

**Upaya Meningkatkan Aktivitas dan Hasil Belajar Mahasiswa
melalui Pembelajaran Kolaboratif dengan Pendekatan
Pemecahan Masalah**

Linda Agustina¹

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk memperoleh gambaran model pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah pada mata kuliah teori akuntansi dan mengetahui efektifitas penggunaan model pembelajaran tersebut. Populasi dalam penelitian ini adalah mahasiswa jurusan akuntansi yang sedang menempuh mata kuliah teori akuntansi. Pengambilan sampel berjumlah 90 dilakukan dengan teknik simple random sampling. Data dikumpulkan dengan metode dokumentasi dan metode tes (pre test & post test) kemudian dianalisis dengan uji t. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah pada mata kuliah teori akuntansi sangat efektif dalam meningkatkan prestasi belajar mahasiswa. Hal ini terbukti dari hasil uji t yang menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan antara kelas yang memperoleh pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah dengan kelas yang tidak memperolehnya.

Kata kunci : pembelajaran kolaboratif, pemecahan masalah

¹ Staff Pengajar Fakultas Ekonomi Universitas Negeri Semarang

PENDAHULUAN

Perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi dan arus globalisasi telah membawa perubahan di semua aspek kehidupan manusia. Dalam rangka menghadapi berbagai permasalahan yang ditimbulkannya, persaingan global dan proses demokratisasi, sangat diperlukan sumber daya manusia yang berkualitas melalui pembaharuan sistem pendidikan yang berbasis kompetensi, demokratis dan berwawasan lokal dengan tetap memperhatikan standar nasional. Era globalisasi menuntut suatu negara untuk meningkatkan kualitas sumber daya manusianya agar mampu bersaing di kancah Internasional. Oleh sebab itu masing-masing individu dituntut mengembangkan keahlian serta memperluas wawasan guna meningkatkan kualitas diri.

Pembaharuan-pembaharuan dalam bidang pendidikan harus selalu dilakukan untuk meningkatkan kualitas sumber daya manusia di Indonesia. Salah satu pembaharuan tersebut adalah dalam proses pembelajaran. Proses pembelajaran yang bersifat konvensional saat ini masih banyak digunakan, padahal sudah tidak sesuai dengan perkembangan situasi dan kondisi yang ada. Pembaharuan harus dilakukan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran itu sendiri dan pada akhirnya akan dapat meningkatkan kualitas sumber daya manusia.

Aktivitas pelaksanaan pendidikan dalam bentuk paling sederhana selalu melibatkan pengajar dan mahasiswa. Dalam hal ini, mahasiswa harus dilibatkan secara aktif dalam kegiatan belajar mengajar. Namun pada kenyataannya, masih banyak mahasiswa yang belum terlibat secara aktif, sehingga hanya bersifat pasif. Keberhasilan proses pembelajaran juga sangat tergantung pada kemampuan dan apresiasi pengajar. Para pengajar perlu memahami misi kurikulum, perspektif dan pendekatan masing-masing satuan kompetensi dasar yang harus dicapai, sehingga memberikan keleluasaan dalam mengelola pembelajaran sesuai dengan potensi dan kondisi lingkungan, dan mendorong siswa untuk lebih memanfaatkan sumber-sumber belajar yang ada.

Komponen lain yang melengkapi metode pengajaran selain pengorganisasian isi adalah pengelolaan pengajaran atau pengelolaan pembelajaran. Pengelolaan pembelajaran yang dipreskripsikan di sini adalah pengelolaan yang esensinya untuk melakukan perubahan orientasi pendidikan yang selama ini dipakai yaitu pola pengelolaan yang konvensional, berorientasi pada pencapaian materi bukan pada penguasaan kemampuan memecahkan persoalan. Salah satu strategi untuk mempreskripsikan praktik pengelolaan belajar yang menggantikan pola konvensional dikembangkan pengelolaan belajar kolaboratif.

Pengelolaan belajar kolaboratif sesuai dengan gagasan yang dilontarkan Bruffee (Zamroni, 2000:44), bahwasannya praktik pengelolaan pendidikan tradisional yang telah menimbulkan kesenjangan akademik, okupasional dan kultural harus direformasi dengan praktik pendidikan yang memberi kesempatan kepada pebelajar untuk mengembangkan kerja kelompok.

Kerja kelompok yang didukung oleh kemandirian yang dimiliki oleh setiap individu anggota kelompok akan mampu membentuk suasana belajar kerjasama yang diikuti oleh rasa kesalingtergantungan dengan penuh tanggungjawab di antara anggota-anggota kelompoknya. Bentuk dan suasana belajar demikian dikenal dengan belajar secara kolaboratif. Umumnya dalam proses pembelajaran keterlibatan mahasiswa masih kurang dalam mengikuti kuliah, mereka baru aktif jika diberi tugas atau disuruh oleh dosen.

Pada mata kuliah teori akuntansi, mahasiswa kebanyakan bersikap pasif. Penyebabnya mungkin karena materi mata kuliah ini cukup luas, menyangkut beberapa aspek dan sulit untuk dipahami, sehingga mahasiswa merasa bosan , ngantuk dan jenuh. Oleh karena itu untuk menciptakan partisipasi aktif diperlukan adanya metode pembelajaran yang sesuai. Jika tidak dilakukan perubahan dalam proses pembelajaran, maka sikap mahasiswa tetap pasif,

level berpikirnya pun hanya pada tahap *remembering*, hafalan, dan jika diberi soal berpikir dan konseptual mereka tidak mampu menyelesaikannya. Akibatnya hasil yang dicapai rendah. Berdasarkan kenyataan tersebut maka tulisan ini mencoba menjawab bagaimana pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah dapat diterapkan pada mata kuliah teori akuntansi sehingga dapat membantu mahasiswa untuk lebih berperan aktif dalam proses pembelajaran dan pada akhirnya meningkatkan hasil belajarnya.

LANDASAN TEORI

1. Pengertian Belajar Kolaboratif

Konsep belajar kolaboratif sering diidentikkan dengan konsep belajar kooperatif, tetapi ada yang secara tegas membedakan antara keduanya. Pendukung konsep kooperatif, Slavin (1990:2) mengatakan belajar kooperatif mengacu pada variasi metode mengajar dimana pebelajar bekerja dalam kelompok-kelompok kecil, saling membantu belajar materi pelajaran, berdiskusi dan saling adu argumentasi, saling mengases pengetahuan-pengetahuan baru dan dapat saling mengisi kekurangan pengertian yang dialami. Keberhasilan diukur dari kemampuan mereka untuk meyakinkan bahwa tiap-tiap individu

telah menangkap pokok-pokok materi dan ide-ide kunci yang diajarkan. Meskipun belajar kooperatif bukan ide baru dalam pendidikan, tetapi hingga kini masih sedikit pengajar-pengajar menggunakan dan hanya untuk tujuan-tujuan tertentu, misalnya hanya untuk kegiatan tugas proyek atau membuat laporan tugas bersama.

Slavin (1990) lebih setuju penggunaan istilah belajar kooperatif daripada istilah belajar kolaboratif, karena berbagai hasil penelitian terdahulu telah mengidentifikasi bahwa belajar kooperatif dapat digunakan secara efektif pada berbagai jenjang pendidikan untuk berbagai jenis isi pengajaran, mulai yang matematis hingga membaca, science, dari ketrampilan dasar hingga pemecahan masalah yang kompleks. Selain itu dapat digunakan sebagai cara utama pengajar untuk mengorganisasikan pengajaran di kelas. Ditegaskan pula alasannya oleh Slavin (1990:2) dalam kutipan berikut :

There are many reasons that cooperative learning is entering the mainstream of educational practice. One is the extraordinary research base (summarized in this book) supporting the use of cooperative learning to increase student achievement, as well as such other outcomes as improved intergroup relations, acceptance of academically handicapped classmates, and increased self-esteem. Another reason is the growing realization that students need

to learn to think, to solve problems, and to integrate and apply knowledge and skills, and that cooperative learning is an excellent means to that end.

