras dengan warna *background*. Untuk aspek isi materi meliputi: kalimat yang digunakan mudah dipahami, kalimat tidak ambigu, animasi mempermudah memahami ikatan kimia, contoh mempermudah memahami ikatan kimia, serta media memotivasi untuk mempelajari ikatan kimia.

Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan salah satu tahap dari rangkaian penelitian *research and development*. Gall & Borg yang telah dimodifikasi meliputi: studi pendahuluan, pengembangan, dan pengujian (Sukmadinata, 2012). Penentuan kualitas Bonbon Bond ini merupakan tahap pengembangan uji coba pengembangan produk awal. Subjek dalam penelitian ini adalah sembilan orang siswa SMA yang telah mempelajari topik ikatan kimia. Pengumpulan data dilakukan dengan cara observasi selama siswa menggunakan Bonbon Bond dan pengisian kuesioner setelah siswa menggunakan Bonbon Bond.

Pembahasan Kualitas Bonbon Bond

Pada penelitian tahap sebelumnya dihasilkan *prototype* Bonbon Bond dengan karakteristik tertentu.



Gambar 1. Menu Utama Bonbon Bond

Tahap selanjutnya adalah menentukan kualitas Bonbon Bond dengan cara diujikan kepada siswa. Adapun hasil pengisian kuesioner oleh siswa untuk menilai kualitas Bonbon Bond dapat dilihat pada gambar 2 berikut.



Gambar 2. Kualitas Bonbon Band

Berdasarkan hasil kuesioner pada aspek penilaian Bonbon Bond mudah digunakan, diperoleh persentase sebesar 80.5% dengan 2 siswa menjawab sangat setuju dan 7 siswa menjawab setuju. Hal ini menunjukkan bahwa aplikasi Bonbon Bond dapat digunakan dengan baik.

Berdasarkan hasil kuesioner pada aspek penilaian Bonbon Bond tidak terjadi *error* saat pemakaian, diperoleh persentase sebesar 72.2% dengan 4 siswa menjawab sangat setuju, 2 siswa menjawab setuju, 1 siswa menjawab tidak setuju, dan 2 siswa menjawab sangat tidak setuju. Hal ini terjadi dikarenakan hanya 4 siswa yang melihat help dan siswa yang lain tidak melihat help yang berisi cara main aplikasi. Adapun kemungkinan error yang dimaksud oleh siswa adalah tombol yang tidak berfungsi dikarenakan siswa belum mengklik halaman yang seharusnya diklik terlebih dahulu. Halaman materi bisa dibuka apabila siswa telah membuka halaman kompetensi dasar dan indikator serta halaman evaluasi dapat dibuka apabila siswa telah membuka semua halaman materi. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa tombol pada aplikasi Bonbon Bond sepenuhnya aktif dan dapat berfungsi sesuai dengan cara kerja. Selain itu, terdapat beberapa siswa yang beranggapan bahwa untuk melihat animasi dengan mengklik tulisan yang menerangkan bahwa animasi dapat dilihat dengan mengklik tombol di kiri atas. Hal ini terjadi karena siswa terlalu fokus kepada tulisan, sehingga siswa tidak melihat atau melewati animasi pada halaman materi yang sebenarnya tersedia animasi di dalamnya.

Hasil kuesioner juga menunjukkan pada aspek penilaian tampilan Bonbon Bond ini menarik, diperoleh persentase sebesar 80.5% dengan 2 siswa menjawab sangat setuju dan 7 siswa menjawab setuju. Hal ini menunjukkan bahwa tampilan Bonbon Bond ini menarik perhatian siswa.

Kualitas Bonbon Bond sebagai Media Pembelajaran Pada Topik Ikatan Kimia

Berdasarkan hasil kuesioner pada aspek penilaian terhadap kejelasan petunjuk penggunaan, diperoleh persentase sebesar 80.5% dengan 3 siswa menjawab sangat setuju, 5 siswa menjawab setuju, dan 1 siswa menjawab cukup. Hal ini menunjukkan bahwa petunjuk penggunaan Bonbond jelas.

Aspek penilaian terhadap ukuran huruf yang digunakan pada Bonboon Bond berdasarkan hasil kuesioner diperoleh persentase sebesar 63.8% dengan 1 siswa menjawab sangat setuju, 4 siswa menjawab setuju, 3 siswa menjawab tidak setuju, dan 1 siswa menjawab sangat tidak setuju. Hal ini menunjukkan bahwa ukuran huruf yang dipakai pada Bonbon Bond dengan kriteria cukup. Berdasarkan saran yang terdapat pada kolom kuesioner, siswa menyarankan bahwa ukuran huruf diperbesar. Namun seperti yang sudah dijelaskan pada hasil uji user bahwa ukuran huruf sudah sesuai dengan standar ukuran huruf untuk aplikasi berbasis android.

Hasil kuesioner juga menunjukkan bahwa keserasian warna huruf yang dipakai dalam Bonbon Bond dengan *background* termasuk kategori kriteria baik dengan persentase sebesar 72.2% di mana 8 siswa menjawab setuju, dan 1 siswa menjawab tidak setuju.

Berdasarkan hasil kuesioner pada aspek penilaian terhadap penggunaan kalimat yang mudah dipahami pada aplikasi Bonboon Bond, diperoleh persentase sebesar 80.5% dengan 3 siswa menjawab sangat setuju, 5 siswa menjawab setuju, dan 1 siswa menjawab tidak setuju. Hal ini menunjukkan bahwa kalimat yang digunakan dalam Bonbon Bond dapat dipahami oleh siswa dengan baik.

Berdasarkan hasil kuesioner pada aspek penilaian terhadap penggunaan kalimat tidak ambigu diperoleh persentase sebesar 83.3% dengan 5 siswa menjawab sangat setuju, 3 siswa menjawab setuju, dan 1 siswa menjawab tidak setuju. Hal ini menunjukkan bahwa bahasa yang dipakai dalam Bonbon Bond dapat dipahami dengan baik dan tidak menimbulkan penafsiran ganda.

Hasil kuesioner juga menunjukkan pada aspek penilaian Bonboon Bond dapat memotivasi siswa dalam mempelajari ikatan kimia diperoleh persentase sebesar 94.4% dengan 7 siswa menjawab sangat setuju, dan 2 siswa menjawab setuju. Artinya Bonbon Bond dapat memotivasi siswa termasuk dalam kriteria sangat baik.

Berdasarkan hasil kuesioner pada aspek penilaian terhadap animasi yang disajikan dapat mempermudah penjelasan materi, diperoleh persentase sebesar 83.3% dengan 4 siswa menjawab sangat setuju, 4 siswa menjawab setuju, dan 1 siswa menjawab tidak setuju. Hal ini menunjukkan bahwa



animasi yang disajikan dapat mempermudah penjelasan materi pada aplikasi Bonbon Bond termasuk dalam kriteria baik.

Berdasarkan hasil kuesioner pada aspek penilaian terhadap pemberian contoh yang disajikan dapat mempermudah penjelasan materi, diperoleh persentase sebesar 86.1% dengan 4 siswa menjawab sangat setuju, dan 5 siswa menjawab setuju. Hal ini menunjukkan bahwa pemberian contoh yang disajikan dapat mempermudah penjelasan materi pada Bonbon Bond termasuk dalam kriteria sangat baik.

Kesimpulan

Secara keseluruhan, persentase rata-rata kualitas Bonbon Bond sebesar 79.8%. Hal ini menunjukkan bahwa kualitas Bonbon Bond termasuk kategori baik. Bonbon Bond dapat memotivasi siswa untuk mempelajari ikatan kimia dengan mudah. Animasi dan contoh yang tersedia dalam Bonbon Bond membantu siswa dalam memahami isi materi. Kejelasan kalimat yang digunakan dalam Bonbon Bond baik pada petunjuk penggunaan maupun isi materi mudah dipahami dan tidak menimbulkan penafsiran ganda, sehingga materi ikatan kimia dalam Bonbon Bond mudah dimengerti oleh siswa. Hal ini didukung dengan hasil observasi bahwa hasil evaluasi siswa rata-rata dapat menjawab benar 7-10 soal latihan.

DAFTAR PUSTAKA

- Chang, R. (2005). *Kimia dasar konsep-konsep inti edisi ketiga jilid 1*. Jakarta, Indonesia: Erlangga.
- Gabel, D. (1999). Improving teaching and learning through chemistry education research: A Look to the future. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 548-554. <https://doi.org/10.1021/ed076p548>
- Gusbandono, T., Sukardjo, J. S., & Utomo, S. B. (2013). Pengaruh metode pembelajaran kooperatif student team achievement division (STAD) dilengkapi media animasi macromedia flash dan plastisin terhadap prestasi belajar siswa pada pokok bahasan ikatan kimia kelas X semester 1 SMA Negeri 1 Sambungmacan tahun pelajaran 2012/2013. *Jurnal Pendidikan Kimia (JPK)*, 2(4), 102-109. <http://jurnal.fkip.uns.ac.id/index.php/kimia/article/view/2803>
- Hasanah, U., Walanda, D. K., & Gonggo, S. T. (2017). Pembelajaran direct instruction berbasis animasi terhadap konsepsi siswa



Kualitas Bonbon Bond sebagai Media Pembelajaran Pada Topik Ikatan Kimia

- materi ikatan kimia kelas X SMAN 1 Dondo Kabupaten Tolitoli. *E-Jurnal Mitra Sains*, 5(1), 43-52.
<http://jurnal.untad.ac.id/jurnal/index.php/MitraSains/article/viewFile/7685/6070>
- Ibnu, K. & Syaribuddin, M. (2009). Penerapan model pembelajaran problem based learning (PBL) dengan media audio visual pada materi ikatan Kimia terhadap penguasaan konsep dan berpikir kritis peserta didik SMA Negeri 1 Panga. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia*, 4(2), 96-105.
<http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/JPSI/article/view/7585>
- Ismail, M., Laliyo, L. A. R., & Alio, L. (2013). Meningkatkan hasil belajar ikatan kimia dengan menerapkan strategi pembelajaran peta konsep pada siswa kelas X di SMA Negeri I Telaga. *Jurnal Entropi*, 8(1), 520-528.
<http://ejurnal.ung.ac.id/index.php/JE/article/view/1161/947>
- Muchson, M. (2013). Pengembangan multimedia pembelajaran interaktif topik gaya antarmolekul pada matakuliah ikatan kimia. *Pendidikan Sains*, 1(1), 14-25.
<http://journal.um.ac.id/index.php/jps/article/view/3964/737>
- O'zmen, H. (2004). Some student misconceptions in chemistry: A literature review of chemical bonding. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 147-159.
<https://doi.org/10.1023/b:jost.0000031255.92943.6d>
- Puji, K. M., Gulö, F. & Ibrahim, A. R. (2014). Pengembangan multimedia interaktif untuk pembelajaran bentuk molekul di SMA. *Jurnal Penelitian Pendidikan Kimia*, 1(1), 59-65.
<http://id.portalgaruda.org/?ref=browse&mod=viewarticle&article=471816>
- Putriani, D., & Waryanto, N. H. (2017). Pengembangan media pembelajaran berbasis Android dengan program construct 2 pada materi bangun ruang sisi datar untuk siswa SMP kelas 8. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(4), 1-10.
<http://journal.student.uny.ac.id/ojs/index.php/pmath/article/view/6969>



Solfarina. (2012). Peningkatan pemahaman konsep ikatan kimia mahasiswa calon guru melalui pembelajaran berbasis e-learning. *Jurnal Chemica*, 3(2), 1-10.
<http://ojs.unm.ac.id/chemica/article/view/619>

Sukmadinata, N. S. (2012). *Metode penelitian pendidikan*. Bandung, Indonesia: PT. Remaja Rosdakarya.



