

PENDIDIKAN NONGRADASI: PENGAKUAN PERBEDAAN INDIVIDU

Sunardi

FKIP Universitas Negeri Sebelas Maret Surakarta

Abstract

The objective of this research is to develop a non-graded education model. In this model, curriculum materials are adapted into sequentially arranged materials. Students are grouped on the bases of their ages, it is possible to have a variety of learning materials and a variety of learning activities within one classroom at the same time. An individual mastery learning approach is implemented. The location of research was in the town of Surakarta. The initial activity was adapting the existing curriculum materials into sequential learning units. The non-graded model was tried out in grade 1 of SD Al Firdaus with 62 students (parallel classes).

Research results indicate: 1) The initial levels of competence of students in a classroom are heterogeneous. 2) In terms of language and sequence of materials, the adapted curriculum package was rated as excellent, but in appropriateness to the levels of development, a few materials for lower grades need to be revised. 3) Teachers and parents agreed on the heterogeneity of classes in schools, but disagreed on the feasibility of multilevel curriculum materials and multi-modality of learning. The two groups also agreed on the low competence of teachers in teaching non-graded classrooms. 4) After one year in progress, the non-graded model showed beneficial for fast and slow learners.

Keywords: nongraded, inclusive, progressive, open education

A. Pendahuluan

Kelas-kelas di sekolah-sekolah di Indonesia sebenarnya merupakan kelas heterogen, tetapi perbedaan individu kurang mendapat perhatian dalam sistem pembelajaran yang dipakai. Dalam satu survei di salah satu daerah di Surakarta (Sunardi, 2000), di antara siswa yang naik ke kelas 2 sekolah dasar, jumlah siswa yang memperoleh skor asli empat atau kurang dari empat pada ulangan sumatif mencapai 13% untuk matematika dan 11% untuk bahasa Indonesia. Padahal, mereka naik kelas karena memenuhi kriteria kenaikan yang berdasarkan pada skor rata-rata semua mata pelajaran. Di kelas 2, mereka akan memulai dengan materi pe-

lajaran yang sama. Dampak lebih jauh dari pembelajaran yang tidak memperhatikan perbedaan individu adalah potensi anak-anak unggul tidak berkembang secara optimal, sebaliknya, anak-anak yang lambat juga tidak memperoleh bimbingan yang memadai.

Pada tahun 1962, *the National Society for the Study of Education* memfokuskan penerbitan *yearbook*-nya khusus mengulas perbedaan individu yang mungkin dapat dikatakan sebagai tinjauan paling komprehensif pertama (Henry, 1962). Perbedaan individu terlihat dari hasil-hasil tes baku. Pada anak-anak usia pra-sekolah, perbedaan individu dapat dijumpai dalam hal perkembangan fisik, perilaku motorik, perilaku intelektual,

dan perilaku sosial emosional. Di antara anak-anak usia remaja ditemukan perbedaan antara lain dalam hal perkembangan fisik, fungsi intelektual, dan kepribadian. Di antara mahasiswa perguruan tinggi ditemukan perbedaan dalam hal kemampuan potensi akademik, latar belakang social, sikap, tata nilai, minat, dan motivasi. Kecuali itu, juga ditemukan adanya perbedaan intraindividual. Misalnya, anak yang termasuk 10% terbaik dalam kemampuan membaca mungkin hanya mempunyai kemampuan matematika rata-rata atau bahkan di bawah rata-rata.

B. Landasan Teori

Peterson (1982) mengemukakan dua dimensi perbedaan individu yang terkait erat dengan bidang pendidikan, yaitu intelegensi dan kepribadian. Intelegensi umumnya didefinisikan sebagai skor seseorang pada tes intelegensi, mencakup aspek yang luas, dari pengetahuan umum (Ada berapa provinsi di pulau Jawa?) sampai verbal - *reasoning*. Intelegensi atau kemampuan umum telah lama menarik minat para pendidik karena adanya hubungan yang erat dengan hasil belajar, meskipun belum dapat dipastikan mana sebab dan mana akibatnya. Seperti dikemukakan oleh Tyler (1974), makin tinggi tingkat intelegensi anak, makin tinggi hasil belajarnya, makin lama bersekolah, dan makin positif sikapnya terhadap sekolah; tetapi juga benar bahwa semakin lama bersekolah cenderung semakin meningkat kemampuan umumnya.

Dimensi perbedaan individu yang kedua adalah kepribadian yang juga menarik banyak perhatian psikolog untuk diteliti. Psikolog mencoba mengukur kepribadian seseorang dalam situasi social dengan mengukur karakternya. Cakupan tes antara lain meliputi

depresi, kejantanan (*masculinity - femininity*), introversi social, sosiabilitas, responsibilitas, toleransi, fleksibilitas, dan sebagainya (Peterson, 1982). Di antara berbagai karakter kepribadian yang sering dikaji oleh psikolog, ada dua karakter yang mempunyai kaitan sangat erat dengan belajar di sekolah, yaitu tipe kognitif (*cognitive or learning styles*) dan pusat kendali (*locus of control*).

Tipe kognitif merupakan karakteristik cara seseorang mengorganisasikan dan memproses informasi atau pengalaman (Messick, 1976). Tipe kognitif sering diklasifikasikan menjadi empat dimensi, yaitu antara *field dependence* dengan *field independence*, antara *cognitive complexity* dengan *cognitive simplicity*, antara tipe reflektif dengan impulsif, dan pilihan modalitas syaraf dalam menerima informasi. Berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa tipe kognitif sangat penting dalam proses belajar (Peterson, 1982).