Para ahli lain berpandangan, dalam belajar kooperatif belum tentu ada peristiwa kolaboratif, tetapi memang setiap peristiwa kolaboratif diperlukan suasana kerjasama atau kooperatif. Berikut pandangan-pandangan itu memperkuat perbedaan kolaboratif terhadap kooperatif.

Meminjam pernyataan Kreijns, Kirschner dan Jochems (2003) menyatakan, bahwa: *“Just placing students in groups does not guarantee collaboration... The incentive to collaborate has to be structured within the groups.”* Artinya jika sekedar membagi-bagi pebelajar dalam kelompok-kelompok tidak menjamin adanya kolaborasi; yang memicu adanya kolaborasi itu harus dibangun dari dan oleh dalam kelompok sendiri.

Senada dengan pandangan itu Daniel, B. (2003) mempertegas bahwa lingkungan belajar kolaboratif, baik yang jelas maupun yang samar semua dikembangkan berdasar asumsi bahwa pengetahuan adalah sebuah entitas yang kompleks yang dibentuk oleh konteks sosial, bukan sekedar hasil yang sederhana dari pemindahan atau sumbangan belaka. Johnson & Johnson (1987:15) juga menegaskan bahwa kerjasama merupakan dasar kemanusiaan

sebagaimana udara bagi pernafasan kita. Kemampuan pebelajar untuk bekerja secara kolaboratif dengan lainnya adalah sebagai kunci untuk membangun dan memelihara kemantapan dalam berkeluarga, karir, persahabatan dan bermasyarakat. Kemampuan dan keterampilan tak ada gunanya jika tak dapat diterapkan dalam hubungan kerjasama dengan orang lain.

Ted Panitz (1996) melakukan klarifikasi definisi antara istilah kooperatif dan kolaboratif sebagai berikut:

Collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle whereas cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of an end product or goal. Collaborative learning (CL) is a personal philosophy, not just a classroom technique. In all situations where people come together in groups, it suggests a way of dealing with people which respects and highlights individual group members' abilities and contributions. There is sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the groups actions.

Pembelajaran kolaboratif menurut Totten, Sills, Digby, & Russ (1991) bukan pendekatan yang baru, berbagai variasinya sudah digunakan dalam kelas sejak awal tahun 1900-an dan kini semakin menarik perhatian para ahli pendidikan, sejak munculnya bukti keberhasilan bukan buah dari kemampuan individu tetapi justru dari paradigma kesalingtergantungan (*interdependence*).

Konsep belajar kolaboratif menurut Duffy & Cunningham, 1996 sejak tahun 1990-an sudah mulai dikembangkan dan telah dikenal sebagai strategi belajar kelompok untuk menjalin kerjasama dengan sasaran untuk mencapai prestasi sebagai tujuan dan telah secara meluas diteliti dan telah didukung oleh berbagai literatur profesional. Falsafah dan teori sejumlah ahli seperti Dewey (1916) telah menegaskan manfaat sosial dan proses kolaboratif dalam belajar. Menurut Dewey (1916) pendidikan adalah proses sosial dalam mana melalui kelompok pebelajar memperoleh dan berbagi pengalaman baru yang bermakna.

Vygotsky (1981) juga memandang pendidikan sebagai usaha sosial. Postulatnya mengatakan bahwa sebelum berbagai fungsi mental diinternalisasikan, untuk itu harus dimulai dari tahapan eksternal. Maka dari itu interaksi sosial merupakan petunjuk penting untuk internalisasi yang bermakna. Teori Piaget (1969) tentang epistemologi genetic menyatakan pentingnya interaksi dengan teman sebaya sebagai sumber stimulasi kognitif beserta pengembangannya.

Istilah belajar kolaboratif (*collaborative learning*) mengacu kepada metode pengajaran yang mana pebelajar dengan berbagai latar kemampuan bekerja bersama-sama dalam kelompok-kelompok kecil untuk mencapai tujuan. Tiap-tiap pebelajar saling

bertanggungjawab atas belajar dengan teman-temannya sebagaimana ia bertanggungjawab belajar untuk diri sendiri. Keberhasilan tiap individu merupakan keberhasilan pebelajar lainnya dalam kelompok.

Kesimpulannya, bahwa belajar kolaboratif merupakan intensitas yang lebih tinggi kadarnya daripada belajar kooperatif. Secara fisik belajar kolaboratif tak ada beda bentuk maupun formulanya dengan belajar kooperatif, yang membedakan terletak pada intensitas interaksi, isi kegiatan dan implikasi yang ditimbulkannya bagi setiap anggota kelompok belajar yaitu adanya rasa saling ketergantungan dan tanggungjawab yang ditopang oleh kemandirian dari setiap individu yang terlibat dalam belajar melalui interaksi sosial. Semua sifat dan bentuk serta karakteristik belajar kooperatif merupakan prakondisi belajar kolaboratif.

2. Elemen Dasar Belajar Kolaboratif Melalui Kerjasama

Wujud kerjasama yang mengandung unsur kolaborasi adalah bukan bentuk kerjasama yang dimaksudkan hanya sekedar pebelajar duduk berdampingan asyik berbincang satu sama lain dalam satu meja mengenai tugas masing-masing, dan juga bukan kerjasama dalam arti tugas kelompok telah diselesaikan oleh satu orang sementara yang lainnya hanya tumpang nama pada laporan hasil kelompok.

Kerjasama lebih dari hanya sekedar berdekatan secara fisik, berbagi sama materi pelajaran, saling bantu satu sama lain; kesemuanya ini penting untuk kerjasama tetapi lebih dari itu elemen-elemen berikut merupakan dasar dari kerjasama yang kolaboratif, yaitu (1) kesalingtergantungan secara positif; (2) adanya interaksi saling ketemu muka dalam bekerjasama; (3) rasa tanggungjawab individu untuk menyelesaikan tugas bersama; dan (4) dibutuhkan keterampilan interpersonal dan kerjasama kelompok kecil.

Kerjasama kolaboratif menjadi tim yang efektif menurut Schrage (1989) jika didukung oleh 4 (empat) elemen utama berikut ini:

(1) a compelling, shared goal or goals; (2) team members with unique competencies that will contribute to successful outcomes; (3) members that operate within a formal structure, with defined roles that facilitate collective/collaborative work; and (4) mutual respect, tolerance, and trust .

3. Landasan Teoritis Belajar Kolaboratif

Teori belajar kolaboratif dimotori oleh Bruffee (Zamroni, 2000:156) tumbuh dan berkembang atas kesadaran akan pentingnya pengembangan diri pribadi pebelajar yang holistik,

sehingga menuntut perubahan mendasar proses pembelajaran yang konvensional didominasi oleh ceramah dengan pengajar sebagai sumber tunggal dan pebelajar sebagai pendengar yang baik. Teori belajar kolaboratif menekankan pada proses pembelajaran yang digerakkan oleh keterpaduan aktivitas bersama baik intelektual, sosial dan emosi secara dinamis baik dari pihak pebelajar maupun pengajar.

