

**RANCANGAN PENGAJARAN:
TEORI DAN TERAPANNYA DALAM
PENGAJARAN BAHASA INDONESIA**

Prof. Dr. I Made Gosong, M.Pd.

**PROGRAM PASCASARJANA
UNIVERSITAS PENDIDIKAN GANESHA
2012**

PRAKATA

Sebagai insan yang beragama, pertama-tama, Penulis memanjatkan puja dan puji ke hadapan Ida Sangiang Widdhi Wasa, Tuhan Yang Maha Esa, karena bimbingan dan lindungan-Nya jualah laporan penelitian ini dapat diselesaikan dengan baik. Walaupun demikian, sejumlah bantuan dan kemudahan sangat berperan di dalam penulisan laporan ini. Oleh karena itu, pada kesempatan yang baik ini, Penulis menyampaikan penghargaan dan ucapan terima kasih kepada sejumlah pihak atas segala kemudahan dan bantuan, baik moral maupun material, yang telah Penulis terima dalam rangka pelaksanaan penelitian ini. Secara khusus, pada kesempatan ini, Penulis memberikan apresiasi kepada beberapa orang, yang bantuan dan kemudahannya secara langsung sangat berperan dalam penelitian ini.

- 1) Kepada Direktur Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha, Penulis menyampaikan penghargaan yang tinggi serta terima kasih yang tulus karena telah mengupayakan secara institusional penyediaan dana untuk biaya penelitian ini.
- 2) Kepada Ketua Program Studi Pendidikan Bahasa (Konsentrasi Bahasa Indonesia) Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha, Penulis juga menyampaikan penghargaan yang tinggi dan terima kasih atas segala bantuan teknis dan administratif yang Penulis perlukan dalam proses penelitian ini.
- 3) Kepada Fathul Hakim (NIM. 0929011042), seorang mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa, Penulis juga menyampaikan penghargaan yang tinggi dan terima kasih atas kesediaannya untuk mengumpulkan beberapa artikel internet tentang model desain instruksional yang disusun oleh Dick dan Carey beserta beberapa ulasan dan komentar terhadap model tersebut. Dalam laporan penelitian ini, Penulis merasa perlu

untuk menyertakan kumpulan artikel tersebut sebagai lampiran, dengan harapan, kumpulan artikel tersebut dapat memotivasi mahasiswa lain/angkatan berikutnya untuk mengumpulkan artikel sejenis . Dengan demikian, kumpulan artikel seperti itu akan bermanfaat bagi semua mahasiswa yang ingin mendalami seluk-beluk desain instruksional.

Sebagaimana pepatah mengatakan, tak ada gading yang tak retak, tulisan ini juga mungkin masih menunjukkan sejumlah kelemahan. Andaikata masih tersua, semua kelemahan ini merupakan tanggung jawab Penulis semata-mata. Oleh karena itu, untuk perbaikan ke depan, Penulis akan menerima segala masukan konstruktif dari para pembaca. Untuk itu, Penulis juga menyampaikan ucapan terima kasih. Semoga pikiran yang baik datang dari segala penjuru.

Singaraja, 28 November 2012

Penulis

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
HALAMAN PENGESAHAN	ii
PRAKATA	iii
DAFTAR ISI	v
BAB I PENDAHULUAN	1
1.1 Latar Belakang Penelitian	1
1.2 Rumusan Masalah Penelitian	3
1.3 Tujuan Penelitian	3
1.4 Manfaat Penelitian	3
BAB II. BERBAGAI MODEL RANCANGAN PENGAJARAN DAN KOMPONEN-KOMPONENNYA	9
2.1 Pengertian Pendekatan Sistem dalam Penyusunan Rancangan Pengajaran	10
2.2 BEBERAPA MODEL RANCANGAN PENGAJARAN BESERTA KOMPONEN-KOMPONENNYA	14
BAB III BERBAGAI TEORI BELAJAR BAHASA	30
3.1 Aliran yang Berpengaruh dalam Pemerolehan/belajar Bahasa....	30
3.2 Peran Lingkungan dalam Belajar Bahasa	36
3.3 Peran Masukan dan Keluaran dalam Belajar Bahasa	41
3.4 Aspek-aspek Pembelajaran Bahasa dan Sastra	48
3.5 Karakteristik Pembelajaran Bahasa di Kelas	56

BAB IV PENUTUP	62
DAFTAR PUSTAKA	65
LAMPIRAN	68

BAB I

PENDAHULUAN

Untuk memperoleh gambaran umum tentang penelitian penulisan bahan ajar ini perlu kiranya dipaparkan gambaran umum yang menyangkut: (1) latar belakang penelitian, (2) rumusan masalah penelitian, (3) tujuan penelitian, dan (4) manfaat penelitian. Keempat butir tersebut akan dijelaskan di bawah ini.