Pusat kendali adalah cara anak memahami mengenai penyebab keberhasilan dan kegagalannya. Pusat kendali umumnya dibedakan menjadi eksternal dan internal. Anak yang mempunyai pusat kendali lebih eksternal cenderung percaya bahwa keberhasilan atau kegagalannya disebabkan oleh faktor eksternal, seperti kebetulan, nasib, bantuan guru, atau tugas yang terlalu mudah atau terlalu sukar. Sebaliknya, anak yang bertipe pusat kendali lebih internal cenderung percaya bahwa penyebab keberhasilan dan kegagalannya adalah faktor internal dalam dirinya, seperti kemampuan atau usahanya.. Dari banyak penelitian ini, muncullah istilah *learned helplessness*, yaitu perasaan bahwa kegagalan lebih disebabkan oleh tingkat kemampuan rendah, dan perasaan bahwa keberhasilan lebih disebabkan oleh faktor eksternal seperti

bantuan orang lain atau tingkat kemudahan soal. Karena kedua penyebab (internal dan eksternal) tersebut di luar kendali anak, jika karakteristik *learned helpness* ini ada pada anak, maka anak tidak akan mau berusaha (Covington & Berry, 1976).

Model pendidikan yang memperhatikan perbedaan individu sebenarnya telah mulai dikembangkan pada abad XX. Dalam *the Dalton Plan* yang cukup populer pada tahun 1920-an di Amerika Serikat, Eropa, dan Uni Sovyet (Lawry, 1987), misalnya, program pendidikan terbagi menjadi dua, yaitu program akademik dan program profesional. Materi program akademik disusun secara sekuensial, dan siswa belajar dengan kecepatan secara individual menurut kemampuannya. Dalam program professional, semua anak belajar secara bersama-sama. Konsep lain, *the Winnetka Plan* yang dikembangkan oleh Profesor Winnetka dari *the City University of New York* pada tahun 1920-an (Lawry, 1987), mengizinkan siswa belajar dengan kecepatannya sendiri untuk mata-mata pelajaran membaca, menulis, berhitung di pagi hari, kemudian belajar berkelompok untuk ilmu sosial, olahraga, atau kreativitas pada sore hari. Pada saat yang hampir bersamaan, dipengaruhi oleh pandangan Dewey, Kilpatrick mengembangkan *the Project Method* yang menekankan pemecahan masalah dan kebebasan siswa. Berbeda dengan materi sekolah konvensional, materi pelajaran berupa pemecahan masalah (lebih fungsional), dan siswa mempunyai kebebasan memilih masalah yang akan dipelajari (Lawry, 1987).

Walberg (1975) mengemukakan satu taksonomi model psikologis layanan pembelajaran yang memperhatikan perbedaan individu, terdiri dari tujuh model, yaitu seleksi, pengayaan, akselera-

si, diagnostik hirarkis, diagnostik acak, multimodal, dan multivalent. Taksonomi Walberg ini disederhanakan oleh Rohwer, Rohwer, dan B-Howe (1980) menjadi empat model yang lebih sederhana, yaitu seleksi, remediasi, diversifikasi pembelajaran, dan difersifikasi pembelajaran dengan tujuan ganda.

Kecuali model-model di atas, sebenarnya banyak model yang mempunyai kesamaan asumsi dasar dan karakteristik utama, misalnya *open education*, *progressive education*, *free education*, *open space education*, *integrated day plan*, atau *alternative school* (Glaconia, 1987). Model-model ini mempunyai karakteristik antara lain (1) partisipasi anak dalam penetapan tujuan; (2) variasi dalam kurikulum, kegiatan belajar, dan media; (3) pemanfaatan ruang dan peralatan secara fleksibel; (4) kebebasan anak memilih tugas guru; (5) jadwal tidak kaku; (6) pembelajaran individual dalam bentuk kelompok kecil, setiap anak maju dengan kecepatan sendiri, anak dapat memilih metode belajarnya; (7) kelas multi usia dan multi kemampuan; (8) guru sebagai narasumber, pembimbing, diagnosa; (9) kurang banyak memanfaatkan tes-tes konvensional, banyak memanfaatkan catatan guru, evaluasi lebih bertujuan untuk mengarahkan murid, banyak evaluasi diri oleh siswa; dan (10) peran anak dalam penetapan aturan kelas.

Berdasarkan hasil beberapa meta-analisis yang dilakukan oleh Horwitz tahun 1979, Peterson tahun 1979, dan Hedges dan Giaconia tahun 1981 (Giaconia, 1987), model pendidikan yang memperhatikan perbedaan individu ini lebih unggul daripada model pembelajaran tradisional terutama dalam aspek-aspek nonakademis seperti sikap dan perilaku anak. Dalam hal kemampuan akademik (membaca, me-

nulis, berhitung), skor rata-rata tidak berbeda, tetapi rentangan skor menunjukkan keunggulan kelas-kelas nontradisional.

Satu tinjauan atas keefektifan model pembelajaran inovatif (terbuka) telah dilakukan oleh Horwitz (1969) dengan karakteristik keluwesan dalam tempat belajar, pilihan murid atas PBM, materi pembelajaran yang kaya, dan pembelajaran yang lebih bersifat individual atau kelompok kecil, bukan klasikal. Dari hasil penelitian antara tahun 1930-an sampai dengan 1940-an, diketahui bahwa dalam hal kemampuan akademik mata-mata pelajaran, pembelajaran terbuka tidak lebih rendah daripada pembelajaran tradisional; tetapi ada keunggulan para siswa dalam hal inisiatif, kemampuan memecahkan masalah, pengetahuan umum tentang dunia, dan partisipasi sosial. Dari 102 buah penelitian antara 1950-an sampai dengan 1960-an yang direviu, hasilnya bervariasi baik dalam hal akademik maupun nonakademik.