Teori ini didasarkan pada gagasan bahwa pencarian dan pengembangan pengetahuan adalah merupakan proses aktivitas sosial, dimana pebelajar perlu mempraktikannya. Pebelajar bukanlah penonton dan pendengar yang pasif, tetapi mereka harus dilibatkan dalam proses pembelajaran, lingkungan diciptakan untuk mendorong dan menghargai inisiatif pebelajar, dan perlu perlakuan pemberian insentif bagi keterlibatan pebelajar. Tujuan akhir adalah menghasilkan pebelajar yang utuh yakni matang intelektual, sosial dan emosi. Mereka adalah generasi baru yang diharapkan yang disamping memiliki prestasi akademik cemerlang, juga memiliki kesetiakawanan dan solidaritas sosial yang kuat. Praktik pendidikan dibawa ke jalur yang benar yakni menghasilkan manusia yang ber-“otak” dan ber-“hati” (Zamroni, 2000:146-147).

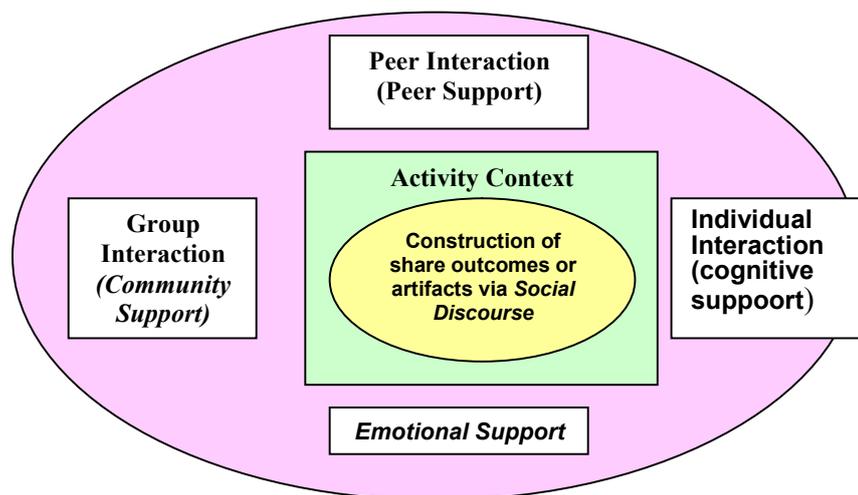
Mahnaz Moallem (2003:88) mengidentifikasi 4 (empat) tipe pentingnya kerjasama kolaboratif pemecahan masalah dalam

kelompok yang dirangkumkan dari beberapa penelitian antara lain:

- (1) Menumbuhkan tanggungjawab individu, karena diantara individu menyadari akan adanya tugas-tugas bersama dalam kelompok (Johnson, Johnson, & Smith, 1991; Slavin, 1995).
- (2) Meningkatkan komitmen pada kelompok dan tujuan-tujuan bersama dimana anggota kelompok saling bantu-membantu, saling membutuhkan, memberikan umpan balik yang tepat, dan memberi dorongan untuk pencapaian tujuan-tujuan bersama (Johnson, et al., 1991; Slavin, 1995).
- (3) Memperlancar interaksi antar individu dan antar kelompok di antara anggota kelompok, yang memungkinkan tiap anggota menampilkan keterampilan sosial dan kompetensi dalam berkomunikasi (Rubin, Rubin, & Johnson, 1997).
- (4) Memberikan stabilitas pada kelompok sehingga anggota kelompok dapat bekerjasama dengan anggota lain dalam waktu yang cukup lama tapi tidak melelahkan dan dapat membangun norma kelompok, penampilan tugas bersama, dan pola-pola interaksi (McGrath, 1992).

Selain itu menurut Vygotsky, 1978 (Mahnaz Moallem,

2003:86) belajar juga merupakan sebuah konstruksi sosial yang dibangun melalui bahasa dan diskursus sosial. Shaw, 1996 juga menunjukkan bahwa dalam pandangan sosial tentang belajar mengetahui (*knowing*) ditegaskan, pengetahuan itu dikonstruksi karena dampak keterlibatan dalam siklus perkembangan yang memfasilitasi perubahan konseptual pebelajar.



Gambar 1
Model Kolaboratif
(adaptasi dari Collaborative design model Mahnaz Moallem,
2003:87)

Hubungan sosial akan terjadi pada lingkungan belajar yang kolaboratif dengan kerjasama serta adanya dialog aktif (Moore, 1991; Saba & Shearer, 1994). Harasim (1989) melengkapi pandangan ini, dalam situasi demikian lingkungan belajar akan tampil dalam beragam perspektif yang memberi kesempatan untuk membentuk tahapan pengetahuan seperti seorang pebelajar saling bertukar informasi dengan lainnya, dengan orang-orang sekitarnya dan dengan para ahli dalam bidang itu (Mahnaz Moallem, 2003:86).

Bentuk-bentuk pendekatan belajar lainnya yang mengandung berbagai aspek pendekatan kolaboratif antara lain dikenal dengan *experiential learning*, *cognitive apprenticeships*, *service learning*, *case-based case-based learning* dan *project-based learning*. Bentuk-bentuk ini oleh Schmidt, 1984 dikatakan belum komprehensif. Masing-masing hanya memfokuskan pada aspek tertentu dari belajar kolaboratif. Belajar kooperatif hanya menekankan pengelompokan pebelajar dan penstrukturan kegiatan, *problem-based learning* memfokuskan pada penciptaan skenario masalah dan memfasilitasi belajar dengan penggunaan tutor. Belum ada yang dengan jelas menguraikan bagaimana membimbing proses kerja pebelajar pemecahan masalah yang secara nyata Belajar kolaboratif meskipun belum banyak diterapkan dalam

praktik, secara paradigma telah diterima secara luas oleh para ahli pendidikan, karena memiliki keunggulan-keunggulan, bahkan merupakan bentuk pembelajaran yang paling efektif (Johnson & Johnson, 1984; Panitz & Panitz, 1996).

Untuk menciptakan suasana kelas yang kreatif, bervariasi dan mengarah kepada pemecahan masalah, Johnson & Johnson, 1984 menyarankan 5 (lima) unsur penting teknik untuk dipertimbangkan dalam belajar kerjasama yaitu: (1) kesalingtergantungan yang positif (*positive interdependence*); (2) interaksi tatap muka yang menarik (*face-to-face interaction*); (3) tanggungjawab perorangan (*individual accountability*); (4) interpersonal dan kecakapan kerja kelompok (*interpersonal and small group skills*), dan (5) proses kelompok (*group processing*). Semua unsur dalam belajar bekerjasama digunakan dalam situasi-situasi yang kolaboratif.

Dari berbagai pandangan tersebut dapat disimpulkan bahwa peristiwa belajar kolaboratif akan terjadi jika ada rasa saling tanggungjawab dan terbentuk dalam suasana kerjasama di antara anggota-anggota dalam kerja kelompok atau tim. Suasana kolaboratif merupakan esensi dari belajar kelompok, keberhasilannya sangat tergantung dari kemampuan anggota kelompok dalam membiasakan diri perilaku dalam kerja kelompok.

Pengembangan model belajar kolaboratif merupakan wahana yang tepat untuk misi penanaman nilai-nilai dasar karena muatannya sangat relevan untuk mewujudkan karakter dan perilaku individu anggota masyarakat yang dicitakan. Pembekalan nilai-nilai dasar adalah kebutuhan yang rasional dan mendesak untuk membentuk karakter dan perilaku pebelajar calon pengajar yang sekaligus juga untuk meningkatkan mutu pendidikan dalam arti luas.