**PENERAPAN PEMBELAJARAN KONTEKSTUAL
UNTUK MENINGKATKAN KEMAMPUAN
BERPIKIR KRITIS SISWA KELAS 11 PADA
PELAJARAN KIMIA DI UPH COLLEGE [THE
IMPLEMENTATION OF CONTEXTUAL TEACHING
AND LEARNING TO INCREASE CRITICAL
THINKING OF STUDENTS GRADE 11 STUDYING
CHEMISTRY AT UPH COLLEGE]**

Year Rezeki Patricia Tantu

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

year.tantu@uph.edu

Abstract

Chemistry in secondary education aims to equip students with higher order thinking skills. In a grade 11 chemistry class at UPH College, students were less active in asking and answering questions. The result of their cognitive learning in class was actually quite good, but they did not connect the concepts and context of chemistry to real-world situations. Students memorized almost all of the concepts that they needed to complete the exercises and take tests. Students were not using thinking skills because the learning process tended to use a conventional teacher-centered approach. The aim of this research is to implement the Contextual Teaching and Learning method as a solution to increase critical thinking of grade 11 students in chemistry. This study uses Class Action Research (CAR) with 24 grade 11 students at UPH College as research subjects. Data were collected through observation, interviews, reflection, and student



worksheet which is then analyzed descriptively qualitative. The results showed that there is increased critical thinking through Contextual Teaching and Learning. It was concluded that (1) the Contextual Teaching and Learning process should include constructivist, inquiry, questioning, learning communities, modeling, reflection, and authentic assessment in each cycle run, (2) the Contextual Teaching and Learning method can increase critical thinking of grade 11 students in chemistry.

Keywords: contextual teaching and learning, CTL, critical thinking

Abstrak

Pembelajaran Kimia pada pendidikan menengah atas bertujuan untuk memperlengkapi siswa dengan kemampuan berpikir yang lebih tinggi. Saat pembelajaran Kimia di UPH College berlangsung, sebagian besar siswa kelas XI masih kurang aktif dalam proses tanya jawab. Hasil rata-rata belajar kognitif siswa dalam kelas ini tergolong baik, namun siswa kurang mengaitkan konsep kimia dengan konteks kehidupan sehari-hari. Hampir semua konsep dihafal dan digunakan untuk mengerjakan soal latihan dan soal tes. Siswa belum terbiasa melatih kemampuan berpikir mereka karena pembelajaran cenderung menggunakan pendekatan konvensional yang berpusat pada guru. Penelitian ini bertujuan menerapkan pembelajaran kontekstual untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa kelas XI pada pelajaran Kimia. Metode penelitian yang digunakan adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan subjek penelitian berjumlah 24 siswa kelas XI di UPH College. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, jurnal refleksi, dan lembar kerja siswa yang kemudian dianalisis secara deskriptif kualitatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat peningkatan kemampuan berpikir kritis



Penerapan Pembelajaran Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas 11 pada Pelajaran Kimia di UPH College

melalui pembelajaran kontekstual. Disimpulkan bahwa: (1) proses pembelajaran kontekstual yang meliputi konstruktivisme, inkuiri, bertanya, komunitas belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian otentik terlaksana dalam setiap siklus yang dijalankan, (2) pembelajaran kontekstual dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa kelas XI pada pelajaran Kimia.

Kata kunci: pembelajaran kontekstual, kemampuan berpikir kritis

Pendahuluan

Pelajaran Kimia pada pendidikan menengah atas bertujuan untuk memperlengkapi peserta didik dengan kemampuan berpikir logis, sistematis, analitis, kritis dan kreatif. Hal ini sesuai dengan Permendiknas No. 22 tahun 2006 yang menyatakan bahwa Kimia merupakan bagian dari ilmu pengetahuan dan teknologi bagi SMA untuk memperoleh kompetensi lanjutan ilmu pengetahuan dan teknologi, serta membudayakan kemampuan berpikir kritis, kreatif dan mandiri siswa. Perlunya kemampuan berpikir kritis dikembangkan karena siswa yang duduk di bangku SMA dengan kisaran usia 11 tahun ke atas mengalami perkembangan kognitif sehingga sudah mampu “berpikir lebih abstrak, logis dan lebih idealistik” (Santrock, 2012, hal. 41).

Fenomena yang terjadi di kelas XI UPH College dalam mata pelajaran Kimia adalah hampir semua siswa belum mampu menjawab pertanyaan dasar tentang ilmu Kimia bahkan pertanyaan yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari. Siswa merasa kebingungan jika diberikan pertanyaan-pertanyaan yang meminta siswa berpikir lebih lanjut mengenai sebuah konsep Kimia dalam kaitannya dengan kehidupan sehari-hari. Peneliti berefleksi bahwa pembelajaran yang terjadi cenderung sebatas siswa menerima konsep dari guru, siswa mengerjakan latihan soal, dan siswa mengikuti tes sesuai topik yang diajarkan. Dalam pelajaran Kimia, kurang ditemukannya koneksi antara konsep yang diajarkan dengan konteks kehidupan siswa sehari-hari. Hal ini memang disebabkan karena siswa perlu waktu untuk memahami teori Kimia yang rumit sehingga proses pembelajaran cenderung



meliputi metode konvensional yang bertujuan agar siswa cakap dalam mengerjakan latihan soal.

Berdasarkan masalah yang diamati, pembelajaran bermakna sangat diperlukan untuk diterapkan sehingga siswa tidak hanya menghafal konsep dan cakap mengerjakan soal latihan dan soal tes, tetapi dapat mengetahui makna dan kaitan konsep Kimia dalam kehidupan sehari-hari. Pembelajaran dapat dikatakan bermakna jika menuntun siswa untuk berpikir lebih kritis mengenai kaitan dari konsep yang dipelajari dengan kehidupan nyata mereka dengan tujuan siswa dapat memecahkan masalah dalam kehidupan sehari-hari. John Dewey dalam Trianto (2011, hal. 91) menyatakan bahwa, siswa akan belajar dengan baik apabila konsep yang dipelajari berhubungan dengan apa yang mereka ketahui dan proses belajar akan produktif jika siswa terlibat aktif dalam proses belajar tersebut. Pembelajaran bermakna bisa dihadirkan melalui sebuah metode pengajaran yang menekankan siswa bersikap aktif dalam proses pembelajaran. Pembelajaran kontekstual dipilih sebagai metode untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis karena upaya membangun keterkaitan untuk menemukan makna merupakan kunci utama dari sistem pengajaran dan pembelajaran kontekstual (Johnson, 2007, hal. 146). Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan menerapkan pembelajaran kontekstual untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa kelas XI pada pelajaran Kimia di UPH College.

Pembelajaran Kontekstual

Pembelajaran kontekstual pertama kali dikembangkan di Amerika Serikat yang diawali dengan dibentuknya *Washington State Consortium for Contextual Teaching and Learning* oleh Departemen Pendidikan Amerika Serikat (Berns & Ericson, 2001, hal. 2). *Center on Education and Work at the University of Wisconsin Madison* mengartikan pembelajaran kontekstual adalah suatu konsepsi belajar mengajar yang membantu guru menghubungkan isi pelajaran dengan situasi dunia nyata dan memotivasi siswa membuat hubungan-hubungan antara pengetahuan dan aplikasinya dalam kehidupan siswa (Kunandar, 2007, hal. 274).

Pembelajaran kontekstual dapat dijabarkan ke dalam tujuh komponen utama yaitu: konstruktivisme (*constructivism*), bertanya



Penerapan Pembelajaran Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas 11 pada Pelajaran Kimia di UPH College

(*questioning*), menemukan (*inquiry*), masyarakat belajar (*learning community*), pemodelan (*modelling*), refleksi (*reflection*) dan penilaian yang sebenarnya (*authentic assessment*) (Departemen Pendidikan Nasional, 2003, hal. 5). Ketujuh komponen inilah yang dikombinasikan dalam sebuah pembelajaran kontekstual dalam penelitian ini yang meliputi konstruktivisme, bertanya, menemukan, komunitas belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian otentik.

Menurut Johnson (2007, hal. 26), pembelajaran kontekstual menggunakan beberapa prinsip, yaitu: 1) *principle of interdependence*, adanya saling ketergantungan antara satu siswa dengan siswa yang lainnya dalam kelompok; 2) *principle of differentiation*, adanya keunikan dan talenta berbeda dalam diri siswa sehingga siswa memiliki kemampuan untuk dapat menggali potensi dalam diri mereka 3) *principle of self regulation*, adanya kemandirian untuk menyusun dan mengatur sendiri setiap pengetahuan dalam diri siswa.

Setiap komponen dalam pembelajaran kontekstual dapat melatih siswa untuk berpikir lebih kritis. Pembelajaran kontekstual dapat mengembangkan minat belajar siswa karena adanya pengamatan langsung atau aktivitas nyata yang dihadirkan dalam pembelajaran. Hadirnya komunitas belajar dapat membuat siswa dapat melatih kerjasama siswa dengan temannya. Siswa dapat mengetahui kekurangan yang ada dalam diri maupun kelompok sehingga bisa melakukan perbaikan untuk pekerjaan mereka melalui komponen refleksi dan penilaian otentik (Nuzul, 2014, hal. 37).

Kemampuan Berpikir Kritis

Nurhadi (2004, hal. 75) mengemukakan bahwa berpikir kritis merupakan proses berpikir untuk dapat menganalisis apa yang dimaksudkan di balik informasi yang tertera, misalnya menarik kesimpulan atau menemukan implikasi, mengevaluasi, dan memberikan penilaian terhadap masalah yang dihadapi. Informasi yang diperoleh seseorang akan diproses, dipahami dan dipikirkan dengan baik. Apabila informasi tersebut tidak sesuai dengan nalar yang dimiliki, maka seseorang tersebut akan melakukan analisis lebih lanjut terhadap ketidaksesuaian tersebut. Senada dengan definisi di atas, Moon (2008, hal. 26) menyatakan bahwa kemampuan berpikir kritis adalah kapasitas untuk bekerja dengan ide-ide yang kompleks dimana seseorang dapat



membuat ketentuan yang berlaku berdasarkan bukti untuk membenarkan keputusan yang wajar. Pemahaman dasar yang dimiliki siswa dapat berkembang untuk mengaitkan serangkaian data dan fakta, sehingga memunculkan pemikiran yang rasional dan reflektif. Pada akhirnya, siswa dapat menghasilkan keputusan terhadap berbagai macam pertimbangan yang telah dilakukannya. Subandar dalam Dewanti (2011, hal. 5) mengatakan bahwa proses berpikir yang baik akan mengantarkan seseorang pada pemahaman yang lebih mendalam di berbagai disiplin ilmu.

Ennis (1996) membagi indikator berpikir kritis dalam 12 bagian yang dikelompokkan ke dalam lima besar aktivitas, yaitu:

- 1) Memberikan penjelasan sederhana, misalnya memfokuskan pertanyaan, menganalisis argumen, dan bertanya serta menjawab suatu penjelasan atau pernyataan.
- 2) Membangun keterampilan dasar, yang terdiri atas mempertimbangkan apakah sumber dapat dipercaya dan mempertimbangkan suatu laporan dari hasil observasi.
- 3) Menyimpulkan, yang terdiri atas kegiatan mendeduksi dan mempertimbangkan hasil deduksi, menginduksi atau mempertimbangkan hasil induksi, dan membuat serta menentukan nilai pertimbangan.
- 4) Memberikan penjelasan lanjutan, yang terdiri atas kegiatan mendefinisikan istilah-istilah dan mempertimbangkan definisi serta mengidentifikasi asumsi.
- 5) Mengatur strategi dan taktik, yang terdiri atas kegiatan menentukan tindakan dan berinteraksi dengan orang lain.