Dalam satu tinjauannya, Lloyd (1999) membedakan berbagai terminologi untuk pembelajaran nontradisional, antara lain kelas campuran, kelas multi tingkat, kelas multi usia, kelas nongradasi, kelas keluarga, dan pendidikan terbuka. *Kelas campuran* adalah kelas yang terdiri dari dua atau tiga kelompok tingkat, tetapi setiap tingkat diperlakukan sebagai kelas tersendiri. *Kelas multi tingkat* sebenarnya seperti kelas campuran, tetapi terdiri dari lebih dari tiga tingkat dalam ruang yang sama. Di dalam *kelas multi usia*, anak dari berbagai usia berada dalam satu kelas dengan program pengajaran yang berbeda menurut tingkat kelasnya. Kelas nongradasi terdiri dari anak dengan berbagai usia, bedanya, di sini setiap anak dianggap sebagai bagian

dari kelas tersebut, bukan bagian dari tingkat tertentu, kemajuan tergantung kepada perkembangan dan potensi individu anak. *Pendidikan terbuka* mempunyai landasan filosofis sama dengan kelas nongradasi, demikian juga pelaksanaan pembelajarannya, tetapi tekanan lebih besar diberikan pada keterbukaan dan kebebasan anak. Dalam satu ulasan yang sebenarnya terfokus pada dampak pendidikan terbuka pada anak berbakat, Lloyd (1999) mengutip tinjauan atas hasil-hasil penelitian terdahulu yang dilakukan oleh Slavin pada tahun 1987, oleh Rogers tahun 1991, oleh Kulik dan Kulik tahun 1991, Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers, dan d'Apollonia pada tahun 1996, dan Veenman pada tahun 1995. Berdasarkan hasil beberapa ratus buah penelitian yang sebagian besar ditinjau dengan teknik metaanalisis tersebut, dapat disimpulkan bahwa kelas terbuka atau nongradasi tidak merugikan prestasi akademik anak-anak berbakat, bahkan kelas-kelas ini mempunyai keunggulan nonakademis seperti kemandirian, sosialisasi, harga diri, keterbukaan, kerjasama, sikap terhadap sekolah, dan motivasi. Bagi anak-anak unggul, bahkan direkomendasikan agar tidak dikelompokkan dalam kelas homogen, karena secara akademik merugikan.

Tujuan penelitian ini adalah mengembangkan model pendidikan yang memperhatikan perbedaan individu di Indonesia, disebut model nongradasi yang diharapkan dapat dipakai sebagai penyempurnaan model pembelajaran yang ada. Dengan model pembelajaran yang berdasarkan perbedaan individu, anak berkemampuan tinggi dimungkinkan menyelesaikan program pendidikan lebih cepat, sebaliknya, anak-anak yang termasuk lambat dapat

memperoleh bimbingan individual menurut kebutuhannya.

Model pendidikan nongradasi yang dikembangkan bersumber dari konsep *the Winnetka Plan* (Lawry, 1987) yang pada dasarnya mengizinkan anak untuk belajar dengan kecepatannya sendiri pada mata-mata pelajaran hirarkis, yaitu membaca, menulis, dan berhitung. Oleh Rohwer, Rohwer, dan B-Howe (1980), model ini disebut diversifikasi pembelajaran. Model ini dianggap cocok untuk dikembangkan pada tingkat pendidikan dasar di Indonesia karena adanya tuntutan menggunakan kurikulum inti yang sama. Guru tidak lagi harus mengadaptasi kurikulum, yang diperlukan adalah adaptasi pembelajaran sesuai dengan kecepatan anak.

C. Metode Penelitian

Penelitian ini yang termasuk penelitian pengembangan berlokasi di kota Surakarta. Kegiatan penelitian diawali dengan pemetaan kompetensi siswa kelas 1 sekolah dasar untuk melihat tingkat pencapaian kompetensi. Pemetaan dilakukan secara individual oleh guru kelas, dengan memberikan tanda cek pada pokok yang telah dikuasai oleh anak. Bersamaan dengan itu, dilakukan kegiatan adaptasi materi kurikulum semua mata pelajaran sekolah dasar (minus agama) menjadi paket-paket kurikulum nongradasi melibatkan para empat orang guru inti tingkat kecamatan untuk setiap mata pelajaran. Materi kurikulum hasil adaptasi divalidasi oleh pakar bahasa dan masing-masing dua pakar substansi untuk setiap mata pelajaran. dengan melihat aspek-aspek: (a) kejelasan (ketepatan) bahasa; (b) ketepatan urutan materi; dan (c) kesesuaian dengan tingkat per-

kembangan siswa (tingkat kesukaran, minat). Untuk setiap kategori, para reviewer diminta memberikan evaluasi dengan rentangan dari (a) sangat buruk; (b) buruk; (c) cukup; (d) baik; dan (e) sangat baik. Hasil *review* disajikan secara deskriptif.