Secara khusus pembekalan nilai-nilai dasar juga perlu dilakukan pada tiap-tiap matakuliah dengan tidak mengabaikan esensi dari pembentukan kompetensi sebagai pengajar. Implikasinya maka setiap usaha membelajarkan pebelajar dengan tujuan peningkatan kompetensi, seyogianya menerapkan pola pengajaran kolaboratif. Oleh sebab itu peningkatan kemampuan pemecahan masalah dalam kuliah Akuntansi yang pengelolaan pengajarannya diorganisir secara kolaboratif, tidak terlepas dari misi untuk membentuk karakter dan perilaku damai di kalangan calon pendidik sesuai yang dicitakan.

Pendukung-pendukung belajar kolaboratif berargumentasi, bahwa pertukaran gagasan di antara anggota kelompok tidak saja meningkatkan minat di antara anggota melainkan juga meningkatkan kemampuan berpikir kritis. Sebagaimana Johnson dan Johnson (1986:35) berkesimpulan bahwa terdapat peristiwa

persuasif di mana kerjasama tim dapat mencapai tingkat berpikir tertinggi dan memperoleh informasi lebih banyak ketimbang tiap individu bekerja sendiri-sendiri meskipun sudah dengan sungguh-sungguh.

Belajar saling berbagi di antara pebelajar memberi peluang terlibat dalam diskusi, bertanggungjawab untuk keberhasilan belajar pada dirinya sendiri, dan akhirnya menjadi pemikir kritis demikian menurut Totten, Sills, Digby, & Russ, 1991 sebagaimana dikutip Gokhale (1995). Indikasi positif dari belajar kolaboratif yang lain dapat ditengarai bila dibandingkan dengan pengajaran yang tradisional.

Belajar kolaboratif yang ditekankan adalah bukan pencapaian hasil belajar tetapi lebih mengutamakan bagaimana proses belajar yang dialami pebelajar dapat berlangsung yang memungkinkan proses pembentukan pengetahuan pada dirinya. Babbage, Byers & Redding (1999:60) telah mengidentifikasi proses keterlibatan yang terjadi dalam proses belajar individu terkait dengan tujuan belajar pemecahan masalah. Proses keterlibatan itu antara lain: (1) *knowing-there is a problem to solve*; (2) *willing-to solve the problem*; (3) *analysing-the task*; (4) *understanding-the rules of the investigation*; (5) *asking-appropriate questions*; (6) *answering-questions*; (7) *choosing-the right resources*

to use; (8) hypothesising-about what might happen; (9) waiting-for something to happen; (10) attending-throughout the task; (11) sequencing-thoughts and actions; (12) assessing-results.

Dari pandangan-pandangan yang telah dipaparkan dapat dikatakan, bahwa belajar secara kolaboratif dapat meningkatkan partisipasi pebelajar dalam proses belajar. Belajar kolaboratif merupakan suatu himpunan pendekatan untuk mendidik, yang terkadang juga disebut sebagai belajar kooperatif atau belajar kelompok kecil. Belajar kolaboratif menciptakan suasana yang melibatkan pebelajar mengerjakan sesuatu dan berpikir tentang sesuatu yang ia kerjakan, dan mendorong yang lain untuk ikut terlibat. Akhirnya dapat disimpulkan bahwa belajar kolaboratif merupakan salah satu strategi mengajar yang dapat diandalkan untuk dapat membuat proses pembelajaran menjadi aktif dan efektif yang sekaligus dapat digunakan untuk menanamkan nilai-nilai dasar.

4. Tahap-tahap Pembelajaran Kolaboratif

Pengajaran kolaboratif mempunyai 6 langkah utama (Arend, 2000) yaitu:

- (1) penyampaian tujuan dan memotivasi pebelajar;
- (2) kedua, penyajian informasi dalam bentuk demonstrasi

- atau melalui bahan bacaan;
- (3) pengorganisasian pebelajar ke dalam kelompok-kelompok belajar;
 - (4) membimbing kelompok bekerja dan belajar;
 - (5) evaluasi tentang apa yang sudah dipelajari sehingga masing-masing kelompok mempresentasikan hasil kerjanya;
 - (6) memberikan penghargaan baik secara kelompok maupun individu.

5. Problem Solving

Kemampuan pemecahan masalah atau "*problem solving*" merupakan tingkatan unjuk kerja pebelajar yang kriterianya dapat diidentifikasi dari dua kemungkinan yakni (1) merupakan bagian dari skema, dan yang (2) merupakan hasil pengembangan kriteria baru dari proses struktur kognitif pebelajar.

Menurut Solso (2001:452) *problem solving is "thinking that is directed toward the solving of a specific problem that involves both the formation of responses and the selection among possible responses."*

Shuell (1990:102) sebagaimana dikutip oleh Poblete Sr. (199:23) menyatakan bahwa: '*of the different metaphors that characterized teaching and learning, a 'problem solving' metaphor is*

most consistent with current conceptions of meaningful learning.”

Shuell (1990) mengkonsepsikan belajar dan mengajar sebagai pemecahan masalah. Kelas adalah kelompok individu, yang masing-masing berusaha untuk memecahkan masalah-masalah dasar seperti: (1) apa yang harus saya kerjakan untuk memaksimalkan peluang saya mencapai tujuan?, (2) materi apa yang harus disajikan pada hari ini?, (3) metode mengajar apa yang harus digunakan untuk kelompok pebelajar ini?, (4) cara apa yang paling baik untuk menangani kekacauan yang diakibatkan oleh pebelajar tersebut? Pemecahan masalah akhirnya didefinisikan sebagai *“a goal directed activity that requires an active search for and generation of possible alternative actions and decision-making as to which course of action top follow next.”* Hal ini melibatkan penilaian mental (berpikir kritis) dari berbagai alternatif pemecahan masalah dan proses verifikasi pilihan alternatif untuk dilihat seandainya hal itu dikerjakan.

Ross (1989:22) menunjukkan lima unsur proses refleksi yang sejalan dengan konsep pemecahan masalah dari Shuell, 1990 (Poblete Sr.,1999:23), antara lain: (1) menyadari adanya dilema pendidikan (*recognizing an educational dilemma educational*), (2) tanggap terhadap dilema pendidikan dengan menyadari adanya kemiripan antara situasi dan kualitas unik dari sebuah situasi yang unik (*responding to a dilemma by recognizing both the similarities to*

the situations and the unique of the particular situation), (3) susun dan menyusun kembali dilemma (*framing and re-framing the dilemma*), (4) mencoba mengungkap konsekuensi dan implikasi dari berbagai pemecahan masalah (*experimenting with the dilemma to discover the consequences and implications of various solutions*), dan (5) menguji konsekuensi dan implikasi yang tampak dan yang tak terduga dari implementasi solusi dan evaluasi pemecahan dengan menentukan mana konsekuensi yang diinginkan dengan yang tidak (*examining the intended and unintended consequences of an implemented solution and evaluating the solution by determining whether the consequences are desirable or not*).

Ross,1999 (Poblete Sr.,1999:23) menegaskan: apapun macam dilemanya, seorang pengajar akan menyadari cara-cara menyusun dan menyusun kembali masalah, dan keputusan yang diperbuat sesuai dengan pemecahan masalah; semua ini tergantung pada perkembangan sikap dan kemampuan serta kemauan untuk bertanggungjawab atas keputusan yang diambil dan tindakannya.