Depdiknas (Departemen Pendidikan Nasional, 2003, hal. 17) menentukan indikator-indikator yang juga dapat mengukur kemampuan berpikir kritis, yaitu: 1) membandingkan, 2) menjelaskan hubungan sebab akibat, 3) memberi alasan, 4) meringkas, 5) menyimpulkan, 6) memberikan pendapat, 7) mengelompokkan, 8) menciptakan, 8) menerapkan dan menganalisis, 9) sintesis dan, 10) evaluasi.



Penerapan Pembelajaran Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas 11 pada Pelajaran Kimia di UPH College

Berdasarkan masalah yang ditemukan di kelas, indikator berpikir kritis yang akan ditingkatkan dalam penelitian ini meliputi:

- 1) Mampu mengidentifikasi fakta atau masalah
- 2) Mampu memprediksi (termasuk membenarkan prediksi)
- 3) Mampu menjelaskan hubungan sebab akibat
- 4) Mampu menarik kesimpulan

Metode Penelitian

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan model Kemmis & McTaggart, sebanyak 3 siklus. Tahap-tahap yang dilakukan pada penelitian dalam setiap siklus terbagi atas 4 langkah yang selalu berulang, yaitu perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Subjek dari penelitian ini adalah siswa-siswa kelas 11 UPH College sebanyak 24 siswa yang terbagi atas 7 laki-laki dan 17 perempuan. Pemilihan kelas 11 ini sebagai subjek penelitian karena peneliti merupakan guru bidang studi Kimia untuk kelas tersebut. Siswa kelas 11 berada di rentang usia 15 – 16 tahun dengan latar belakang yang berbeda-beda. Penelitian dilakukan di sekolah swasta yang ada di Tangerang yaitu UPH College. Dalam melakukan penelitian ini, peneliti mengajar mata pelajaran Kimia dengan topik Keseimbangan Kimia.

Berikut ini adalah kisi-kisi instrumen yang digunakan dalam penelitian ini. Pada variabel pembelajaran kontekstual terdapat tujuh indikator yang akan diukur, yaitu:

- 1) Konstruktivisme; Guru menyajikan data, fakta, dan peristiwa dalam kehidupan sehari-hari. Siswa membangun pemahaman melalui data, fakta, dan peristiwa nyata dalam kehidupan sehari-hari.
- 2) Inkuiri; Guru merancang kegiatan pembelajaran yang membuat siswa dapat mengamati, memprediksi, mengolah hasil pengamatan, hingga menarik kesimpulan. Siswa mengamati, membuat hipotesis atau memprediksi, menguji, mengolah hasil, dan menarik kesimpulan.



- 3) Bertanya; Guru mengajukan pertanyaan yang memancing siswa untuk kembali mengajukan pertanyaan. Siswa bertanya baik di dalam kelompok maupun kepada guru guna memperoleh pengetahuan.
- 4) Komunitas belajar; Guru membagi siswa dalam kelompok belajar. Siswa mengeluarkan pendapat, berdiskusi dan berbagi informasi dalam kelompok.
- 5) Pemodelan; Guru memberikan contoh yang dapat diamati dan ditiru oleh siswa. Siswa memperoleh pemahaman melalui model atau contoh yang diberikan guru.
- 6) Refleksi; Guru memberi kesempatan kepada siswa untuk berefleksi. Siswa menulis refleksi mengenai proses pembelajaran yang diikuti.
- 7) Penilaian otentik; Guru menilai proses kerja siswa yang dituangkan dalam Lembar Kerja Siswa. Siswa mencatat setiap hasil pengamatan, proses diskusi, dan kesimpulan dalam lembar kerja yang dibagikan.

Instrumen penelitian yang digunakan untuk mengukur ketujuh indikator di atas adalah lembar observasi mentor, lembar wawancara siswa, catatan lapangan peneliti.

Pada variabel kemampuan berpikir kritis, terdapat empat indikator yang diukur, yaitu:

- 1) Mampu mengidentifikasi fakta dan masalah
- 2) Mampu memprediksi (termasuk membenarkan prediksi)
- 3) Mampu menjelaskan hubungan sebab akibat
- 4) Mampu menarik kesimpulan

Instrumen penelitian yang digunakan untuk mengukur indikator kemampuan berpikir kritis adalah lembar observasi mentor, rubrik penilaian siswa, catatan lapangan peneliti, dan didukung oleh lembar wawancara siswa.

Penerapan Pembelajaran Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas 11 pada Pelajaran Kimia di UPH College

Analisis Data

Analisis data dalam penelitian ini menggunakan teknik analisis deksriptif kualitatif Triangulasi data digunakan untuk menguji keabsahan data. Data yang diperoleh berasal dari tiga sumber yang berbeda, yaitu pengamat, guru, dan siswa. Data tersebut terbagi atas data kualitatif yang diperoleh dengan cara reduksi data dari penyederhanaan instrumen pengumpulan data berupa: observasi deskriptif dari pengamat, catatan lapangan oleh peneliti, dan wawancara dengan siswa. Sedangkan, data kuantitatif diperoleh melalui instrumen penelitian berupa: rubrik dari hasil Lembar Kerja Siswa (LKS).

Penerapan pembelajaran kontekstual dikatakan berhasil dilaksanakan setiap siklusnya jika ketujuh poin yang terdiri dari konstruktivisme, inkuiri/menemukan, bertanya, pemodelan, kelompok belajar, refleksi dan penilaian otentik dilakukan oleh peneliti dan teramati oleh pengamat pada setiap siklus.

Keberhasilan indikator kemampuan berpikir kritis diukur berdasarkan rubrik penilaian LKS yang berpedoman pada persentase keberhasilan. Setiap indikator dikatakan mencapai keberhasilan apabila persentase yang dicapai minimal 70% sesuai perhitungan di atas. Hal tersebut didukung juga dengan hasil refleksi peneliti dan hasil wawancara siswa.

Hasil dan Pembahasan

Pada siklus 1, tanggal 14 dan 18 Oktober 2016, siswa bersama dengan kelompok melakukan pembelajaran kontekstual. Pada pertemuan pertama, siswa membakar kertas dan mendidihkan air untuk membangun pengetahuan melalui konteks nyata. Siswa mengamati dan menemukan sendiri terjadinya perubahan reaksi. Selama kegiatan berlangsung, peneliti mengajukan pertanyaan-pertanyaan penuntun yang membawa siswa untuk membedakan perubahan reaksi *reversible* dan *irreversible*. Siswa mengamati demonstrasi yang diberikan guru mengenai reaksi kesetimbangan Kimia. Siswa pada akhirnya dapat merumuskan sendiri pengertian kesetimbangan Kimia melalui demonstrasi yang ditunjukkan. Pada pertemuan kedua, siswa mengidentifikasi, mencari hubungan, dan menemukan solusi dari



pertanyaan-pertanyaan yang diberikan mengenai tetapan kesetimbangan.

Pada siklus 2, tanggal 1 November dan 4 November 2016, siswa bersama dengan kelompok melakukan kembali pembelajaran kontekstual melalui percobaan mengenai pengaruh konsentrasi terhadap pergeseran kesetimbangan. Siswa mengamati dan mengidentifikasi fakta yang terjadi, memberi prediksi, dan menemukan sendiri perubahan reaksi yang terjadi selama percobaan. Peneliti tetap memberi arahan melalui pertanyaan-pertanyaan penuntun sehingga siswa dapat membangun konsep pengetahuan mereka tentang faktor-faktor yang dapat memengaruhi pergeseran kesetimbangan kimia. Pada pertemuan kedua, siswa merancang percobaan sendiri mengenai pengaruh volume, suhu, dan katalis terhadap kesetimbangan kimia.

Pada siklus 3, tanggal 8 November, 11 November, dan 15 November 2016, pembelajaran kontekstual dilanjutkan melalui aplikasi dari konsep kesetimbangan kimia. Siswa bersama dengan kelompok diberikan tugas untuk membuat rancangan industri perusahaan Kimia berdasarkan prinsip kesetimbangan yang sudah dipelajari. Setelah itu, siswa mempresentasikan hasil rancangan industri kimia mereka di depan kelas.

Berdasarkan tindakan yang dilakukan, lembar observasi pengamat menunjukkan bahwa ketujuh komponen, yaitu 1) konstruktivisme, 2) menemukan, 3) bertanya, 4) komunitas belajar, 5) pemodelan, 6) refleksi, dan 7) penilaian otentik dilakukan dengan baik dalam setiap siklus pembelajaran kontekstual. Catatan lapangan dari peneliti mendukung keterangan observasi pengamat dengan memberikan beberapa catatan-catatan perbaikan untuk siklus berikutnya.

Siswa sudah menunjukkan keinginan bertanya, tetapi kemauan untuk menjawab masih belum begitu terlihat pada siklus pertama. Hal ini karena siswa cenderung takut memberikan jawaban yang tidak tepat. Hal ini juga menjadi kelemahan bagi peneliti untuk tetap sabar menuntun siswa dalam memberikan arahan dalam bentuk pertanyaan lain dan tidak segera memberi kesimpulan konsep kepada siswa. Dalam siklus kedua, siswa mulai terbiasa dengan pembelajaran kontekstual sehingga mereka lebih cekatan dalam melakukan pengamatan,



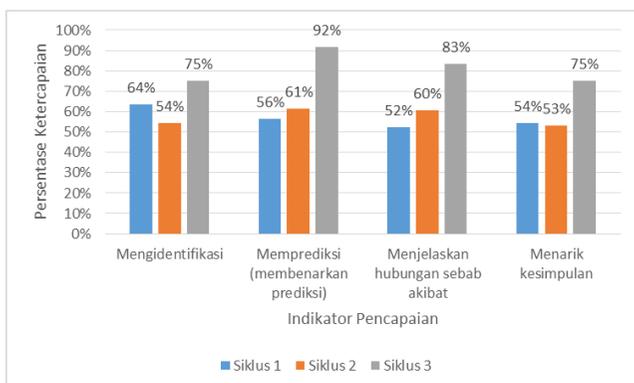
Penerapan Pembelajaran Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas 11 pada Pelajaran Kimia di UPH College

memprediksi, menganalisa, menghubungkan, dan menarik kesimpulan. Hampir semua kelompok sudah mampu memprediksi dengan tepat berdasarkan prinsip kesetimbangan yang dipelajari. Melalui pembelajaran kontekstual ini, siswa dibantu untuk dapat menarik kesimpulan bersama berdasarkan hasil diskusi dan analisa dengan kelompok melalui proses tanya jawab dan penjelasan. Siswa terlihat lebih aktif dalam proses tanya jawab pada siklus ketiga. Hal ini membantu siswa dalam mengidentifikasi, memprediksi, menjelaskan hubungan sebab akibat, dan menarik kesimpulan.

Melalui wawancara yang dilakukan kepada siswa ditemukan bahwa siswa merasakan adanya perbedaan dalam pembelajaran kontekstual. Ada banyak aktivitas yang dilakukan bersama dengan kelompok, seperti percobaan, diskusi, tanya jawab, presentasi, dan mengisi lembar kerja. Awalnya siswa merasa kesulitan untuk mengikuti pembelajaran seperti ini karena sudah terbiasa dengan pendekatan konvensional yang hanya mencatat konsep dari guru, mengerjakan latihan soal, menghafal, dan melakukan ujian. Setelah melalui proses pembelajaran kontekstual, siswa menyadari bahwa tujuan utama dari pembelajaran terletak pada proses. Rumus kimia, hafalan, kuis atau ujian bukanlah menjadi momok yang menakutkan sebab penilaian yang digunakan dalam pembelajaran kontekstual adalah penilaian otentik yang menekankan kepada proses yang dikaitkan dengan konteks kehidupan sehari-hari.

Berdasarkan hasil kerja siswa yang dinilai menggunakan rubrik penilaian, terlihat rekapitulasi perkembangan berpikir kritis yang dapat dilihat pada gambar 1.