Paket adaptasi kemudian diujicobakan di kelas 1 SD Al Firdaus dengan jumlah siswa 62 orang. SD tersebut dipilih karena keberanian yayasan untuk mengadakan inovasi. Untuk mengetahui tanggapan guru dan orang tua terhadap model pendidikan nongradasi, digunakan skala Likert yang dikembangkan oleh tim peneliti. Skala terdiri dari 28 butir pernyataan yang dikembangkan dari 6 (enam) indikator tanggapan terhadap pendidikan nongradasi, yaitu: (a) keragaman karakteristik peserta didik di kelas; (b) keragaman materi pembelajaran; (c) keragaman kegiatan belajar mengajar; (d) keragaman penilaian; (e) kenaikan kelas; dan (f) kemampuan menangani kelas heterogen. Sebagian butir berupa pernyataan positif, sebagian negatif. Para responden menyampaikan tanggapannya terhadap setiap pernyataan dengan memilih di antara empat pilihan, yaitu **sangat tidak setuju (1)**, **tidak setuju (2)**, **setuju (3)**, dan **sangat setuju (4)**. Tanggapan mereka dapat dilihat dari skor rata-rata keseluruhan butir dan skor rata-rata pada setiap indikator. Tanggapan dari 29 orang guru SD Al Firdaus dan 50 orangtua kelas 1 disajikan secara deskriptif.

Dampak akademik dari penerapan model pendidikan nongradasi. dilihat dari peta kompetensi siswa kelas 1 pada akhir tahun ajaran. Peta kompetensi menunjukkan pokok bahasan yang telah diselesaikan oleh siswa., disajikan secara deskriptif.

D. Hasil Penelitian dan Pembahasan

1. Hasil Penelitian

a. Peta Kemampuan Siswa

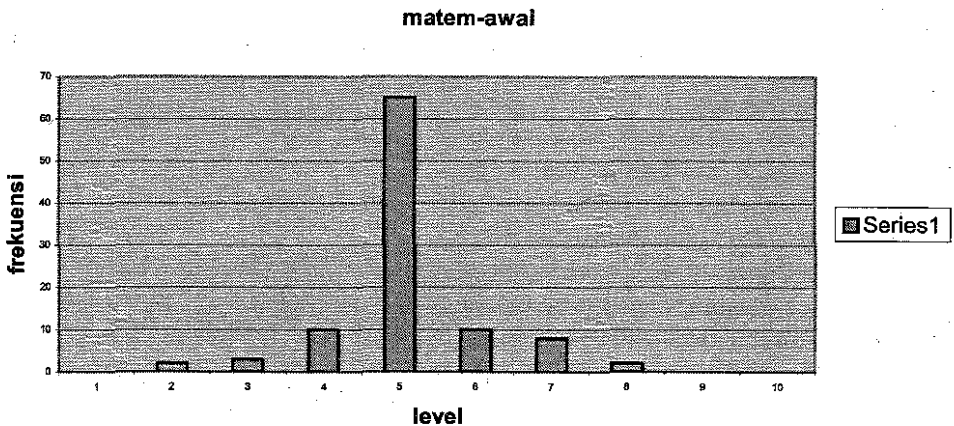
Pemetaan kemampuan awal siswa dilakukan secara individu pada tengah semester 1, dengan menggunakan paket kurikulum nongradasi yang materi ajarnya sudah tertata secara sekuensial. Materi matematika pada semester 1 terbagi dalam 10 level, dan pada saat pemetaan, guru sedang mengajarkan materi level 5.

Seperti pada gambar 1, sebaran kemampuan matematika siswa kelas 1 kedua sekolah tampak normal. Sekitar 65% siswa berada pada levelnya, yaitu level 5. Namun demikian, ada sejumlah kecil yang masih berada pada level ba-

wah, bahkan level 2, ada juga yang sebenarnya sudah ada pada level 8. Padahal pembelajaran baru pada level 5.

Peta kompetensi membaca dan menulis siswa kelas 1 di kedua sekolah terbaca pada gambar 2. Seperti halnya pada matematika, sebaran kompetensi membaca dan menulis juga normal. Ada siswa yang melejit, ada juga yang tertinggal.

Peneliti mencoba menghitung korelasi antara kemampuan membaca-menulis dengan kemampuan matematika. Pada siswa kelas 1 di atas, kemampuan matematika berkorelasi sangat tinggi (0,99) dengan kemampuan membaca-menulis ($p < 0.01$).



Gambar 1: Peta Kompetensi Matematika

b. Paket Kurikulum Nongradasi

Di dalam kurikulum yang dikembangkan oleh Balitbang, rujukan utama para guru di dalam merancang pembelajaran adalah paket Standar Kompetensi yang disusun untuk setiap mata pelajaran. Ada tiga hal yang digariskan, yaitu: (1) kompetensi dasar; (2) hasil belajar; dan (3) indikator. Namun demikian, uraian yang ada dalam paket ini masih sangat umum, menuntut guru untuk mengembangkannya lebih lanjut.

Untuk matematika kelas 1 semester 1, misalnya, hanya ada dua kompetensi dasar yang disebutkan pada kolom 1 buku paket, yaitu seperti berikut.