Terkait dengan hal itu Sternberg dan Davidson,1992 (Pobleter Sr.,1999:24) menyatakan bahwa (1) karakter individu dan situasi adalah salah satu yang menentukan kemampuan untuk pemecahan masalah, (2) masuknya unsur-unsur kritis ke dalam memori dari masalah dan hubungan di antara unsur-unsur ini adalah

proses yang kritis dalam pemecahan masalah, (3) pemecah masalah yang sudah ahli menggunakan waktu lebih banyak dalam merencanakan tahapan dan sumber-sumber yang digunakan dalam pemecahan masalah, terlalu banyak pertimbangan untuk memfasilitasi unjuk kerja dan melalui proses pertimbangan yang mendalam untuk melakukannya, dan (4) memantau secara terus-menerus, mengawasi apa yang telah dikerjakan, apa yang sedang dikerjakan, dan apa yang akan dikerjakan, semua ini dibutuhkan untuk menentukan sasaran pemecahan masalah yang diperoleh.

Henderson's,1992(Poblete Sr.,1999:25) menunjukkan berbagai teknik mengajar pemecahan masalah dari berbagai guru dan menyimpulkan 4(empat) langkah proses pemecahan masalah, yakni: (1) refleksi pada situasi belajar untuk mengidentifikasi faktor-faktor terpenting untuk kasus-kasus tertentu, (2) mengidentifikasi masalah, (3) mencoba satu atau lebih pemecahan (solusi), dan (4) melibatkan dalam pencarian (*inquiry*) lebih jauh.

Henderson (1992:53-54) melakukan modifikasi 4(empat) langkah pengajaran pemecahan masalah dari Donald Schon (1988) yang terdiri dari (1) mengobservasi apa yang dikatakan dan dikerjakan pebelajar, (2) memikirkan apa yang dikatakan dan dikerjakan pebelajar sebagai teka-teki guru untuk dipecahkan, (3) menghimpun jembatan penghubung antara apa yang dimengerti dan

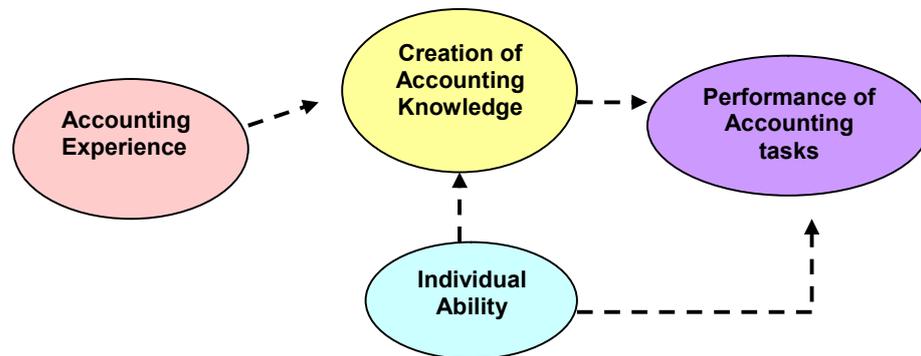
pokok bahasan, dan teka-teki dipecahkan ketika hubungan dibuat antara pengetahuan yang belum pernah diketahui pebelajar (*students' naive knowledge*) dan pengetahuan sebelumnya tentang pokok bahasan. Dengan demikian pemecahan masalah dalam pandangan refleksi pengajaran terdiri dari (1) observasi dan refleksi, (2) identifikasi masalah berdasarkan observasi dan refleksi, (3) percobaan satu atau lebih pemecahan masalah, dan (4) evaluasi dan inquiry lebih lanjut.

Ditilik dari proses struktur kognitif pemecahan masalah adalah: (1) proses diferensiasi dan integrasi bentukan skemata baru, dan (2) proses penciptaan pengetahuan dan integrasi pengembangan skemata baru. Kedua proses ini situasinya tidak dikenal sebelumnya oleh pebelajar, pemunculannya akibat hadirnya stimulus tertentu yang mengundang untuk pemecahan masalah. Bila diklasifikasi dari jenis unjuk kerja, maka pemecahan masalah merupakan jenis unjuk kerja urutan tindakan. Jenis unjuk kerja pengenalan pola dan unjuk kerja urutan tindakan, keduanya merupakan hasil belajar yang isinya bersifat prosedural. Kesimpulan ini sejalan dengan pandangan Tennyson, 1989 (Mukhadis, 2003:20).

6. Kompetensi Pemecahan Masalah dalam Akuntansi

Terkait dengan keahlian Akuntansi Libby & Luft (1993:433) menyarankan bahwa kemampuan bidang Akuntansi bergantung

pada 4(empat) faktor yaitu (1) kemampuan (*ability*), (2) pengetahuan (*knowledge*), (3) motivasi, dan (4) lingkungan (*environment and motivation*). Keahlian Akuntansi dapat ditingkatkan melalui model hubungan empat faktor yang dapat diilustrasikan sebagaimana gambar berikut ini. Diasumsikan bahwa motivasi dan lingkungan merupakan faktor yang konstan. Dari model ini jelas kemampuan pemecahan masalah bidang Akuntansi dapat dikembangkan tergantung pada sumbangan dari unsur-unsur pengalaman dan kreasi yang didukung oleh kemampuan individu pebelajar.



Gambar 2
Hubungan Empat Faktor Kemampuan Dalam Akuntansi

Unsur pertama, kemampuan individu merupakan kapasitas tugas pendukung untuk melengkapi informasi, seperti koding informasi (*information encoding*), pemanggilan (*retrieval*) dan analisis.

Kedua, pengetahuan yang dimiliki (*knowledge – information stored in memory*) yakni informasi yang telah terekam dalam memori yang dapat menunjukkan sejauh mana individu telah menguasai tugas pekerjaan tertentu bidang Akuntansi (pengetahuan prosedural); fakta-fakta yang dibutuhkan (pengetahuan deklaratif); dan bagaimana kegiatan yang sesuai dengan tuntutan profesi bidang akunting (pengetahuan tacit).

Ketiga, pertimbangan dari lingkungan Akuntansi dan gambaran tentang arahan dari yang berwenang seperti program audit komputer, insentif keuangan, hubungan akuntabilitas, dan proses review formal dan informal. Lingkungan memberi peluang yang berbeda-beda untuk belajar; lingkungan yang baik akan memberi lebih banyak bahan belajar, dan begitu sebaliknya.

Keempat, motivasi yang terkait erat dengan kemauan individu untuk memanfaatkan potensinya. Model dari keempat unsur ini memang sederhana, tetapi saling hubungan antar keempat unsur ini dapat menjadi kompleks.

Konstruktivisme memandang keberhasilan memecahkan

masalah sebagai indikasi penguasaan strategi kognitif, terdiri dari pola dasar strategi yang telah dipelajari, dipengaruhi oleh kepercayaan, nilai dan norma, motivasi, kemampuan dan keterampilan, serta intuisi dalam situasi dan konteks tertentu.

Oleh karena itu keterampilan pemecahan masalah menurut Preisseisen, 1985 (Paulina Panen, 1996:3-7) merupakan keterampilan proses berpikir memecahkan masalah melalui pengumpulan fakta, analisis informasi, menyusun alternatif pemecahan, dan memilih pemecahan masalah yang paling efektif. Keterampilan ini adalah salah satu dari meta kognitif (pemecahan masalah, pengambilan keputusan, berpikir kritis, dan berpikir kreatif).