Gambar 1. Perkembangan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa berdasarkan Hasil Kerja Siswa

Gambar 1 menunjukkan bahwa semua indikator berpikir kritis sudah melewati kriteria ketuntasan 70% pada siklus 3. Peningkatan juga terjadi pada jumlah siswa yang mampu berpikir kritis dari Siklus 1 hingga Siklus 3. Perkembangan dalam setiap siklus dapat terjadi karena adanya tindakan perbaikan dalam aktivitas, kondisi kelas, serta perbedaan materi setiap pertemuan.

Catatan lapangan dan hasil wawancara menunjukkan bahwa siswa mengalami perkembangan dalam kemampuan berpikir kritis. Siswa sudah mulai terbiasa untuk mengidentifikasi, memprediksi, menjelaskan hubungan sebab-akibat, dan menarik kesimpulan. Hal ini sesuai dengan yang disampaikan oleh Kunandar (2007, hal. 295) bahwa dalam pembelajaran kontekstual, siswa menggunakan waktu belajar untuk menemukan, menggali, berdiskusi, berpikir kritis, atau mengerjakan proyek dan pemecahan masalah (melalui kerja kelompok).

Hasil wawancara siswa menyatakan bahwa dalam pembelajaran kontekstual ini, siswa diajak berpikir secara mendalam. Siswa merasa terbantu dengan pertanyaan atau petunjuk dari guru yang mengarahkan siswa untuk memprediksi, menjelaskan hubungan sebab akibat, hingga bisa menarik kesimpulan dengan baik mengenai konsep kesetimbangan kimia. Komunitas belajar dalam kelompok pun membantu siswa lebih percaya diri dengan setiap pendapat yang dikemukakan. Siswa juga menyadari bahwa topik kesetimbangan kimia bukan hanya pelajaran yang abstrak berisi rumus dan teori namun dapat dipraktikkan dalam kehidupan sehari-hari.

Penerapan Pembelajaran Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas 11 pada Pelajaran Kimia di UPH College

Merancang pembelajaran kontekstual memerlukan waktu yang lebih banyak daripada pembelajaran dengan pendekatan konvensional. Selain itu, pelaksanaan pembelajaran kontekstual juga membutuhkan waktu yang lebih banyak karena pembelajaran ini lebih menekankan kepada proses. Ada proses inkuiri yang harus dimunculkan dalam pembelajaran ini sehingga siswa dapat mengalami langsung, terlibat dalam membangun konsep, dan pada akhirnya bisa menemukan gagasan yang dapat mereka pakai dalam konteks kehidupan sehari-hari. Pembelajaran ini dapat merangsang kemampuan berpikir siswa sehingga siswa dapat berpikir lebih kritis melalui setiap aktivitas nyata yang dilakukan mereka secara langsung. Seperti yang disampaikan oleh Nurhadi (2004, hal. 75) bahwa proses berpikir kritis membantu untuk dapat menganalisa sesuatu dibalik informasi yang tertera, menarik kesimpulan, dan memberikan penilaian terhadap masalah yang dihadapi.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil dan pembahasan yang sudah diuraikan di atas, maka kesimpulan dari penelitian ini adalah pembelajaran kontekstual mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa kelas XI UPH College melalui 7 komponen dalam pembelajaran kontekstual yang meliputi konstruktivisme, inkuiri, bertanya, komunitas belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian otentik. Secara keseluruhan perkembangan berpikir kritis selama penerapan pembelajaran kontekstual dalam pelajaran Kimia mengalami peningkatan dari Siklus 1 hingga ke Siklus 3. Indikator kemampuan berpikir kritis berhasil melewati standar 70% pada Siklus 3.

DAFTAR PUSTAKA

- Berns, R. G., & Ericson, P. M. (2001). *Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy*. Columbus, OH: The Ohio State University, National Dissemination Center for Career and Technical Education. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED452376>
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003). *Pendekatan kontekstual*. Jakarta, Indonesia: Departemen Pendidikan Nasional.



- Dewanti, S. S. (2011). Mengembangkan kemampuan berpikir kritis mahasiswa pendidikan matematika sebagai calon pendidik karakter bangsa melalui pemecahan masalah. *Prosiding Seminar Nasional Matematika* (pp. 29-37). Solo, Indonesia: Universitas Muhammadiyah Surakarta. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11617/591>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Johnson, E. B. (2007). *Contextual teaching & learning: Menjadikan kegiatan belajar-mengajar mengasyikkan dan bermakna*. Bandung, Indonesia: Penerbit MLC.
- Kunandar. (2007). *Guru professional: Implementasi kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP) dan persiapan menghadapi sertifikasi guru*. Jakarta, Indonesia: PT. Raja Grafindo persada.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking and pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Nurhadi. (2004). *Pendidikan kontekstual*. Jakarta, Indonesia: Dirjen Dikdasmen.
- Nuzul, A. (2014). Efektivitas contextual teaching and learning dalam meningkatkan kemampuan memahami perekonomian terbuka. *Jurnal Pendidikan Ekonomi dan Bisnis*, 2(2), 27-39. <https://doi.org/10.21009/JPEB.002.2.2>
- Santrock, J. W. (2012). *Educational psychology* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Trianto. (2011). *Mendesain model pembelajaran inovatif progresif*. Jakarta, Indonesia: Kencana.



THE IMPLEMENTATION OF THE COOPERATIVE INTEGRATED READING AND COMPOSITION TECHNIQUE TO INCREASE GRADE 8 STUDENTS' ACTIVE LEARNING IN AN ENGLISH CLASS

Carollina Anggi Puspitasari

Sekolah Palembang Harapan, Palembang, Sumatera Selatan

carollina.anggi@yahoo.com

Dylmoon Hidayat

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

dylmoon.hidayat@uph.edu

Abstract

Based on class observations, some students in grade 8 of XYZ Junior High School were not contributing actively in an English class. One of the reason was because they were not used to speaking English. This research was aimed at increasing students' active learning in studying English in the classroom by implementing the Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC) technique. The research method used was Classroom Action Research (CAR) of Kemmis and McTaggart's, conducted within three cycles. The subjects were four students who were not speaking English actively. The data was collected through questionnaires and mentor's observation checklist. The result showed that the implementation of the CIRC technique in an English class could increase students' active learning significantly.

Keywords: English, Classroom Action Research, active learning, Cooperative Integrated Reading Composition, CIRC.



Abstrak

Berdasarkan hasil observasi di VIII SMP XYZ tidak berpartisipasi aktif saat pembelajaran Bahasa Inggris. Salah satu alasannya adalah siswa tidak terbiasa menggunakan bahasa Inggris. Tujuan dari penelitian ini adalah meningkatkan keaktifan siswa kelas VIII SMP dalam pembelajaran Bahasa Inggris dengan menggunakan teknik *Cooperative Integrated Reading Composition* (CIRC). Metode yang digunakan adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) model Kemmis dan McTaggart dengan 3 siklus. Subyek penelitian berfokus pada empat orang siswa yang tidak terlibat secara aktif di kelas Bahasa Inggris. Data dikumpulkan dengan kuesioner dan *checklist* observasi mentor. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa dengan penerapan teknik CIRC dalam kelas Bahasa Inggris, keaktifan siswa mengalami kenaikan yang signifikan.

Kata kunci: Bahas Inggris, Penelitian Tindakan Kelas, keaktifan belajar, Cooperative Integrated Reading Composition, CIRC

Introduction

Language is a gift from God, which enables His creation to communicate with others (Poythress, 2009, p. 9). The importance of language can be seen in Psalm 33:6, which refers to the importance of a language as a media of God in creating the universe. Through language, human being can communicate and understand each other easily. The Bible proofs that God use language to communicate with His creation. Therefore, English as one of a language is a gift from God that enables men to understand others.

Graddol (2006, as cited in Butler, 2014, p. 3) states that in this twenty-first century, English is a “basic skill” for success. English as lingua franca is a language that is widely used in the world. Harmer states that English, as lingua franca is the adopted language from two



The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class

speakers who have different mother tongue and not English, they use English as their second language (1998, p. 1). Therefore, as the lingua franca, English plays the important role in this twenty-first-century. In the other word, English is a subject that should be learned in the school.

Based on the research observation, the researcher found out that most students in grade VIII XYZ School were not participated in English class actively. From the data, there were four major reasons the students did not discuss during the English class. First, the students were not used to speak English. Second, the students were not confident to speak English, although they know English. Third, the students were afraid to talk in English because of their cultural background. Lastly, some students were not familiar with English vocabulary.

Djamarah & Zain (2013, p. 38) view that students are required to be active both physically and emotionally to achieve the learning objectives. The learning process can be effective if the students put an effort to learn. Moreover, learning English is an integrated learning because there are four basic skills which should be learned. Krashen (1981, as cited in Richards & Rodgers, 2005, p. 22) states that learning is a formal study of language rules, which is a conscious process. Therefore, when learning language students need to be active to participate in the learning process.

One way to increase student's active learning is through applying the cooperative learning style in the class. Daryanto & Karim (2017, p. 136) propose that through cooperative learning students can experience to work in a group which triggers the students to interact with their friends. One of cooperative learning style is Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) technique. The technique application is possible to integrate the four English's skills in learning.

Thus, this research would discover the implementation of CIRC technique to increase grade VIII student's active learning in English subject. During the implementation, there were some treatments applied to help students achieved their maximal results in the learning process. The treatments used were providing a reward and conducting an icebreaker at the beginning of the lesson. The result showed that student's active learning from four research subjects had increase



significantly. This research would answer two research questions which are: (1) how does the implementation of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) technique increase student's active learning in English subject? (2) Does the implementation of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) technique increase student's active learning in English subject?

CIRC Technique

Slavin (1995, as cited in Zainuddin, 2015) mentions that the practice of CIRC is a comprehensive technique to teach language skills for the upper elementary grade (p. 12). Besides, Durukan (2011, p. 103) gives a definition that CIRC is one of the cooperative learning technique which concerns to develop reading, writing, and other language skills to be applied in the learning process. CIRC is a cooperative learning technique which combines reading and other activities in delivering the learning material (Lestari & Yudhanegara, 2015). Daryanto & Karim (2017, p. 28) state that one technique from cooperative learning which triggers student's active learning is Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) technique, where the students work in a group to finish their learning goal through a given group task.

From the definitions above, the researcher concluded that CIRC as one of the cooperative learning is a way to increase student's active learning in English class which combines more than one language skills and requires the students to be active in the learning group to achieve the goal of the learning. Based on Stevens et al. (1991, as cited in Huda, 2014, p. 222); Wahyudi & Ariani (2016, p. 81); and Daryanto & Karim (2017, p. 153), the researcher synthesized the CIRC technique indicators, through these procedures:

- 1) The teacher explains the instruction and learning objectives for the class.
- 2) The students will be divided into group consist of 4-5 students.
- 3) Each student will read the reading text given related to the English topic.
- 4) The students will discuss the main idea from the text given guided by the teacher through some questions.



The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class

- 5) The students from each group will write down their findings on a piece of paper and present it for the class.
- 6) The teacher and the students are making the conclusion.
- 7) The teacher and the students reflect and evaluate the lesson.

Student's active learning

Hurtado & Carter (1997, as cited in Braxton, Milem, & Sullivan, 2000) state, active learning is different from academic integration (p. 571). Active learning can be defined as students' decision while learning and active learning as the mental abilities in learning (Huber & Stern, 1997, p. 19). Huber & Stern (1997, p. 19) explain that in one sense, students have an opportunity to decide whether they want to learn or not. In the other word, active learning can be defined as the strategy to deliver the learning material or students' attitude during the learning process.