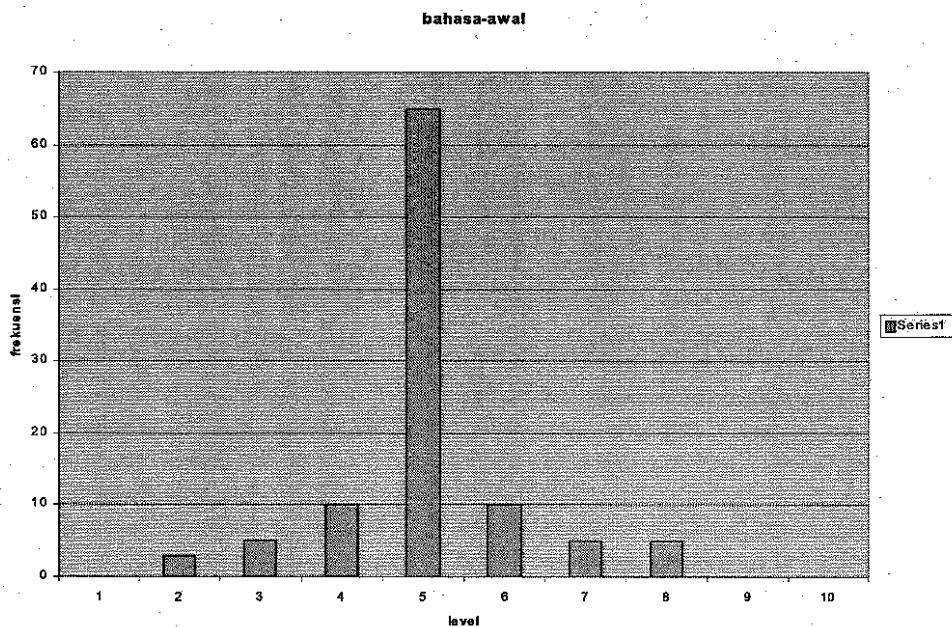
1. Menunjukkan pemahaman konsep bilangan cacah dan menggunakannya dalam pemecahan soal.
2. Melakukan pengukuran dan menggunakan dalam pemecahan masalah.

Setelah memeriksa kolom 2 (hasil belajar) dan kolom 3 (indikator), barulah diketahui bahwa tekanan di semes-

ter 1 adalah operasi penjumlahan dan pengurangan bilangan 1 sampai dengan 10. Oleh tim peneliti dan para guru inti, format ini disusun menjadi lebih jelas dan operasional, sehingga isi pada kolom-kolom lebih jelas dan membantu para guru dalam meren-

anakan pembelajaran. Pada kolom kompetensi, misalnya, pernyataan diubah menjadi:

Menunjukkan pemahaman konsep bilangan cacah sampai dengan 20 dan menggunakannya dalam pemecahan masalah.



Gambar 2: Peta Kompetensi Membaca-Menulis

Kompetensi ini kemudian dipecah tersusun secara hirarkis, misalnya menjadi banyak hasil belajar yang seperti berikut.

Tabel 1. Contoh Kurikulum Matematika

KI	Kompetensi	Hasil Belajar	Indikator
L1	1 Menunjukkan pemahaman konsep bilangan cacah dan menggunakannya dalam pemecahan soal	1 Menyebutkan banyak benda s.d 5	1 Suruh anak menghitung benda s.d 5, mis. kelereng, kerikil, pensil
		2 Mengurutkan bilangan s.d dari terkecil	2 Tunjukkan beberapa himpunan benda, suruh anak mengurutkan

Kompetensi ini kemudian dipecah menjadi banyak hasil belajar yang tersusun secara hirarkis, misalnya:

- Menyebutkan banyak benda s.d 5
- Mengurutkan bilangan s.d dari yang terkecil
- Membandingkan benda berjumlah s.d 5
- Dst.

Kolom indikator berisi petunjuk atau contoh cara menilai setiap hasil belajar yang diharapkan, misalnya:

- Tunjukkan benda berjumlah s.d 5, suruh anak menghitung
- Tunjukkan beberapa jumlah benda s.d, suruh anak menunjukkan yang lebih besar dan seterusnya.

Tabel 2: Contoh Kurikulum Bahasa Indonesia

KI	Kompetensi		Hasil Belajar		Indikator	
I.1	1	Menyimak dan membedakan bunyi atau suara	1	Menirukan bunyi atau suara tertentu	1	Suruh anak menebak bunyi atau menirukan suara, mis. suara kendaraan, binatang, ombak
	2	Membiasakan sikap membaca yang benar	1	Menunjukkan sikap duduk yang benar	1	Suruh anak duduk dengan sikap yang benar
			2	Jarak antara mata dengan obyek 30 cm	2	Amati jarak

Sebanyak dua orang pakar bahasa dan masing-masing dua orang pakar substansi untuk setiap mata pelajaran mata pelajaran dari perguruan tinggi memberikan evaluasi terhadap paket adaptasi kurikulum. Hasil *review* disajikan pada Tabel 3 berikut.

Tabel 3. Hasil Review Paket Kurikulum

No	Aspek	Skor (dari 5)
1	Kejelasan dari segi bahasa	4.5
2	Kesesuaian dengan tingkat perkembangan siswa	3.0
3	Kesuaian dengan minat siswa	3.0
4	Tata urutan materi	4.7

Seperti terlihat pada Tabel 3, para *reviewer* memberikan skor cukup tinggi pada aspek kejelasan dari segi bahasa

dan tata urutan materi. Tetapi, untuk kesesuaian dengan tingkat perkembangan dan minat siswa, para *reviewer* memberikan skor yang tidak begitu tinggi. Dalam evaluasi kualitatif yang kemudian diklarifikasi secara lisan, para pakar (yang sebagian menyelesaikan pascasarjana di negara barat bersama keluarga dan mengirimkan anak-anak mereka ke sekolah dasar/ menengah di negara tersebut) berpendapat bahwa materi kurikulum sekolah dasar pada kelas-kelas awal, terutama matematika, terlalu sulit bagi siswa. Pada operasi matematika, misalnya, di kelas 1 para siswa harus mengerjakan operasi yang melibatkan proses berfikir abstrak. Tetapi, oleh karena materi kurikulum tersebut diadaptasi dari kurikulum nasional, tidak banyak yang dapat dilakukan.