1.1 Latar Belakang Penelitian

Salah satu komponen penting di dalam proses pembelajaran adalah bahan ajar. Bahan ajar yang dikemas dalam berbagai bentuk memberikan banyak keuntungan, yakni semakin variatifnya bahan ajar yang dapat dimanfaatkan oleh peserta didik. Sehubungan dengan berbagai keuntungan yang dapat dipetik dari cara pengemasan suatu bahan ajar, berbagai terobosan pengemasan atau penyajian juga telah dilakukan oleh pakar, praktisi, maupun peneliti sesuai dengan kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi.

Kemajuan di bidang teknologi komunikasi telah membawa dampak yang luas dalam bidang kehidupan dewasa ini. Teknologi tersebut menyediakan berbagai kemudahan, sehingga manusia dapat menjalani kehidupan ini secara lebih baik. Salah satu kemudahan itu dapat juga kita peroleh di dalam kehidupan akademik di lingkungan perguruan tinggi. Melalui teknologi tersebut, sumber daya yang bertugas di lingkungan perguruan tinggi (dalam hal ini dosen dan mahasiswa) dapat merekayasa proses pembelajaran menjadi proses belajar yang menarik, menyenangkan, efektif, dan efisien. Rekayasa tersebut dapat dilakukan baik untuk pembelajaran di dalam kelas maupun pembelajaran di luar kelas, yakni di rumah peserta didik masing-masing.

Oleh kalangan lembaga pendidikan, kecenderungan perkembangan teknologi komunikasi ini telah direspons dengan mengadopsi teknologi tersebut ke dalam kegiatan pembelajaran, antara lain melalui program *E-learning*. Dewasa ini sudah merupakan pemandangan yang biasa ketika mahasiswa bergerombol di ruang lobi jurusan, fakultas, atau universitas memanfaatkan laptop mereka untuk belajar dari internet dan mengerjakan tugas-tugas akademik masing-masing. Bahkan, untuk memberikan layanan yang lebih luas, ada fakultas yang mendirikan “gubuk” di halaman/taman sehingga memungkinkan mahasiswa menggunakan laptop mereka untuk belajar dari internet.

Kecenderungan ini perlu direspons lebih jauh oleh jurusan/program studi, fakultas/program pascasarjana, serta universitas secara sistematis dan berkelanjutan. Dengan demikian, mahasiswa akan mempunyai sumber belajar yang lebih variatif dan mudah diperoleh. Berdasarkan maksud tersebutlah, penelitian ini diselenggarakan oleh Program Studi Pendidikan Bahasa Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja.

Pertimbangan lain yang juga digunakan sebagai dasar pertimbangan pelaksanaan penelitian ini adalah kondisi Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha saat ini. Kondisi yang dimaksud oleh Peneliti adalah, bahwa Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha telah memiliki jaringan komunikasi (internet, *website*) yang sewaktu-waktu dapat diunduh oleh mahasiswa. Kondisi ini dapat menambah sumber belajar alternatif sehingga dapat mengembangkan wawasan keilmuan mahasiswa. Sebagaimana diketahui, sumber belajar dalam bentuk/kemasan *E-learning* dapat berfungsi sebagai tambahan informasi akademik yang diperlukan oleh mahasiswa. Di samping sebagai tambahan informasi, sumber belajar melalui *E-learning* juga dapat

digunakan sebagai pengganti pembelajaran di kelas. Wawasan ini sangat diperlukan untuk mempercepat proses penyelesaian tugas-tugas akademik terutama penulisan tesis. Jika maksud ini terpenuhi, maka masa studi mahasiswa dapat diharapkan akan berlangsung secara tepat waktu.

1.2 Rumusan Masalah Penelitian

Berdasarkan latar belakang di atas, rumusan masalah dalam penelitian ini adalah sebagai berikut.

- 1) Bagaimanakah bentuk rancangan dan produk bahan ajar yang berbasis *E-learning* untuk mata kuliah: **Perancangan Sistem Pengajaran Bahasa dan PPL?**
- 2) Bagaimanakah tingkat kelayakan materi bahan ajar untuk mata kuliah tersebut?