According to Mel Silberman, he mentions that "active" is the core character of the active learning strategy, which in psychology it refers to self-actualization (as cited in Suyadi, 2013, p. 33). Suyadi concludes that in education which emphasizes on character building, the term active refers to hard work, independence, responsibility, and curiosity (p. 33). Huber & Stern (1997, p. 19) believe that active learning refers to a certain extent the learner is dealing with, their mental abilities to learn something. Katsap (2009, as cited in Alkilany, 2017) also states that active learning requires a big effort from the teacher and students to acquire knowledge whether physical, emotional, or mental resources (p. 12). Student's active learning refers to the effort, both physically and emotionally, which should be done by the students while learning process occurs to achieve the learning objectives (Djamarah & Zain, 2013, p. 38). Therefore, throughout this research, the term active learning refers to the students' respond and attitude during the learning process which relates with students' awareness and effort to gain the knowledge in the learning process, especially in learning English.

Based on the Sanjaya (2008, p. 140); Sudjana (2010, p. 61); and Paul B. Diedrich (as cited in Sardiman, 2010, p. 101), the researcher synthesized the indicators of student's active learning, as follow:



- 1) The students are listening to the instructions from the teacher which delivered in English attentively.
- 2) The students are actively involved in the group work discussion using English.
- 3) The students are contributed to the learning activity through asking and answering the question, giving an opinion, or response the teacher and their friends using English.
- 4) The students have experienced the English learning process which requires students' contribution.

Research Method

Classroom Action Research of Kemmis and McTaggart's spiral model cover the 4 stages: plan, action, observation, and reflection, was used as the research methodology which. It concerned to 4 students in grade VIII who were not participated actively in English class. The research was done within three cycles from September 27th to October 20th, 2017.

The researcher used two main research instruments to measure the indicators of the variables. Student's active learning was measured through questionnaire and mentor observation checklist; whether CIRC technique was measured through peer's observation checklist. The questionnaires would be calculated use the Likert scale. Whether the observation checklist would be measured through the Guttman scale. The researcher wants to gather data which focus on the firm answer from the implementation of CIRC in English class through the observation checklist. The result from both instrument would be interpreted through triangulation and qualitative descriptive. The researcher used professional judgment to explain student's active learning numeric result since number might not represent student's behavior. The researcher divides the instrument in two groups based on the data resources, they were data from the students and from the teacher. The research has fulfilled its expected result when there are three out of four students already discuss using English.

Comparing results from three cycles



The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class

After finishing the research, the researcher analyzed the result from the implementation of CIRC technique in increasing student's active learning from each cycle. The result of the research would be divided according to the stages of Kemmis and McTaggart's spiral model.

Table 1
The Analysis of Cycle 1-3

Cycle	Description
Cycle 1	Planning <ul style="list-style-type: none"> - Was done in three meetings. - Discussed about procedural text. - Students were expected to distinguish the language feature and create a procedural text properly.
	Action <ul style="list-style-type: none"> - A set of clear rules and procedure was delivered. - Activities: The students learned about simple future tense and to create sentences using simple future tense. - The students work on the task given within their group.
	Observation <ul style="list-style-type: none"> - The four students were reluctant to work in the group in the beginning. But, be more opened to the guidance from their group partner to finish the task. - S1 & S4 had difficulty to understand unfamiliar English word. Whether S2 did speak in English but still combining with Bahasa - S4 was easily distracted during the discussion time. - The students who passed the criteria was S3, one student.
	Reflection (focused on the weaknesses to be improved) <ul style="list-style-type: none"> - The learning process supported the students to work together, but the researcher should provide encouragement for the students or give praise for the students. - There are three students who did not pass the standard because S4 and S1 did not contribute in the



learning process actively.

- The researcher should gain the students full attention when the researcher explains the instruction and ask one student to restate the instruction.
 - Keep using English by considering the word selection and choose the simpler vocabulary.
 - Provide an extra point for the group who ask using English as a reward of their effort.
-

Planning

- Was done in two meetings.
 - Discussed about recount text.
 - The researcher would conduct an icebreaker for the students by providing some English video. From the video, the students should be able to recite the values of the video.
 - The researcher would provide an extra point for the group or students who speak in English. The researcher would not mention the reward in the beginning, to see the effort of the students during the learning.
-

Action

CYCLE 2

- Stated the clear rules and procedures using high frequency English words.
 - There were some students who raised hand and retold what they got from the video.
 - The researcher complimented the students who answered and wrote their name to give an extra point.
 - Activity: The students arranged the jumbled paragraph about a procedural text.
-

Observation

- Some students were show their effort to speak English compared to the first cycle.
 - S3's active learning was decreased because S3 was sick and did not contribute too much in the learning process.
 - According to the observation S1 & S2 already contributed actively in English class by discussed using
-



The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class

English.

- S4 showed the progress compared with cycle 1, S4 showed interest in learning English when S4 asked question in English.
 - S3 and S4 contributed actively in the learning process but did not consistent. S3 and S4 spoke in English but combining the language with Bahasa.
-

Reflection (focused on the weaknesses to be improved)

- Lack of time, the students could not finish the task on time.
 - According to the instruments' analysis and the observation, S1 and S2 passed the research passing criteria.
 - The researcher might state that there will be an extra point for those who try to speak in English. To see whether the students are engaging in the learning process.
 - The use of English in the discussion was not consistent from the beginning until the end.
 - Besides, there were two students who did not pass the criteria.
-

Planning

- Was done in three meetings.
 - Discussed about procedural recount text.
 - The students were expected to create a procedural recount text according to the video. Which considering the time management.
 - The students would present their story as well.
- CYCLE 3
- In this cycle, the researcher stated that those students who were speak in English will get an extra point.
 - The researcher engaged the students to the learning process by play BINGO. The researcher replaced the number with the transitional words that would be used to write the procedural recount text.
-

Action

- The students asked using English during the discussion.
-



- The researcher the researcher added extra 15 minutes to do the task.
 - The students did the task division to create the procedural recount text based on its generic structure.
 - Activity: create the text based on the generic structure of the procedural recount text they had read. Each group would present the text result according to their part i in front of the class
-

Observation

- The researcher implemented the CIRC technique according to the procedure.
 - The research subjects had pass the research's target, which is four students speak in English.
 - The student's awareness from S1, S2, S3, & S4 to do the group task increase.
 - They learned to acquire the language by experiencing the target language through the group task.
 - The students know their role in the group. It was proved when the four students contributed to create the text.
-

Reflection (focused on the weaknesses to be improved)

- The implementation of cooperative learning, especially CIRC technique, help the students in learning the second language.
-

Based on the analysis from the cycle 1, 2, & 3, the researcher found several action which help the implementation of CIRC technique be efficient when the researcher: 1) used high frequency English words when deliver the materials and instruction in English, 2) provided icebreaker to gain the students' attention, 3) complimented and give an extra point for the students, 4) considered the time that used in the learning process.



The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class

Analysis and Discussion

From the triangulation, the researcher compared the result of student's active learning from the three cycles as shown in the diagram below:

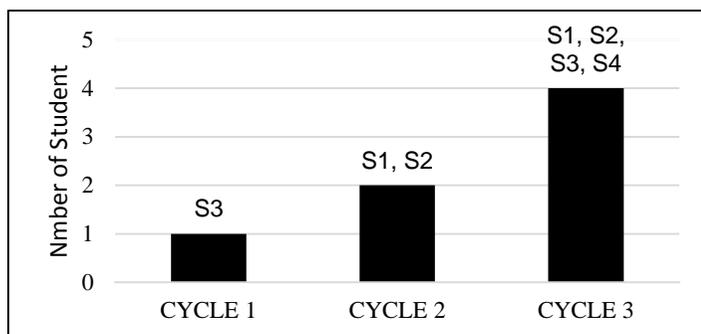


Figure 1. Students' Active Learning from Three Cycles

The result shows that from every cycle, student's active learning had increased by the implementation of CIRC technique. It means that student's active learning is getting better from cycle to cycle by the implementation of CIRC technique.

Kurniasih & Sani (2015, p. 90) propose one of CIRC phase is concept introduction, which covers the introductory of the learning materials. In this research, the consideration by using more than one session was to expose the language feature which will be learned. Learning is a series of transformation processes which experienced by students starting from the beginning of the learning to the end (Djamarah & Zain, 2013, p. 38). The process of changing was analyzed by compared each indicator of student's active learning from the three cycles. The researcher found that student's active learning in English class had a significant improvement after compared the indicator of the student's active learning from the three cycles.

Indicator 1: Students listen to the instruction from the teacher which delivered in English. In cycle 1, the researcher used English to explain the instruction and the materials from the beginning to the end. Paul B. Driedich (as cited in Sardiman, 2010, p. 101), mentions one of student's active learning classification can be observed through their attitude in listening. The researcher found out that S4 had problem to pay

attention, the student is easily distracted. Besides, S4 has difficulty to understand an unfamiliar vocabulary. Then, the researcher used the simpler word to explain the material.

Indicator 2: Students actively involved in the group discussion using English. Through cooperative learning type CIRC, students have a chance to discuss their thought in the group. Which according to Gillies (2016, p. 41), positive interdependence is occur during the discussion because the group has the same goal to finish the given task together. The proof was showed through the observation checklist during the discussion time. It indicates that students could work cooperatively in their group, especially to finish the task. Students are required to speak, asking, and giving opinion using English actively during the discussion.

Indicator 3: Students contribute in the learning process through asking and answering questions, giving opinion, or response teacher's and friend using English. Jhonson & Johnson (2009, as cited on Tran, 2014) believe that cooperative technique provides a chance for the students and the teacher to have verbal communication in the process (p. 131). In the cycle 1, only S3 who contributed in English class by answered teacher's question in English. But when the teacher used the simpler words and motivating the students during the learning process, the result has increased.

Indicator 4: Students are experience the learning process which requires students' contribution. In teaching language, Harmer (1998, p. 52) views that students should familiar with the target language. Then, student's active learning is achieved when students can respond the stimuli, which is the language, positively (Budiningsih, 2005, p. 20). In the process, the researcher might not apply the technique perfectly but from the reflection, researcher fixed the weaknesses which occur in every cycle. The action was by provided an interesting opening using video or played a modified BINGO which relates to the learning topic. Besides, the researcher motivated the students to speak English confidently and gave extra point for the students who tried to speak in English.

From the three cycles, the researcher has a special role as the leader of the class. To be a leader means the researcher should be firm when delivering the learning materials. Van Brummelen (2009, p. 99)

The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class

views that the teacher is the one who share God's work through conducting a meaningful learning. Daryanto & Karim (2017, p. 7) support that as a catalyst agent teacher should bring positive renewal in learning. In the cycle 2 and 3, the researcher decided to give an extra point as a reward for the students who speak in English. The researcher's viewed that it was not about the extra point, but on how students gave their best bravely. The researcher considered Sardiman's point of view that the goal of the learning, is not the reward (Sardiman, 2010, p. 92). Therefore, at the cycle 2, the researcher did not mention to give extra point to the student who speak in English.

Through CIRC technique, students' social interaction is built, students can collaborate with the others and create a good communication by respecting other's thought (Kurniasih & Sani, 2015, p. 91). Learning in a group do have the positive impact in learning, both academically and emotionally. As a Christian teacher, introducing the students to face the real world by learning is challenging. Future students will be expose with worldly perspective about learning in a community. Knowledge can be accessed easily through the technology which caused the students to become passive in learning. The worst is when the students are reluctant to communicate with other and become ignorant. In Christian sense, man is blessed with love, kindness, and responsibility (Knight, 2009, p. 247).

The CIRC technique provides a learning environment where students understand their role in the group and to work as a team based on their ability. Students can learn how to be responsible for the group to achieve the goal together. Therefore, teacher supposed to refer students to God's reflection who each of them is unique and they need to build a community who can help students in learning. The real action from the researcher which reflect the role of Christian teacher was happen when the teacher talking eye to eye with S4. The researcher asked the student and has a good conversation about the lesson and S4's personal background. Realize or not, this action could bring impact for the student, because the researcher care for S4 and S4's progress in learning.