Rapot Nongradasi
Rapot nongradasi dirancang

untuk memberikan informasi sebanyak mungkin bagi orangtua dan guru.

Tabel 4. Contoh Matematika

KI	Kompetensi		Hasil Belajar		Tanggal & Paraf	
I.1	1	Menunjukkan pemahaman konsep bilangan cacah dan menggunakannya dalam pemecahan soal	1	Menyebutkan banyak benda s.d 5	1	
			2	Mengurutkan bilangan s.d dari terkecil	2	

Bagian dalam dari raport nongradasi berisi daftar materi kurikulum setiap mata pelajaran dari kurikulum nongradasi. Bedanya, ada kolom tambahan untuk menuliskan tanggal setiap pokok

bahasan diselesaikan oleh siswa. Berikut contoh deskripsi kemajuan anak untuk mata pelajaran matematika dan pengetahuan sosial.

Tabel 5. Contoh Rangkuman Kemajuan Siswa

Tingkat I Semester 1 Tahun Pelajaran : _____
 Nama Siswa : _____
 Nomor Induk : _____

VI	2						
	1						
V	2						
	1						
IV	2						
	1						
III	2						
	1						
II	2						
	1						
I	2						
	1						
Tingkat/Semester		Bahasa Indonesia	Matematiks	IPS	Sains	Kertangkés	Penjas

Bagian awal dari buku raport (Tabel 5) berisi grafik rangkuman tingkat pencapaian anak untuk semua mata pelajaran, dibandingkan dengan target yang mestinya telah dicapai. Guru kelas akan memberi tanda garis menunjukkan tingkat pencapaian anak untuk setiap mata pelajaran pada akhir semester 1 tingkat I. Kolom dengan warna gelap

menunjukkan tingkat yang seharusnya telah dicapai. Tingkat ketuntasan di bawah garis berarti anak tersebut lambat, atau di atas garis berarti anak tersebut lebih cepat.

c. Tanggapan Pendidik dan Orang Tua

Secara umum, para guru umumnya mempunyai tanggapan lebih positif daripada para orangtua (Tabel 6). Hal

ini masuk akal, karena para guru lebih memahami esensi pendidikan nongradasi daripada orang tua yang hanya mengetahui dari penjelasan sehari pada saat kenaikan kelas. Kedua kelompok menyadari bahwa kondisi kelas memang heterogen, tetapi para orang tua

tidak begitu yakin terhadap diversifikasi materi kurikulum, kegiatan pembelajaran, evaluasi, apalagi pada sistem kenaikan kelas. Kedua kelompok juga sepakat tidak begitu yakin terhadap kemampuan guru menangani kelas nongradasi.

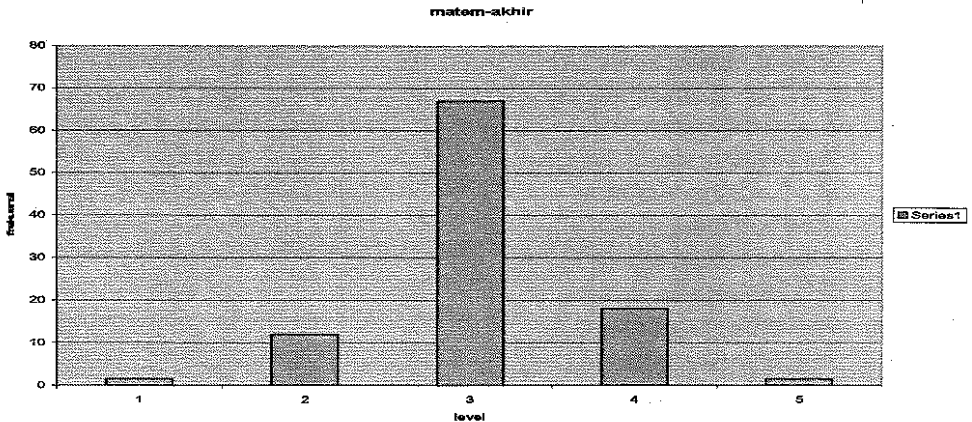
Tabel 6 : Tanggapan pendidik dan orangtua

No	Faktor	Guru	Orang Tua
1	Heterogenitas kelas	3,3	3,3
2	Diversifikasi materi pembelajaran	3,3	2,5
3	Diversifikasi kegiatan belajar	3,2	2,5
4	Evaluasi beracuan kriteria	3,1	2,7
5	Kenaikan kelas berbasis ketuntasan	3,0	2,4
6	Kesiapan mengajar kelas nongradasi	2,5	2,7

d. Dampak Akademik

Dampak akademik digambarkan dari tingkat ketuntasan setiap siswa atas setiap pokok bahasan dalam kurikulum yang dinyatakan dalam level. Level 1. berarti siswa tersebut masih berada pada posisi belum tuntas materi semester 1 kelas 1. Level 2 berarti sudah

pada posisi semester 2, tetapi belum tuntas seluruh materi. Level 3 berarti tuntas materi semester 2 tepat pada akhir semester 2. Level 4 berarti siswa tersebut sudah mempelajari materi kelas 2 semester 1. Level 5 berarti siswa sudah mempelajari materi semester 2 kelas 2.