Isi bahan belajar Akuntansi banyak didominasi oleh khasanah pengetahuan tentang pemecahan masalah. Masalah dan pemecahan masalah merupakan obyek belajar yang harus dibelajarkan agar mampu dikuasai oleh pebelajar tatkala menghadapi situasi baru yang memerlukan pemecahan masalah. Kemampuan untuk memecahkan masalah, pada dasarnya, merupakan tujuan utama proses pendidikan (Dahar, 1989:138). Kemampuan pemecahan masalah bukan merupakan keterampilan yang generik. Kemampuan pemecahan masalah di bidang Akuntansi tidak dapat dengan secara otomatis didapat dengan

transfer dari kemampuan pemecahan masalah dari bidang lain.

7. Strategi Belajar Pemecahan Masalah

Sampai dengan tahun 1960-1970 para peneliti telah mengembangkan model umum pemecahan masalah untuk menjelaskan proses pemecahan. Asumsi yang mereka pakai bahwa dengan belajar sesuatu yang abstrak (*decontextualized*) kecakapan pemecahan masalah merupakan satu-satunya kecakapan yang dapat ditransfer untuk berbagai situasi lain (*context*).

Satu contoh model tersebut dikembangkan oleh Bransford & Stein (1984:11) menunjukkan model pendekatan IDEAL. IDEAL adalah akronim dari komponen-komponen model: (1) *Identifying problems*, (2) *Define and represent the problem*, (3) *Explore possible strategies*, (4) *Act on the strategies*, dan (5) *Look back and evaluate the effects of your activities*. IDEAL dapat digunakan untuk meningkatkan kemampuan pemecahan masalah dan kemampuan pengambilan keputusan. Dalam terapannya kelima komponen dari kerangka kerja IDEAL ini akan selalu dilibatkan dalam siklus kegiatan pemecahan masalah.

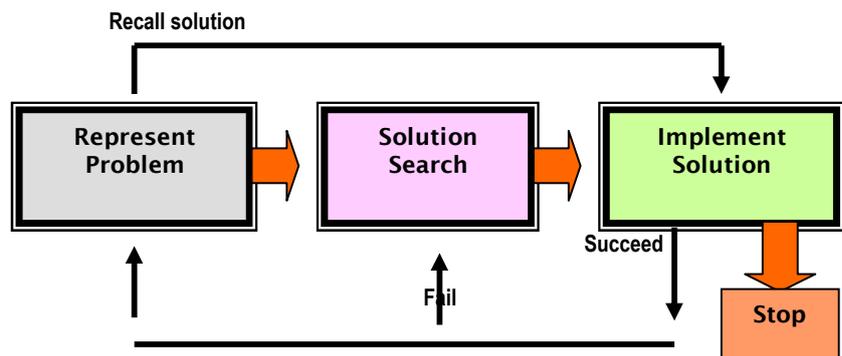
Di lain pihak Polya mengembangkan prosedur pemecahan masalah atas dasar hakekat kemampuan memecahkan masalah sebagai suatu proses. Menurut Polya (1957) ada empat tahapan yang harus dilakukan pebelajar agar kemampuan memecahkan

masalah dalam dirinya dapat dibentuk dan dikembangkan. Pertama, pemahaman (*understanding the problem*) pada masalah. Kedua, pembuatan rencana (*devising a plan*); Ketiga, pelaksanaan rencana (*carrying out the plan*); Keempat, penilaian kembali (*looking back*).

Sebuah pendekatan eklektik yang pernah diadopsi oleh Belle Wallace dan Harvey B. Adams, 1993 (Wallace & Bentley, 2002:7) setelah melakukan survai tentang kriteria unsur-unsur sukses tentang kecakapan berpikir (*thinking skills*) selama sepuluh tahun secara intensif terhadap kelompok pebelajar yang kurang beruntung bersama guru-guru mereka; didapatkan hasil refleksi, kaji ulang, dan percobaan serta penggunaan strategi pemecahan masalah yang dipublikasikan dengan akronim TASC (*Thinking Actively in a Social Context*). TASC menunjukkan kerangka kerja pengembangan berpikir (*thinking*) dan kurikulum pemecahan masalah (*problem-solving curriculum*). Komponen-komponen utama dari ajaran TASC adalah: (1) Berpikir (*Thinking*), (2) Aktif (*Actively*), (3) Sosial (*Social*), dan (4) Latar (*Context*). Pebelajar belajar dengan baik ketika mereka dapat mengidentifikasi diri dengan permasalahan-permasalahan kehidupannya sendiri sehingga memiliki makna bagi kehidupannya.

Model Gick, 1986 (Foshay & Kirkley, 2003:4) berikut ini merupakan model terkini yang sering digunakan untuk pemecahan

masalah.



Gambar 3
Model Proses Pemecahan Masalah
diadaptasi dari Foshay & Kirkley (2003:4)

Dalam model Gick (1986) terdapat tiga urutan dasar kegiatan proses kognitif dalam pemecahan masalah: (1) menunjukkan masalah (*represent problem*), yakni mengingat kembali konteks pengetahuan yang sesuai, mengidentifikasi tujuan dan memulai kondisi yang cocok dengan masalah; kemudian (2) mencari solusi (*solution search*), yakni memperjelas tujuan dan mengembangkan rencana tindakan untuk mencapai tujuan; dan (3) implementasi solusi (*implement solution*), yakni melaksanakan tindakan yang telah direncanakan dan mengevaluasi hasilnya. Bagi pebelajar yang sadar bahwa masalah yang sedang dihadapi adalah

masalah yang mirip dengan masalah yang sudah pernah dipecahkan, prosedur dapat dilakukan pintas dari langkah pertama menuju langkah ketiga yang disebut dengan mengingat kembali solusi yang lalu dan melakukan ulang tindakan solusi yang sama (*recall solution*).

Tetapi kenyataan banyak masalah yang harus dipecahkan adalah kompleks dan sudah tentu mengikuti siklus dalam gambar. Dalam kasus ini pebelajar akan mengurai masalah menjadi tujuan-tujuan antara dan satu-persatu dari tujuan antara dipecahkan mengikuti siklus dari proses tersebut. Proses perubahan dari pemecahan masalah yang terkecil, ke tujuan menengah, dan besar; akhirnya diperoleh pemecahan akhir merupakan contoh dari urutan berpikir tingkat tinggi atau dikenal dengan strategi kognitif. Inilah yang oleh Gagne, 1985 (Foshay & Kirkley 2003:5) definisi pemecahan masalah dikatakan sebagai refleksi dari prinsip-prinsip tersebut dan karenanya kemampuan pemecahan masalah merupakan salah satu dari kecakapan berpikir tingkat tinggi. Pemecahan masalah didefinisikan sebagai : “... *the synthesis of other rules and concepts into higher order rules which can be applied to a constrained situation*”.

Menurut Jonassen dan Tessmer, 1996 (Foshay & Kirkley, 2003:5) pemecahan masalah juga melibatkan komponen-komponen

sikap. Untuk memecahkan suatu masalah pebelajar harus ada keinginan untuk bekerja, dan ada keyakinan untuk itu. Motivasi dan aspek-aspek sikap seperti usaha, keyakinan, kecemasan, kegigihan dan pengetahuan tentang diri kesemuanya menentukan bagi proses pemecahan masalah. Namun demikian hasil-hasil penelitian yang menggunakan model pemecahan masalah di tahun 1960-1970 bahkan yang mengikuti model Gick (1986) sekali pun menunjukkan bahwa pengajaran yang menggunakan pendekatan langsung dengan pemecahan masalah realitanya tidak meningkatkan performansi kemampuan pemecahan masalah pebelajar. Penelitian DeBono, 1983; Beyer, 1984 sebagaimana dilaporkan Foshay & Kirkley (2003:5) telah mencoba menguji bahwa untuk mengajarkan sesuatu yang abstrak, pendekatan pemecahan masalah secara umum ternyata tidak efektif. Pengajaran dengan pendekatan pemecahan masalah tidak memberi efek yang berbeda penguasaan kemampuan pemecahan masalah diantara pemecah masalah yang bagus dan yang tidak bagus. Kemudian para peneliti berkesimpulan bahwa pengetahuan tentang konteks masalah merupakan sesuatu yang kritis dalam kemampuan pemecahan masalah.