Conclusion

Based on the result of the research, students' active learning can be increased by applying the CIRC technique which are: (1) explaining the learning objective and the instruction to the students. In the beginning, students should understand what the goal of the learning process is. The teacher can motivate the students or introducing the lesson in this step. (2) Dividing the student into a heterogeneous group consist of 4-5 students. The teacher should know each student's English skill before putting the student in the group. (3) Ask students to read the reading materials provided relate to the learning topic. The teacher should adjust the time to read according to the reading content and the length of the text. (4) Instruct students to discuss the main idea of the reading materials. The teacher can provide a guideline for the students in a form of questions. (5) Ask students to write down their finding on a piece of paper and present their answer to be discussed. (6) Concluding the learning result. (7) Reflecting and evaluating the learning process together.

Therefore, the implementation of Cooperative Integrated Reading and Composition technique can be used to increase student's active learning in English subject. It is supported from the result of the research analysis and discussion which shows that student's active learning is significantly increased in each cycle.

REFERENCES

- Alkilany, A. (2017). The impact of the use of active learning strategies in the development of mathematical thinking among students and the trend towards Mathematics. *Journal of Educational and Practice*, 8(36), 12-18. Retrieved from <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/40433/41580>
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.2307/2649260>
- Budiningsih, C. A. (2005). *Belajar dan pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: PT Asdi Mahasatya.



The Implementation of the Cooperative Integrated Reading and Composition Technique to Increase Grade 8 Students' Active Learning in an English Class

- Butler, Y. G. (2014). Current issues in English education for young learners in East Asia. *English Teaching*, 69(4), 3-25. <http://doi.org/10.15858/engtea.69.4.201412.3>
- Daryanto, & Karim, S. (2017). *Pembelajaran abad 21*. Yogyakarta, Indonesia: Penerbit Gava Media.
- Djamarah, S. B., & Zain, A. (2013). *Strategi belajar mengajar: Cetakan ke-5*. Jakarta, Indonesia: Penerbit Rineka Cipta.
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ923632>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 38-54. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow, England: Addison Wesley Longman Limited.
- Huda, M. (2014). *Model-model pengajaran dan pembelajaran: Isu-isu metodis dan paradigmatis*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Knight, G. R. (2009). *Filsafat & pendidikan: Sebuah pendahuluan dari perspektif Kristen*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan.
- Kurniasih, A., & Sani, B. (2015). *Ragam pengembangan model pembelajaran: Untuk peningkatan profesionalitas guru*. Surabaya, Indonesia: Kata Pena.
- Lestari, K. E., & Yudhanegara, M. R. (2015). *Penelitian pendidikan Matematika*. Bandung, Indonesia: PT Refika Aditama.
- Poythress, V. S. (2009). *In the beginning was the Word: Language - A God-centered approach*. Wheaton, IL: Crossway Books.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2005). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.



- Sanjaya, W. (2008). *Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan*. Jakarta, Indonesia: Kencana.
- Sardiman, A. M. (2010). *Interaksi dan motivasi belajar mengajar*. Jakarta, Indonesia: PT Raja Grafindo Persada.
- Sudjana, N. (2010). *Penilaian hasil proses belajar mengajar*. Bandung, Indonesia: Remaja Rosdakarya.
- Suyadi. (2013). *Strategi pembelajaran pendidikan karakter*. Bandung, Indonesia: PT Remaja Rosdakarya Offset.
- Tran, V. D. (2014). The effect of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131-140.
<http://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p131>
- Van Brummelen, H. (2009). *Walking with God in the Classroom: Christian approaches to teaching and learning* (3rd ed.). Colorado Springs, CO: Purposeful Design Publications.
- Wahyudi, S., & Ariani, D. (2016). *Model pembelajaran menulis cerita: Buku panduan untuk guru ketika mengajar menulis cerita*. Bandung, Indonesia: PT Refika Aditama.
- Zainuddin (2015). The effect of cooperative integrated reading and composition technique on students' reading descriptive text achievement. *English Language Teaching*, 8(5), 11-21.
<http://doi.org/10.5539/elt.v8n5p11>



**PENERAPAN METODE GIVING QUESTIONS AND
GETTING ANSWERS UNTUK MENINGKATKAN
KETERAMPILAN BERPIKIR KRITIS SISWA KELAS
10 MIA DI SEKOLAH 'FANÓS' KUPANG
[IMPLEMENTATION OF THE GIVING QUESTIONS
AND GETTING ANSWERS METHOD TO
IMPROVE CRITICAL THINKING SKILLS WITH
GRADE 10-MIA STUDENTS AT 'FANÓS' KUPANG]**

Evanti Puspita Sari

SMA UPH College Karawaci, Tangerang, Banten

evanti.sari@uphcollege.com

Yohanes Edi Gunanto

Universitas Pelita Harapan, Tangerang, Banten

yohanes.gunanto@uph.edu

Abstract

Critical thinking is one of the higher order thinking skills that high school students must have. Grade 10-MIA students in 'FANÓS' School Kupang had difficulties improving their critical thinking skills. The researcher used the Giving Questions and Getting Answers method to help these students improve their critical thinking skills. The purpose of this research was to find out whether there was any improvement in students' critical thinking skills when the Giving Questions and Getting Answers method was implemented in their school. This research method used Classroom Action Research (CAR) by Kemmis and McTaggart's model in two cycles. The subjects consisted of 30 Grade 10-MIA students. The



research instruments were check-list observation sheet, students' questionnaire, mentor's interview sheet, post-test sheet with its rubric, mentor's observation sheet and open observation sheet. The result was analyzed using descriptive statistics and qualitative. The results showed that Giving Questions and Getting Answers could improve Grade 10-MIA students' critical thinking skills when explaining the functions of the two papers, explaining the lesson, group discussion, asking questions from the 1st paper, giving conclusions from the 2nd paper and giving a post-test.

Keywords: Giving Questions and Getting Answers, critical thinking skills, Classroom Action Research

Abstrak

Berpikir kritis adalah salah satu keterampilan berpikir tingkat tinggi yang harus dimiliki siswa sekolah menengah. Siswa Kelas X-MIA di Sekolah 'FANÓS' Kupang mengalami kesulitan untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis mereka. Peneliti menggunakan metode Giving Questions and Getting Answers untuk membantu siswa kelas X-MIA untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis mereka. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengetahui apakah ada peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa atau tidak dan untuk mengetahui bagaimana metode Memberikan Pertanyaan dan Menjawab Jawaban diimplementasikan di Sekolah 'FANÓS' Kupang. Metode penelitian yang digunakan adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan model Kemmis dan McTaggart dalam dua siklus. Subjek penelitian adalah siswa kelas X-MIA yang terdiri dari 30 siswa. Instrumen penelitian berupa lembar observasi daftar periksa, angket siswa, lembar wawancara mentor, lembar post-tes dengan rubrik, lembar observasi mentor, dan lembar observasi terbuka. Hasilnya dianalisis dengan



Penerapan Metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah 'Fanos' Kupang

statistik deskriptif dan kualitatif. Hasil dari penelitian ini adalah Memberikan Pertanyaan dan Mendapatkan Jawaban dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa kelas X-MIA dan itu dilaksanakan dengan menjelaskan fungsi dari dua makalah, menjelaskan pelajaran, diskusi kelompok, mengajukan pertanyaan dari kertas pertama, memberikan kesimpulan dari kertas kedua dan memberikan *post-test*.

Kata kunci: Memberikan Pertanyaan dan Mendapatkan Jawaban, keterampilan berpikir kritis, penelitian tindakan kelas

Pendahuluan

Belajar adalah proses manusia berkembang dan berubah. Selama manusia hidup, manusia belajar. Hal ini sesuai dengan definisi belajar adalah suatu proses pertumbuhan karena selama manusia hidup, manusia bertumbuh (Hendricks, 2013). Ada empat ranah pertumbuhan manusia, yaitu pertumbuhan intelektual, pertumbuhan fisik, pertumbuhan sosial, dan pertumbuhan emosional. Pada ranah pertumbuhan intelektual, manusia diberikan keistimewaan yang membedakan manusia dengan ciptaan yang lain, yaitu akal budi, sehingga manusia dapat berpikir secara abstrak, menjadi seseorang yang mampu merefleksikan berbagai hal, dan bernalar akan sebab-akibat dari suatu hal (Knight, 2009).

Jean Piaget menyatakan bahwa intelektual manusia akan berkembang seiring dengan penambahan usianya (dalam Hergenhahn & Olson, 2009). Siswa kelas 10 memiliki rentang usia 15 tahun sampai 17 tahun. Dalam teori perkembangan kognitif yang dikemukakan oleh Jean Piaget, siswa dengan usia lebih dari 11 tahun sudah memasuki tahapan *formal operation*. Tahapan *formal operation* adalah tahapan ketika manusia sudah dapat berpikir lebih abstrak, lebih ideal, dan lebih logis (Santrock, 2009). Pemikiran-pemikiran ini dapat dikategorikan sebagai *higher order thinking* (pemikiran tingkat tinggi).



Kurikulum 2013 untuk tingkat SMA mendorong siswa untuk dapat mengembangkan pemikiran tingkat tinggi untuk mencapai Kompetensi Inti yang tercantum dalam mata pelajaran, salah satunya adalah mata pelajaran Biologi yang merupakan mata pelajaran wajib bagi siswa yang mengambil peminatan Matematika dan Ilmu Alam (MIA).

Salah satu jenis pemikiran tingkat tinggi yang harus kembangkan siswa adalah keterampilan berpikir kritis. Keterampilan berpikir kritis menurut Robert Ennis (1996) adalah sebuah proses berpikir dengan tujuan membuat keputusan yang beralasan tentang apa yang harus dipercaya dan apa yang harus dilakukan (dalam Idol dan Jones, 2010). Keterampilan berpikir kritis dimulai pada tingkatan menganalisis (C4) dalam tingkatan kognitif Bloom (taksonomi Bloom). Siswa kelas X-MIA di sekolah 'FANÓS' Kupang memiliki kesulitan dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritisnya. Hal ini terlihat dari data-data pra-siklus yang diperoleh selama proses belajar mengajar berlangsung.

Tabel 1
Data Pra-siklus

	Latihan Benar-Salah	Presentasi Poster	UH-KH	Debat Aktif	Observasi KH	Tes Virus
Jumlah siswa yang lulus KKM (KKM=70)	29/29	30/30	21/30	5/30	24/30	29/29
Persentase	100%	100%	70%	16,7%	80%	100%

Keterangan. UH = Ulangan Harian, KH = Keanekaragaman Hayati

Latihan Benar-Salah dan tes Virus dibuat sesuai dengan tingkat pemahaman (C2) dalam taksonomi Bloom. Lebih dari 75% siswa sudah mencapai Kriteria Ketuntasan Minimum (KKM) yang ditetapkan sekolah, yaitu 70.

Presentasi poster dilakukan siswa dalam kelompok dan dinilai dengan menggunakan rubrik presentasi. Pertanyaan yang diberikan siswa kepada kelompok presenter merupakan pertanyaan tingkat

Penerapan Metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah 'Fanos' Kupang

rendah yang sifatnya pertanyaan tertutup, seperti '*apa tujuan kebun botani dibuat*', '*siapa penggagas konsep pelestarian hewan*', dan lain-lain. Tugas observasi topik Keanekaragaman Hayati (KH) disesuaikan dengan tingkat aplikasi (C3) dalam taksonomi Bloom dan dilakukan dalam kelompok kecil berjumlah dua sampai tiga siswa. Sejumlah 24 siswa (80% dari total siswa) sudah mencapai KKM. Ulangan harian topik Keanekaragaman Hayati (UH-KH) mencakup beberapa soal dengan tingkat analisis (C4) dalam taksonomi Bloom. Terdapat 70% siswa yang mencapai KKM karena banyak siswa yang tidak dapat menjawab soal-soal tingkat analisis yang memerlukan keterampilan berpikir kritis untuk menjawab soal dengan benar. Debat aktif dengan topik lingkungan hidup dinilai dengan menggunakan rubrik debat aktif. Rubrik debat aktif berisikan beberapa indikator dari keterampilan berpikir kritis, dalam hal ini menuntut siswa untuk dapat berpikir sampai tingkat menciptakan (C6) dalam taksonomi Bloom. Terdapat 5 siswa (16,7% siswa) yang mencapai KKM. Berdasarkan data-data ini, dapat disimpulkan bahwa siswa kesulitan dalam mengembangkan pemikiran tingkat tinggi, khususnya keterampilan berpikir kritis.