1.3 Tujuan Penelitian

Sesuai dengan rumusan masalah di atas, tujuan penelitian ini adalah :

- 1) untuk menghasilkan rancangan produk *E-learning* bahan ajar untuk mata kuliah **Perancangan Sistem Pengajaran Bahasa dan PPL** di atas; dan
- 2) untuk mengetahui tingkat kelayakan materi bahan ajar untuk mata kuliah tersebut di atas.

1.4 Manfaat Penelitian

Ada dua jenis manfaat yang dapat diperoleh melalui penelitian ini, yakni manfaat teoretis dan manfaat praktis. Secara teori, penelitian ini dapat memberikan manfaat dalam bentuk konfirmasi teori tentang pengembangan bahan ajar berbasis *E-learning*, baik

tentang keilmuan masing-masing maupun teknologi tentang *E-learning* sehingga dapat meningkatkan wawasan keilmuan mahasiswa. Dari segi manfaat praktis, penelitian ini dapat memberikan manfaat kepada beberapa pihak, yakni: mahasiswa, dosen, serta Peneliti dan peneliti lain. Manfaat tersebut adalah:

- 1) mahasiswa mendapat tambahan wawasan dan pengalaman di dalam upaya untuk mengimplementasikan pembelajaran berbasis *E-learning* sehingga kelak mampu mengemas materi ajar ke dalam bentuk *E-learning*;
- 2) dosen mendapat pengalaman tambahan melalui pengelolaan pembelajaran berbasis *E-learning* sehingga termotivasi untuk melaksanakan berbagai inovasi di dalam pembelajaran; serta
- 3) Peneliti dan peneliti lain dapat menarik pengalaman yang berharga di dalam merancang dan mengelola pembelajaran berbasis *E-learning* sehingga lebih termotivasi untuk mengemas mata kuliah lain ke dalam bentuk bahan ajar yang berbasis *E-learning*.

Dengan perspektif manfaat seperti itu, penelitian ini menjadi semakin penting untuk dilaksanakan, baik dewasa ini maupun pada masa yang akan datang. Dengan demikian, interaksi lewat penambahan wawasan dan pengalaman antara dosen dan mahasiswa, pembelajaran akan menjadi semakin variatif sehingga tingkat pemahaman mahasiswa menjadi semakin tinggi.

Sebagai seorang profesional, tugas seorang guru adalah mendidik, mengajar, membimbing, dan melatih peserta didik. Untuk itu, selama mengikuti pendidikan sebagai calon guru, mereka dibekali dengan empat kompetensi: pedagogik, personal, profesional, dan sosial. Keempat kompetensi ini merupakan suatu totalitas yang membangun sosok

guru sebagai pendidik. Walaupun demikian, masing-masing kompetensi dapat dikaji secara parsial untuk menambah ketajaman dan kedalaman wawasan (calon) guru.

Khusus mengenai kompetensi profesional, dari seorang guru dituntut kemampuan untuk merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran baik proses maupun hasilnya. Tugas dan kewajiban guru seperti itu telah dicantumkan di dalam Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang sistem Pendidikan Nasional. Menurut Bab XI Pasal 39 (2) undang-undang tersebut, sebagai seorang profesional, tugas yang harus diemban oleh seorang pendidik adalah: "... merencanakan dan melaksanakan proses pembelajaran, menilai hasil pembelajaran, melakukan pembimbingan dan pelatihan, serta melakukan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat, terutama bagi pendidik pada perguruan tinggi." Selanjutnya, di dalam Undang-undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang guru dan dosen, pada Pasal 60 disebutkan kewajiban seorang dosen, yakni:

- a. melaksanakan pendidikan, penelitian, dan pengabdian kepada masyarakat;
- b. merencanakan, melaksanakan proses pembelajaran, serta menilai dan mengevaluasi hasil pembelajaran;
- c. meningkatkan dan mengembangkan kualifikasi akademik dan kompetensi secara berkelanjutan sejalan dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni;
- d. bertindak objektif dan tidak diskriminatif atas pertimbangan jenis kelamin, agama, suku, ras, kondisi fisik tertentu, atau latar belakang sosioekonomi peserta didik di dalam pembelajaran;
- e. menjunjung tinggi peraturan perundang-undangan, hukum dan kode etik, nilai-nilai agama dan etika; serta
- f. memelihara dan memupuk persatuan dan kesatuan bangsa.