Hayes (Solso, 2004:455) menyarankan bentuk-bentuk stereotip urutan tindakan kognitif untuk pemecahan masalah terdiri dari (1) *identifying the problem*, (2) *representation of the problem*, (3)

planning the solution, (4) execute the plan, (5) evaluate the plan; dan (6) evaluate the solution.

Suharsono (1991) telah mencoba mengintrodusir pengembangan pola pembelajaran pemecahan masalah untuk bidang Akuntansi dengan model “*pola struktur kegiatan belajar-mengajar melalui preskripsi ditambah balikan dosen secara lisan*”. Pola dasar yang digunakan sebagai landasan pengembangan terdiri dari 7(tujuh) komponen yakni : (1) orientasi, (2)tujuan pembelajaran, (3) penyajian informasi, (4) asimilasi prosedur, (5) latihan, (6) balikan, dan (7) pretes dan postes. Cara kerja model yang dikembangkan Suharsono tersebut menggunakan sampel bahan belajar pemecahan masalah yang sifatnya tidak integratif dalam pembentukan kebulatan kompetensi. Bahan-bahan belajar tersebut dipilih secara preskriptif menurut kepentingan pengguna (dosen dan pebelajar) untuk kadar pemecahan masalah yang dianggap bermasalah, bukan dipilih menurut preskripsi untuk mengembangkan dan mencapai satu kebulatan kompetensi menurut ragam standart unjuk kerja salah satu keahlian dan ketrampilan dalam bidang Akuntansi.

Yang digunakan untuk bahan kajian adalah sebanyak 10(sepuluh) sampel materi pemecahan masalah berupa sampel program pembelajaran masalah yang berkaitan dengan (1) bidang

pembelian, (2) penjualan, (3) biaya perlengkapan, (4) hutang dan biaya pajak, (5) gaji dan biaya umum, (6) iklan dan promosi, (7) penyusutan aktiva, (8) penyusutan tagihan dagang, (9) biaya bunga, dan (10) penghasilan bunga. Selain itu sistem evaluasi yang digunakan sebatas evaluasi yang hanya untuk memenuhi fungsi validasi dari rancangan model (pretest-posttest), bukan untuk mengembangkan sistem asesmen yang terkait dengan model yang dikembangkan.

Dalam kaitannya dengan hasil belajar pengetahuan prosedural, maka perlu dielaborasi terhadap tuntutan perlunya mendeteksi proses tahap-demi-tahap kemampuan penggunaan pola/struktur dan penemuan pemecahan masalah dari yang sederhana hingga mencapai satu kebulatan kemampuan atau kompetensi yang tuntas. Selain itu perlu dikaji adanya sebuah sistem asesmen yang memungkinkan untuk mendukung substansi model yang dikembangkan menurut pertimbangan pengelolaan pembelajaran, pengembangan dan penyajian isi bahan belajar dan tujuan pembelajaran yang dapat berfungsi untuk evaluasi formatif bagi perbaikan proses belajar pebelajar.

Pola prosedur pemecahan masalah yang lain di antaranya diajukan oleh Klein (2002:355-360) dengan tahapan (1) *defining the problem*, (2) *a strategy for solving problem*, (3) *execution of the*

strategy, (4) the problem solved. Dalam tahap pendefinisian masalah ada dua hal pokok yang harus dilakukan, yakni identifikasi kebutuhan untuk operasi atau tindakan pemecahan masalah dan mengenali pembatas atau kendala yang terjadi jika tindakan pemecahan masalah dilakukan. Atas dasar ini maka masalah ada yang mudah didefinisikan (*well-defined*) dan ada yang samar atau kabur (*ill-defined*). Masalah yang *well-defined* jika prosedur pemecahan dari mulai hingga akhir mencapai tujuan sudah jelas dapat diidentifikasi, sementara yang belum jelas disebut dengan masalah yang *ill-defined*. Mengubah masalah *ill-defined* menjadi *well-defined* perlu melakukan elaborasi menjadi sub-sub masalah yang dapat ditangani (Simon, 1973), dan membuat kategori tingkatan kerumitan dari sub-sub masalah tersebut menjadi pernyataan sub-sub masalah yang *well-defined* (Wessels, 1982).

Strategi yang tersedia akan dipilih untuk diterapkan jika informasi masalahnya bisa dibaca dan dapat dipikirkan. Langkah berikutnya adalah pelaksanaan strategi pemecahan masalah (*execution of the strategy*). Langkah terakhir adalah menentukan alternatif pemecahan yang akurat (*the problem solved*). Seringkali sulit untuk mengetahui apakah alternatif pemecahan yang akurat benar adanya dapat memecahkan masalah, untuk itu perlu dilakukan koreksi ulang melihat pada tahapan-tahapan sebelumnya.

Ada dua alasan pentingnya melakukan koreksi ulang, pertama bahwa jika memang benar pilihannya maka dapat mengungkap masalah dan tujuan tercapai; kedua, gagal atau sukses dalam mencoba memecahkan masalah memberi pengaruh terhadap tindakan pendekatan pemecahan masalah berikutnya mungkin semakin efektif, tetapi juga bisa semakin tidak efektif jika menderita gagal lagi.

Dalam kesempatan lain, Mukhadis (2003) telah mengembangkan model pengorganisasian isi pembelajaran yang substansinya untuk meningkatkan hasil belajar pemecahan masalah. Dilandasi oleh pengetahuan prosedural yang menurut Dahar (1988:78) dibedakan dua macam berupa (1) prosedur pengenalan pola, dan (2) prosedur urutan tindakan, ia mengintrodusir model pengorganisasian isi pembelajaran tipe prosedural. Dalam pengkajiannya hasil belajar 'prosedur pengenalan pola' merupakan representasi dari kemampuan mengenal dan mengklasifikasikan pola-pola stimulus baik internal maupun eksternal dalam upaya pemecahan masalah. Indikator penguasaan kemampuan untuk tindakan ini adalah terjadinya proses *diferensiasi* dalam memori jangka panjang dalam struktur kognitif pebelajar. Untuk hasil belajar 'prosedur urutan tindakan', merupakan representasi.

METODE PENELITIAN

Populasi Penelitian

Menurut Suharsimi (1998:102) populasi adalah seluruh obyek penelitian. Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh mahasiswa akuntansi S1 yang mengikuti mata kuliah teori akuntansi pada semester VI. Subyek penelitian ini adalah mahasiswa semester VI yang mengikuti mata kuliah teori akuntansi.

Rancangan Penarikan Sampel

Kerangka sampel dalam penelitian ini adalah mahasiswa jurusan akuntansi yang sedang mengikuti mata kuliah teori akuntansi. Dalam penelitian ini menggunakan sampel dengan ukuran sebesar 90 mahasiswa. Penarikan sampel dalam penelitian ini menggunakan teknik *simple random sampling*.