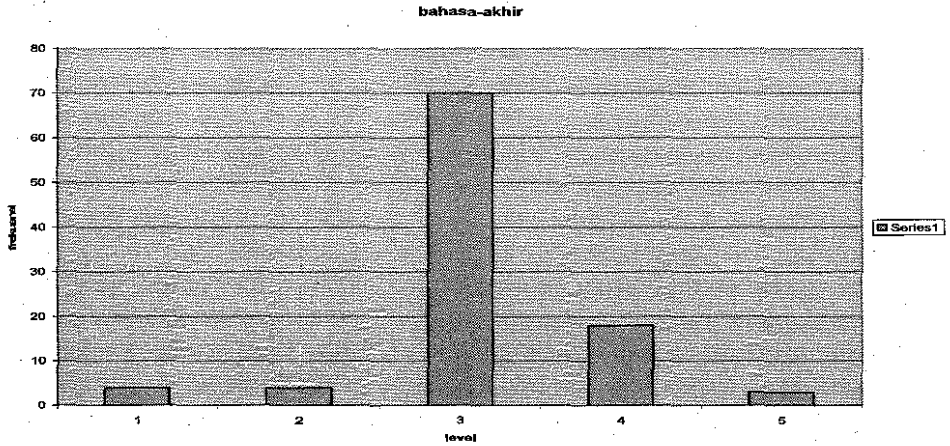


Gambar 3. Peta Ketuntasan Matematika

Dari gambar 3 terlihat bahwa untuk mata pelajaran matematika, ada 1,5% siswa yang telah mempelajari materi kelas 2 semester 2, ada 18% yang telah

mempelajari materi semester 1 kelas 2. Memang sebagian besar (67%) menuntaskan materi sesuai kalender. Masih ada 12% siswa yang belum menuntaskan

kan materi semester 2 kelas 1, dan masih 1,5% yang masih belajar matematika permulaan kelas 1.

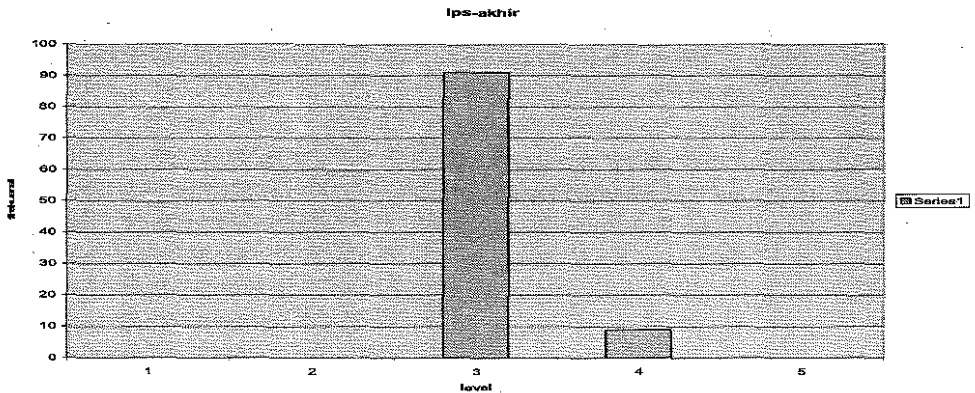


Gambar 4. Peta Ketuntasan Bahasa Indonesia

Seperti halnya pada matematika, pada pelajaran bahasa Indonesia, sudah ada siswa yang mulai mempelajari materi kurikulum semester 2 kelas 2 (3%), materi kurikulum semester 1 kelas 2 (18%), masih ada yang berada pada posisi belum tuntas semester 2 kelas 1 (4%), dan ada yang masih mempelajari materi semester 1 kelas 1 (4%). Sebagian

besar memang tuntas tepat pada waktunya (70%).

Yang berbeda adalah peta ketuntasan untuk mata pelajaran ilmu sosial. Pada gambar 5 dapat dilihat bahwa tidak ada satu orang siswapun yang belum menuntaskan materi semester 2 kelas 1. Mayoritas (91%) selesai tepat pada waktunya, ada 9% yang telah mempelajari materi semester 1 kelas 2.



Gambar 5. Peta Ketuntasan IPS

Untuk mata pelajaran lain, terutama yang tidak menuntut banyak kemampuan berfikir, seperti pendidikan jasmani dan kesehatan dan kerajinan ta-

ngan dan kesenian tidak terjadi banyak variasi. Semua siswa menyelesaikan materi sesuai jadwal akademik.

2. Pembahasan

Hasil pemetaan kelas di sekolah biasa menunjukkan bahwa tingkat kemampuan siswa heterogen. Di antara siswa yang naik kelas, sekitar 10% di antaranya memperoleh skor empat atau kurang pada tes sumatif matematika dan bahasa Indonesia. Kondisi ini juga diakui oleh para guru dan orangtua. Hal ini mendukung hasil kajian yang dirangkum oleh *The National Society for the Study of Education* tahun 1962 (Henry, 1962) tentang perbedaan perolehan siswa pada tes baku. Memang penelitian ini tidak memfokuskan pada perbedaan intelegensi seperti yang dikemukakan oleh Peterson (1982), tetapi melihat tingginya kaitan antara intelegensi dan prestasi, (Tyler, 1974) dapat dipastikan bahwa kemampuan intelegensi siswa di sekolah biasa juga bervariasi.

Setelah model nongradasi dicobakan di kelas 1, terbukti beberapa anak telah mampu mempelajari materi kelas 2, bahkan ada yang telah mempelajari materi semester 2 kelas 2, meskipun ada anak yang masih mempelajari materi semester 1 kelas 1. Hal ini menguntungkan anak-anak unggul, seperti *review* hasil-hasil penelitian yang dilakukan oleh Lloyd (1999) bahwa kelas nongradasi tidak merugikan bagi anak berbakat. Anak yang lambat tetap dimungkinkan belajar menurut iramannya sendiri dengan bimbingan khusus dari guru pendamping. Model inilah yang kondusif bagi implementasi pendidikan inklusif yang diamanatkan oleh UNESCO dan telah dimulai aplikasinya oleh Depdiknas di berbagai daerah. Esensi pendidikan inklusif adalah bahwa setiap siswa, bagaimanapun kondisinya, harus diberi kesempatan belajar di sekolah mana saja. Amanat ini

akan berimplikasi semakin heterogenya kelas-kelas di sekolah biasa.