Metode *Giving Questions and Getting Answers* adalah metode yang diujicobakan untuk membantu siswa meningkatkan keterampilan berpikir kritis. Metode ini merupakan salah satu metode dari strategi pembelajaran aktif yang dikemukakan oleh Melvin Silberman. Metode *Giving Questions and Getting Answers* adalah salah satu metode yang dikembangkan dari strategi pembelajaran aktif dengan siswa terlibat aktif dalam kelompok untuk meninjau kembali materi yang diajarkan dengan diskusi kelompok, tanya jawab, dan menyimpulkan pembelajaran (Silberman, 2014). Metode ini dikembangkan untuk melatih siswa untuk memiliki keterampilan dan kemampuan bertanya dan menjawab karena pada dasarnya metode ini dikembangkan dari metode tanya jawab dan metode ceramah dengan menggunakan potongan-potongan kertas sebagai media yang mendukung pelaksanaan metode (Chasanah, Santosa, dan Aryanto, 2012). Metode *Giving Questions and Getting Answers* juga sangat efektif untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis, seperti penelitian yang dilakukan oleh Suryanti (2013) dalam mata pelajaran Matematika. Kesimpulan yang di dapatkan adalah metode *Giving Questions and Getting Answers*



merupakan metode yang memanfaatkan sifat aktif siswa untuk terlibat aktif dalam pembelajaran sehingga siswa dapat mengembangkan keterampilan-keterampilan yang dimilikinya, seperti keterampilan berpikir kritis.

Oleh karena itu, untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa kelas X-MIA di sekolah 'FANÓS' Kupang, metode *Giving Questions and Getting Answers* diterapkan, khususnya dalam mata pelajaran Biologi.

Metode Penelitian

Metode penelitian yang digunakan adalah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) model Kemmis dan McTaggart yang terdiri atas empat tahapan dalam satu siklus, yaitu tahap perencanaan, tahap tindakan, tahap observasi atau pengamatan, dan tahap refleksi (dalam Wiriaatmadja, 2009). Penelitian ini dilakukan dalam dua siklus. Siklus pertama dilaksanakan dalam tiga pertemuan dan siklus kedua dilaksanakan dalam dua pertemuan. Subjek penelitian adalah siswa kelas X-MIA yang berjumlah 30 siswa. Penelitian Tindakan Kelas dilaksanakan pada mata pelajaran Biologi.

Prosedur penelitian ini dilakukan dalam beberapa tahap. Pertama, setiap siswa dibagikan selembar lembar pertanyaan dan selembar lembar jawaban atau kesimpulan kemudian peneliti menjelaskan fungsi kedua jenis kertas, yaitu lembar pertanyaan untuk menulis pertanyaan dan lembar jawaban atau kesimpulan untuk menulis kesimpulan dari materi maupun kesimpulan jawaban dari pertanyaan. Kedua, setiap siswa mendengarkan penjelasan materi dan menulis di kedua kertas. Setelah itu, siswa berdiskusi dengan kelompoknya dan menentukan pertanyaan yang akan diajukan. Pada saat diskusi selesai, mulailah sesi tanya jawab antar kelompok. Apabila siswa tidak bisa menjawab pertanyaan, maka peneliti akan menjawabnya. Ketika sesi pelajaran akan habis, siswa berdiskusi kembali dengan kelompoknya untuk menyimpulkan pembelajaran.

Metode pengumpulan data pada PTK ini adalah dengan metode observasi, wawancara, angket, dan tes tertulis. Instrumen yang digunakan untuk mengukur variabel keterampilan berpikir kritis adalah



**Penerapan Metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk
Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah
'Fanos' Kupang**

lembar observasi ceklis yang diisi oleh peneliti dan teman sejawat peneliti, lembar *post-test* dengan rubrik *post-test*, lembar angket yang diisi oleh siswa, dan lembar wawancara guru pamong. Instrumen yang digunakan untuk mengukur variabel penerapan metode *Giving Questions and Getting Answers* adalah lembar angket siswa, lembar observasi terbuka yang diisi oleh teman sejawat peneliti, dan lembar observasi guru pamong. Teknik analisis data yang digunakan adalah kuantitatif dengan statistik sederhana dan kualitatif. Penelitian ini dianalisis setiap indikatornya. Kriteria keberhasilan siklus dalam penelitian ini adalah 75% dari jumlah siswa mencapai setiap indikator yang sudah ditentukan.

Hasil dan Pembahasan

Keterampilan berpikir kritis

Keterampilan berpikir kritis memiliki beberapa indikator yang diambil dari dua sumber, yaitu Robert Ennis (1996, dalam Idol & Jones, 2010, hal. 31-34) dan Richard Paul & Linda Elder (2005, hal. 21-25).

Tabel 2

Indikator Keterampilan Berpikir Kritis

Indikator	Sub-Indikator
Memfokuskan Pertanyaan (Ennis, 1996, dalam Idol dan Jones, 2010, hal. 31-34)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siswa mengidentifikasi (merumuskan) pertanyaan (Ennis, 1996, dalam Idol dan Jones, 2010, hal. 31-34) 2. Siswa menuliskan pertanyaan yang belum dimengerti dengan bahasanya sendiri (Paul & Elder, 2005, hal. 21-25). 3. Siswa menuliskan pertanyaan yang relevan dengan materi (Paul & Elder, 2005, hal. 21-25).
Menganalisis Argumen (Ennis, 1996, dalam Idol dan Jones, 2010, hal. 31-34)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siswa menjelaskan informasi dengan jelas dan tepat (Paul & Elder, 2005, hal. 21-25). 2. Siswa membuat kesimpulan dari sebuah informasi (Ennis, 1996, dalam Idol dan Jones, 2010, hal. 31-34).
Bertanya dan Menjawab	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siswa memberikan penjelasan sederhana



Pertanyaan Tentang Suatu Penjelasan (Ennis, 1996, dalam Idol dan Jones, 2010, hal. 31-34)	(Mengapa ...? Apa.? Bagaimana...? dsb.) (Ennis, 1996, dalam Idol dan Jones, 2010, hal. 31-34).
2. Siswa dapat menyebutkan contoh atau solusi (Ennis, 1996, dalam Idol dan Jones, 2010, hal. 31-34).	

Instrumen yang digunakan untuk mengukur peningkatan keterampilan berpikir kritis adalah *post-test*, lembar observasi ceklis, lembar angket, dan lembar wawancara.

Pada akhir siklus I dan siklus II, siswa mengerjakan *post-test*. *Post-test* dinilai dengan menggunakan rubrik *post-test*. Cara perhitungan nilai setiap indikator dengan menggunakan *post-test* adalah sebagai berikut:

$$\text{Nilai} = \frac{\text{skor yang didapatkan}}{\text{skor maksimal}} \times 100$$

Standar pada rubrik *post-test* adalah *meet standard* atau pada skor ketiga dari setiap indikator atau standar nilai 75 dari setiap indikator. Berikut ini adalah persentase siswa yang sudah mencapai standar nilai 75 dari setiap siklus.

Tabel 3
Perbandingan Persentase Hasil Post-test

	Indikator Memfokuskan Pertanyaan	Indikator Menganalisis Argumen	Indikator Bertanya dan Menjawab Tentang Suatu Penjelasan
Siklus I	43,4%	60,0%	83,3%
Siklus II	76,7%	86,7%	93,3%
Peningkatan	33,3%	26,7%	10,0%

Selama pembelajaran berlangsung, observasi ceklis dilaksanakan. Siswa akan mencapai indikator ketika siswa sudah

**Penerapan Metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk
Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah
'Fanos' Kupang**

mencapai sub-indikator dari setiap indikator. Apabila salah satu sub-indikator tidak tercapai maka siswa tidak mencapai indikatornya.

Berikut ini hasil perhitungan persentase siswa yang sudah mencapai indikator:

Tabel 4
Hasil Observasi Ceklis

	Indikator Memfokuskan Pertanyaan	Indikator Menganalisis Argumen	Indikator Bertanya dan Menjawab Tentang Suatu Penjelasan
Siklus I	85,6%	69,3%	59.5%
Siklus II	91,5%	88,5%	87.0%
Peningkatan	5,9%	19,2%	27,5%

Peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa didukung oleh hasil angket siswa. Cara perhitungan angket siswa adalah sebagai berikut (Arikunto, 2010, hal. 192),

$$\begin{aligned} \text{Nilai Pernyataan} &= \frac{(JSTS \times 1) + (JTS \times 2) + (JS \times 3) + (JSS \times 4)}{J_{tot} \times 4} \\ &\times 100 \end{aligned}$$

Keterangan:

JSTS adalah jumlah siswa yang sangat tidak setuju

JTS adalah jumlah siswa yang tidak setuju

JS adalah jumlah siswa yang setuju

JSS adalah jumlah siswa yang sangat setuju

Berdasarkan perhitungan di atas, didapatkan hasil angket sebagai berikut:



Tabel 5
Hasil angket

	Indikator Memfokuskan Pertanyaan	Indikator Menganalisis Argumen	Indikator Bertanya dan Menjawab Tentang Suatu Penjelasan
Siklus I	80,3	74,6	74,2
Siklus II	88,6	88,0	83,4
Peningkatan	8,3	13,4	9,2

Ketiga instrumen menyatakan adanya peningkatan yang signifikan dari siklus pertama ke siklus kedua pada setiap indikatornya. Adanya peningkatan ini didukung dari hasil wawancara guru pamong, yaitu adanya peningkatan secara kualitas berpikir siswa dan jumlah dari siswa yang sudah mencapai indikator.

Metode *Giving Questions and Getting Answers*

Metode *Giving Questions and Getting Answers* memiliki beberapa indikator dalam penerapannya. Indikator diambil berdasarkan fase-fase dari langkah kerja yang dilaksanakan dalam penelitian ini.

Tabel 6
Indikator Metode Giving Questions and Getting Answers

Fase/Indikator	Tingkah Laku Guru atau Sub-indikator
Fase -1 Menjelaskan fungsi kedua jenis kertas.	<ul style="list-style-type: none"> • Guru membagikan kedua jenis kertas. • Guru menjelaskan kedua fungsi kertas. • Kertas pertama terdapat tulisan “Saya belum paham tentang...” Pada lembar ini, siswa mengisinya dengan hal-hal yang belum diketahui atau diklafikasi dalam bentuk pertanyaan. • Kertas kedua terdapat tulisan “Saya dapat menjelaskan tentang...” Pada lembar ini, siswa mengisinya dengan hal-hal yang bisa ia jelaskan selama penjelasan materi.
Fase-2	<ul style="list-style-type: none"> • Siswa mempresentasikan materi dalam

**Penerapan Metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk
Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah
'Fanos' Kupang**

Penjelasan materi.	kelompok.
Fase-3 Diskusi kelompok.	<ul style="list-style-type: none">• Setelah penjelasan materi, siswa berkumpul bersama dengan kelompoknya untuk mendiskusikan pertanyaan yang akan ditanyakan dan mendiskusikan hal yang dapat mereka jelaskan.
Fase-4 Pertanyaan dari kertas pertama.	<ul style="list-style-type: none">• Siswa mengajukan pertanyaan kepada kelompok lain, kelompok lain menjawab. Apabila tidak dapat dijawab, maka guru menjawab pertanyaan siswa.
Fase-5 Penjelasan dari kertas kedua.	<ul style="list-style-type: none">• Siswa menyampaikan hal yang dapat mereka jelaskan berdasarkan lembar kedua sebagai bagian dari menyimpulkan.
Fase-6 Pengerjaan <i>post-test</i>	<ul style="list-style-type: none">• Siswa mengerjakan <i>post-test</i>.
Fase-7 Pemeriksaan pekerjaan siswa.	<ul style="list-style-type: none">• Guru memeriksa pekerjaan siswa (lembar pertama dan lembar kedua).