Metode Pengumpulan Data

Dalam penelitian ini pengumpulan datanya menggunakan metode dokumentasi dan metode tes. Menurut Sudjana (2002:35) tes adalah pertanyaan-pertanyaan yang diberikan kepada siswa untuk mendapatkan jawaban dalam bentuk lisan (tes lisan), tes tertulis, dan tes tindakan. Metode tes dalam penelitian ini digunakan untuk memperoleh data mengenai pencapaian prestasi belajar dari

mahasiswa sebelum dan sesudah memperoleh pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah. Sedangkan metode dokumentasi digunakan untuk memperoleh data awal mengenai kondisi mahasiswa dan teori-teori yang berkaitan dengan proses pembelajaran.

Metode Analisis Data

Penelitian ini menggunakan pendekatan eksperimen. Analisis data dilakukan dengan tujuan untuk mengetahui apakah ada perbedaan hasil belajar teori akuntansi antara kelas yang menggunakan model pembelajaran kolaborasi dengan pendekatan pemecahan masalah (kelas eksperimen) dan kelas yang tidak menggunakan model pembelajaran kolaborasi dengan pendekatan pemecahan masalah (kelas kontrol). Untuk itu metode analisis data yang digunakan adalah uji t. Adanya perbedaan ditunjukkan dari hasil uji t. Apabila $t_{tabel} > t_{hitung}$, berarti ada perbedaan antara kelas yang menggunakan model pembelajaran kolaborasi dengan pendekatan pemecahan masalah (kelas eksperimen) dan kelas yang tidak menggunakan model pembelajaran kolaborasi dengan pendekatan pemecahan masalah (kelas kontrol).

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Responden dalam penelitian ini adalah mahasiswa jurusan akuntansi S1. Seluruh responden berjumlah 90 yang dibagi

menjadi dua kelompok. Masing-masing kelompok berjumlah 45 orang. Kelompok satu menjadi kelompok kontrol dan kelompok dua menjadi kelompok eksperimen. Kelompok kontrol adalah kelompok yang tidak dikenai pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah, sedangkan kelompok eksperimen merupakan kelompok yang memperoleh pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah.

Tahapan pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah adalah pertama tahap pemahaman (*defining the problem*), pada tahap ini pengajar memberikan suatu permasalahan yang berdasarkan fenomena yang ada, kemudian mahasiswa menguraikan permasalahan tersebut dan mengidentifikasinya. Tahap kedua (*strategy for solving problem*) yaitu tahap perencanaan atau merancang strategi, dimana mahasiswa mulai mencari alternatif berbagai macam solusi untuk menjawab permasalahan yang ada. Tahap yang ketiga yaitu melaksanakan strategi (*execution of the strategy*), strategi yang sudah ditetapkan pada tahap dua diterapkan kemudian dianalisis apakah sudah sesuai dengan permasalahan yang ada. Tahap terakhir yaitu menjawab permasalahan (*the problem solved*), pada tahap ini mahasiswa sudah memperoleh jawaban dari permasalahan yang ada atau sudah dapat memecahkannya,

kemudian dianalisis.

Pengukuran efektifitas pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah digunakan metode tes. Tes dibagi menjadi dua tahap pre test dan post test. Hasilnya kemudian dibandingkan antara kelas kontrol dengan kelas eksperimen. Berdasarkan data yang diperoleh di lapangan dan diolah dihasilkan t_{hit} 6,735 dengan taraf signifikansi 0,05%, t_{tab} = 1,645, $t_{hit} > t_{tab}$, berarti ada perbedaan yang signifikan antara mahasiswa yang mendapatkan pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah dengan mahasiswa yang tidak memperoleh pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah.

Prestasi mahasiswa yang mendapatkan pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah mengalami peningkatan yang cukup besar dibandingkan dengan kelas kontrol. Peningkatan prestasi mahasiswa di kelas eksperimen terjadi karena adanya antusiasisme dan keaktifan mahasiswa dalam proses pembelajaran. Mahasiswa dapat mengekspresikan segala kemampuannya dan dapat berinteraksi dengan mudah untuk memecahkan permasalahan, sehingga dalam pembelajaran tidak ada rasa tertekan.

Pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah pada perkuliahan teori akuntansi membuat mahasiswa

lebih antusias dan aktif karena pengajar hanya memberikan suatu permasalahan dan mengarahkan pada saat mencari alternatif pemecahannya kemudian mengevaluasinya. Mahasiswa bekerja sama dengan kelompoknya mendiskusikan segala aspek yang berkaitan dengan permasalahan dan berusaha keras untuk mencari alternatif pemecahannya dengan suasana yang rileks, bebas dalam berpendapat dan menyenangkan. Mahasiswa tidak lagi memandang mata kuliah teori akuntansi sebagai mata kuliah yang sulit dan membosankan.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Hasil dari penelitian ini menunjukkan bahwa model pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah pada mata kuliah teori akuntansi sangat efektif dalam meningkatkan prestasi belajar mahasiswa. Hal ini terbukti dari hasil uji t yang menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan antara kelas yang memperoleh pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah dengan kelas yang tidak memperolehnya

Saran

Permasalahan yang diajukan dalam pembelajaran kolaboratif dengan pendekatan pemecahan masalah hendaknya disesuaikan dengan kondisi mahasiswa dan berdasarkan pada kenyataan terkini (*up to date*) sehingga menambah wawasan mahasiswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, Suharsimi. 1998. *Prosedur penelitian Suatu Pendekatan Praktek*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Dalyono, M. 1997. *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Duffin, M.W., 2003. "Integrating problem-based learning in an Introductory College Food Science Course", *J. Food Sci. Edu.*, 2 : 2-6.
- Foshay & Kirkley. 2003 . *Problem Solving*. www.indiana-edu/m
- Gagne, Robert M. 1977. *The Condition of Learning*. New York: Holt Reinhart and Winston.

- Hamalik, Oemar.1982. *Metode Belajar dan kesulitan Belajar*. Bandung: Tarsito.
- Holstein, Herman.1986. *Murid Belajar Mandiri: Situasi Belajar Mandiri dalam Pelajaran Sekolah*. Bandung :Penerbit Remadja Karya CV Bandung
- Joyce, Bruce and Weil, Marsha. 1972. ***Models of Teaching***. New Jersey : Prentice Hall,Inc., Englewood Clieffs.
- Kemp, Jerold E. 1994. *Proses Perancangan Pengajaran*. Bandung: Penerbit ITB
- Nur, Mohamad dan Prima Retno Wikandari. *Pengajaran Berpusat kepada Siswa dan Pendekatan Konstruktivisme dalam Pengajaran*. Surabaya: Unesa.
- Snelbecker, Glenn E. 1974. ***Learnig Theory, Instructional Theory and Psychoeducational Design***. New York : Mc Graw-Hill Book Co.
- Soekamto, Toeti dan Winataputra, Udin Saripudin. 1997. *Teori Belajar dan Model-Model Pembelajaran*. Jakarta : PAU Depdikbud Dikti.
- Sudjana, Nana. 1989. *Cara Belajar Sisiwa Aktif Dalam Proses Belajar Mengajar*, Bandung : Penerbit Sinar Baru.
- Suhandini, Purwadi. 2003. *Penelitian Tindakan Kelas*. Jakarta: Depdiknas.

Winkel.1983. *Psikologi Pendidikan dan Evaluasi Belajar*. Jakarta:
PT. Gramedia.

Zamroni. 2000. *Pembelajaran Kolaboratif* . Jakarta : Gramedia

(Solso, 2004:455