Tentang ketidakyakinan terhadap kemampuan guru dapat dikaitkan dengan kelas yang cenderung besar (antara 30-40 siswa) dengan hanya seorang guru kelas, para guru memang merasa belum siap menangani kelas nongradasi. Berdasarkan pengakuan lisan dan dari tanggapan tertulis dalam angket, pekerjaan administrasi menjadi tambahan beban. Hal ini terjadi karena para guru masih mengerjakan dua macam administrasi, yaitu model konvensional dan model nongradasi. Jika hanya mengerjakan salah satu, administrasi model nongradasi dirasakan lebih ringan daripada administrasi konvensional. Agak beruntung di sekolah ada guru pendamping yang disediakan oleh pihak yayasan. Para guru pendamping berlatarbelakang psikologi atau pendidikan khusus. Guru pendamping ini membantu guru kelas menangani siswa yang menunjukkan deviasi, baik ke atas (unggul) maupun ke bawah (bermasalah belajar).

E. Simpulan dan Saran

1. Simpulan

Kondisi kelas-kelas di sekolah biasa tidak homogen, dapat dilihat pada hasil tes sumatif matematika dan bahasa Indonesia. Di antara siswa yang naik kelas, terdapat sejumlah siswa dengan skor sangat rendah, tetapi naik kelas, karena kriteria kenaikan menggunakan rata-rata skor semua mata pelajaran.

Dengan berbagai keterbatasan, model nongradasi ternyata dapat diimplementasikan di sekolah umum. Dengan telah dikembangkannya paket adaptasi kurikulum nongradasi, dengan materi tersusun secara sekeunsial, guru kelas memodifikasi kegiatan pembelajaran sehingga bervariasi. Salah satu ham-

batan adalah kemampuan guru menangani kelas yang relatif besar. Kekhawatiran orangtua juga muncul, mungkin karena sistem yang berlaku tidak seperti itu.

Dengan model nongradasi, terlihat anak-anak maju dengan kecepatannya sendiri, meskipun sebagian besar termasuk kelompok normal. Anak unggul dimungkinkan menyelesaikan materi kurikulum lebih cepat dari waktu yang ditargetkan, sebaliknya anak yang lambat tidak harus tenggelam karena terpaksa mempelajari materi di luar kemampuannya.

2. Saran

Model nongradasi sesuai untuk kondisi nyata kelas-kelas di sekolah yang terbukti heterogen. Dengan model ini, anak dapat belajar sesuai dengan iramanya, sehingga siswa unggul dimungkinkan maju dengan kecepatannya, anak lambat memperoleh bimbingan yang memadai. Model nongradasi juga merupakan prakondisi untuk implementasi pendidikan inklusif yang tengah digalakkan oleh UNESCO dan pemerintah. Melihat fakta tersebut, model ini perlu diujicobakan dalam lingkup yang lebih luas.

Penelitian ini merupakan penelitian awal. Ujicoba hanya dilakukan di kelas 1 selama satu tahun, dan dalam waktu yang relatif pendek tersebut, penelitian hanya dapat melihat kelayakan dari model nongradasi di lapangan. Diperlukan penelitian lanjutan untuk melihat dampak yang lebih luas, misalnya pada prestasi jangka panjang siswa dan dampak sosial-emosionalnya.

Daftar Pustaka

- Covington, M.V. & Berry, R.G. 1976. *Self-worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Glaconia, R.M. 1987. Open versus Formal Methods, dalam M.J. Dunkin (ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp.246-257. Oxford: Pergamon.
- Henry, N.B. (ed). 1962. *Individualizing Instruction: the Sixty-first Yearbook of the NSSE*. Chicago: the NSSE.
- Horwitz, R.A. 1979. Psychological Effects of the Open Classroom. *Review of Educational Research*, 49 (1), 71-86.
- Lawry, J.R. 1987. The Dalton Plan, dalam M.J. Dunkin (ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp.214-216. Oxford: Pergamon.
- Lawry, J.R. 1987. The Project Method, dalam M.J. Dunkin (ed). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. pp.217-219. Oxford: Pergamon.
- Lawry, J.R. 1987. The Winnetka Scheme, dalam M.J. Dunkin (ed). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. pp.216-217. Oxford: Pergamon.
- Lloyd, L. 1999. Multi-age Classes and High Ability Students. *Review of Educational Research*, 69 (2), pp. 187-212.

- Messick, S. (ed). 1976. *Individuality in Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Peterson, P.L. 1982. Individual Differences (dalam H.E. Mitzel, ed.), *The Encycolpedia of Educational Research*. New York: Free Press.
- Rohwer, W.D., Rohwer, C.P. & B-Howe, J.R. 1980. *Educational Psychology: Teaching for Student Diversity*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Sunardi. 2000. *Daya Serap Materi Kurikulum Siswa Kelas I SD*. Laporan Penelitian tidak Diterbitkan.
- Tyler, L.E. 1974. *Individual Differences; Abilities and Motivational Directions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Walberg, H.J. 1975. Psychological Theories of Educational Individualization, dalam H. Talmage (ed.), *Systems of Individualized Education*. Berkeley: McCutchen.