Instrumen yang digunakan pada variabel penerapan metode *Giving Questions and Getting Answers* adalah lembar observasi guru pamong, lembar observasi terbuka, dan angket siswa. Hasil dari angket siswa adalah siswa setuju bahwa tiap fase sudah terlaksana dengan baik pada pembelajaran.



Tabel 7

Hasil Angket Metode Giving Questions and Getting Answers

Indikator Metode <i>Giving Questions and Getting Answers</i>	Siklus I	Siklus II	Peningkatan
Menjelaskan fungsi kedua jenis kertas.	93,8	95,0	1,2
Penjelasan materi.	87,1	92,3	5,2
Diskusi kelompok.	81,3	90,0	8,7
Pertanyaan dari kertas pertama.	91,3	92,7	1,4
Penjelasan dari kertas kedua.	79,6	89,6	10,0
Pengerjaan <i>post-test</i>	88,3	92,5	4,2
Pemeriksaan pekerjaan siswa.	93,3	96,7	3,4

Adanya peningkatan pada angket disebabkan adanya perbaikan kualitas dari setiap fase atau indikator, seperti pengulangan instruksi sehingga siswa dapat mengerti maksud dari instruksi yang diberikan, adanya modifikasi pada penjelasan materi, terarahnya diskusi kelompok siswa, dan lebih banyak siswa diberi kesempatan untuk memberikan kesimpulan yang dituliskan pada lembar kedua. Peningkatan pada angket didukung oleh hasil observasi guru pamong dan observasi terbuka yang dilakukan oleh teman sejawat yaitu terlaksananya setiap fase dan langkah-langkah perbaikan sudah dilakukan dengan baik pada siklus kedua.

Keberhasilan dalam meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa kelas X-MIA disebabkan oleh penerapan metode *Giving Questions and Getting Answers*. Indikator memfokuskan pertanyaan dapat tercapai karena fase penjelasan kedua jenis kertas, penjelasan materi, diskusi kelompok, dan pertanyaan dari kertas pertama dapat terlaksana dengan baik. Indikator menganalisis argumen dapat tercapai karena fase penjelasan materi dan penjelasan dari kertas kedua terlaksana dengan baik. Indikator bertanya dan menjawab tentang suatu penjelasan dapat tercapai karena adanya penerapan fase pertanyaan dari kertas pertama dan diskusi kelompok.

Keterampilan berpikir kritis siswa mulai terasah karena metode *Giving Questions and Getting Answers* mendorong siswa untuk bertanya pertanyaan tingkat tinggi, memberikan pendapat melalui diskusi



Penerapan Metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah 'Fanos' Kupang

kelompok, dan siswa diberikan kesempatan lebih untuk memberikan kesimpulan dari pembelajaran. Akan tetapi, dalam penerapan metode *Giving Questions and Getting Answers* memerlukan cukup banyak waktu karena mendorong siswa untuk memiliki rasa ingin tahu yang tinggi sehingga pertanyaan yang diajukan akan semakin banyak dan kritis. Berdasarkan hasil analisis, dapat disimpulkan bahwa penerapan metode *Giving Questions and Getting Answers* dapat meningkatkan keterampilan berpikir kritis.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian tentang penerapan metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa kelas X-MIA di sekolah 'FANÓS' Kupang, dapat disimpulkan bahwa penerapan metode pembelajaran *Giving Questions and Getting Answers* dapat meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa kelas X-MIA di sekolah 'FANÓS' Kupang. Pada siklus I hasil *post-test*, terdapat peningkatan sebanyak 43,4% pada indikator memfokuskan pertanyaan, 60% pada indikator menganalisis argumen, dan 83,3% pada indikator bertanya dan menjawab suatu penjelasan. Pada siklus II hasil *post-test*, terdapat peningkatan sebanyak 76,7% pada indikator memfokuskan pertanyaan, 86,7% pada indikator menganalisis argumen, dan 93,3% pada indikator bertanya dan menjawab suatu penjelasan. Selain itu, metode pembelajaran *Giving Questions and Getting Answers* diterapkan dengan beberapa langkah. Pertama, peneliti menjelaskan fungsi kedua jenis kertas. Kertas pertama berwarna merah muda untuk menuliskan pertanyaan yang tidak dimengerti dan kertas kedua berwarna hijau untuk menuliskan hal-hal yang dimengerti siswa sebagai bagian dari kesimpulan. Kedua, penjelasan materi. Oleh karena metode pembelajaran *Giving Questions and Getting Answers* merupakan bagian dari strategi pembelajaran aktif, penjelasan materi mengalami variasi menjadi presentasi kelompok dan kegiatan membaca artikel yang kemudian dibahas oleh peneliti untuk menemukan konsep pembelajaran. Ketiga, diskusi kelompok untuk membahas pertanyaan-pertanyaan yang akan diajukan dan kesimpulan dari materi yang sudah dijelaskan. Keempat, siswa mengajukan pertanyaan dan menerima jawaban dari kelompok siswa lainnya atau guru. Kelima, siswa menyimpulkan pembelajaran berdasarkan lembar



hijau dan diakhiri dengan siswa mengerjakan *post-test* pada akhir pembelajaran serta pemeriksaan pekerjaan siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, S. (2009). *Dasar-dasar evaluasi pendidikan*. Jakarta, Indonesia: PT. Bumi Aksara.
- Chasanah, A., Santosa, S., & Ariyanto, J. (2012). Pengaruh penerapan model pembelajaran giving questions and getting answers terhadap hasil belajar siswa kelas X SMAN Banyudono tahun ajaran 2011/2012. *Jurnal Pendidikan Biologi*, 4(3), 29-38. Retrieved from <http://jurnal.fkip.uns.ac.id/index.php/bio/article/view/1424>
- Hendricks, H. G. (2013). *Mengajar untuk mengubah hidup*. Yogyakarta, Indonesia: Yayasan Gloria.
- Hergenhahn, B. R. & Olson, M. H. (2009). *Theories of learning edisi ketujuh*. Jakarta, Indonesia: Kencana.
- Idol, L. & Jones, B. F. (2010). *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knight, G. R. (2009). *Filsafat dan pendidikan: Sebuah pendahuluan dari perspektif Kristen*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan Press.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Dillon Beach, CA: The Foundation of Critical Thinking. Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf>
- Santrock, J. W. 2009. *Educational psychology*. New York, NY: McGraw-Hill
- Silberman, M. L. (2014). *Active learning: 101 cara belajar siswa aktif*. Bandung, Indonesia: Nuasa Cendekia.



**Penerapan Metode *Giving Questions and Getting Answers* untuk
Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa Kelas 10 MIA di Sekolah
'Fanos' Kupang**

Suryanti. (2013). Pembelajaran giving questions and getting answers untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis pada mata kuliah aljabar linier bagi mahasiswa. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 15(2), 230-235. Retrieved from <http://digilib.stkipgri-blitar.ac.id/274/>

Wiriaatmadja, R. (2009). *Metode penelitian tindakan kelas untuk meningkatkan kinerja guru dan dosen*. Bandung, Indonesia: PT Remaja Rosdakarya.



PETUNJUK PENULISAN NASKAH

1. **Polygot** menerima artikel ilmiah dalam bidang Bahasa, Sastra, Budaya, dan Pendidikan. Artikel boleh ditulis dalam Bahasa Indonesia atau Bahasa Inggris.
2. Naskah berupa tulisan ilmiah, baik berupa hasil penelitian, studi kepustakaan, kajian dan penerapan teori dalam bidang bahasa, sastra, budaya, pendidikan dan pengalaman praktis sekolah serta reviu buku.
3. Naskah belum pernah diterbitkan dalam media lainnya. Apabila pernah dipresentasikan dalam seminar/lokakarya, agar diberi keterangan lengkap.
4. Naskah diketik dengan menggunakan Microsoft Word dan dikirim secara online mengikuti langkah-langkah yang tertulis dalam <http://ojs.uph.edu/index.php/JIP/about/submissions#onlineSubmissions>.
5. Jurnal **Polygot** terbit dua kali dalam setahun pada bulan Januari dan Juli. Semua naskah yang masuk akan dilakukan review oleh dua orang ahli yang sesuai bidang ilmu. Karena proses review dan penerbitan yang ketat, diharapkan naskah tersebut dapat diterima redaksi 3 bulan sebelum bulan penerbitan. Penulis diminta mengikuti perkembangan proses penerbitan artikelnya secara rutin melalui akun yang terdaftar.
6. Ketentuan pengetikan naskah:
 - a) Menggunakan kertas berukuran quarto (A4).
 - b) Jenis huruf Calibri 12pt.
 - c) Jarak ketikan satu spasi.
 - d) Margin kiri 4 cm, lainnya (atas, bawah, dan kanan) 3 cm.
 - e) Jumlah halaman 7-15 halaman.
 - f) Abstrak ditulis dalam dua bahasa; Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris yang panjangnya 100-200 kata.
 - g) Kata kunci ditulis dalam dua bahasa; Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris yang terdiri atas 4 - 7 kata
 - h) Kata asing yang belum diubah menjadi kata Indonesia atau belum menjadi istilah teknis diketik dengan huruf italic.

- i) Kecuali untuk tulisan istilah teknis dan untuk istilah yang telah diterangkan sebelumnya, hindarilah pemakaian singkatan.
- j) Daftar pustaka ditulis secara alfabetis menurut nama pengarang atau editor, tidak diberi nomor, dan ditulis dengan contoh seperti berikut:

Depdikbud (1994). *Kurikulum pendidikan dasar: Garis-garis besar program pengajaran*. Jakarta, Indonesia: Proyek Pengembangan Pendidikan Guru Sekolah Dasar.

Galyean, N. (1979). A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals*, 12(2), 121-127. Retrieved January 21, 2016 from <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1979.tb00155.x>

Gupta, A. & Govindarajan, V. (2000), Knowledge Management's Social Dimension: Lessons from Nucor Steel. *Sloan Management Review*, Fall, 42(1).

Oemarjati, B. S. (1980). Pengajaran apresiasi sastra di sekolah lanjutan: Keakraban guru-murid dan karya sastra. *Pembinaan Bahasa Indonesia*, 1(3), 161-178.

Pazmino, R. W. (2001). *God our Teacher: Theological basic in Christian education*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.

Van Brummelen, H. (2009). *Berjalan dengan Tuhan di dalam Kelas*. Jakarta, Indonesia: Universitas Pelita Harapan Press.

7. Semua identitas penulis ditulis lengkap di bawah judul naskah yang terdiri dari nama, institusi, dan email.
8. Semua biodata penulis yang dalam bentuk narasi, memuat nama lengkap, gelar, tempat dan tanggal lahir, riwayat pendidikan, riwayat pekerjaan, minat dalam penelitian, ditulis di halaman paling akhir.
9. Keterangan lengkap mengenai format penulisan dapat diperoleh dari redaksi.



Penerbit
Universitas Pelita Harapan Press
Kampus Pusat UPH Menara UPH, Lippo Karawaci
Jl. M.H. Thamrin Boulevard 1100 Lippo Karawaci, Tangerang 15811
Indonesia
Telp.62-21-5460901 (hunting) Fax. 62-21-5460901
<http://www.uph.edu>