Selain kewajiban dosen sebagaimana yang diatur di dalam Pasal 60 tersebut di atas, di dalam Pasal 10 diatur pula kompetensi yang harus dimiliki oleh guru maupun dosen. Ada empat jenis kompetensi yang harus dimiliki oleh guru dan dosen. Keempat kompetensi tersebut adalah: kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional. Selanjutnya, di dalam penjelasan Peraturan

Pemerintah (PP) Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, Pasal 28 Ayat (3) disebutkan, bahwa sebagai agen pembelajaran (*learning agent*), guru dan dosen harus memahami makna keempat kompetensi tersebut. Menurut penjelasan Ayat (3) tersebut di atas, yang dimaksud dengan masing-masing kompetensi tersebut adalah sebagai berikut.

- 1) Kompetensi pedagogik adalah kemampuan mengelola pembelajaran peserta didik yang meliputi pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya.
- 2) Kompetensi kepribadian adalah kemampuan kepribadian yang mantap, stabil, dewasa, arif, dan berwibawa, menjadi teladan bagi peserta didik, dan berahlak mulia.
- 3) Kompetensi profesional adalah kemampuan penguasaan materi pembelajaran secara luas dan mendalam yang memungkinkannya membimbing peserta didik memenuhi standar kompetensi yang ditetapkan dalam Standar Nasional Pendidikan .
- 4) Kompetensi sosial adalah kemampuan pendidik sebagai bagian dari masyarakat untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga pendidikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar.

Untuk sekadar menambah wawasan mahasiswa tentang kompetensi yang harus dimiliki oleh seorang guru dan dosen, pada dasa warsa tahun 1980-an, Pemerintah, dalam hal ini Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, telah melaksanakan dua buah proyek untuk mengembangkan sistem pendidikan guru. Kedua proyek tersebut adalah: (1) Proyek Pengembangan Pendidikan Guru (P3G), dan (2) Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (P2LPTK). Sistem yang dikembangkan untuk

pendidikan guru dikenal dengan nama Pendidikan Guru Berbasis Kompetensi (PGBK). Di dalam bahasa Inggris, sistem tersebut dikenal dengan nama *Competence Based Teacher Education (CBTE)*. Ada 10 jenis kompetensi yang harus dikuasai oleh seorang guru/dosen. Kesepuluh jenis kompetensi tersebut adalah:

- 1) menguasai bahan pelajaran;
- 2) mengelola program belajar-mengajar;
- 3) mengelola kelas;
- 4) menggunakan media/sumber,
- 5) menguasai landasan pendidikan;
- 6) mengelola interaksi belajar-mengajar;
- 7) menilai prestasi siswa untuk kepentingan pengajaran;
- 8) mengenal fungsi dan program layanan bimbingan dan penyuluhan;
- 9) mengenal dan menyelenggarakan administrasi sekolah; serta
- 10) memahami prinsip-prinsip dan menafsirkan hasil-hasil penelitian pendidikan guna keperluan pengajaran (Aqib, 2002:103—110).

Jika dilakukan suatu perbandingan antara keempat kompetensi, yang menurut undang-undang harus dikuasai oleh guru dan 10 kompetensi guru versi P3G/P2LPTK tersebut di atas maka akan terlihat detil sebagai berikut. Sepuluh kompetensi versi P3G/P2LPTK secara tersurat tidak mencantumkan kompetensi kepribadian dan kompetensi sosial. Namun, secara tersirat, kedua kompetensi tersebut telah dituangkan ke dalam rumusan rangkaian tujuan, mulai dari tujuan nasional sampai kepada tujuan institusional. Dengan demikian, secara substansi, tidak ada perbedaan antara empat kompetensi (versi Undang-undang No. 20/2003) dan 10 kompetensi guru (versi P3G/P2LPTK).

Dengan bekal keempat kompetensi tersebut, seorang pendidik (guru/dosen) diharapkan mampu mengelola pembelajaran yang efektif dan bermakna bagi peserta didik. Dengan bekal itu pula, seorang pendidik diharapkan mampu melaksanakan tugas-tugas keprofesionalannya, yakni mendidik, mengajar, membimbing, dan melatih peserta didik untuk mencapai indikator-indikator yang telah ditetapkan.

Tulisan ini dimaksudkan untuk memberikan informasi kepada calon guru/dosen (bahkan juga kepada mereka yang saat ini sudah tergolong sebagai guru/dosen dalam jabatan) dalam hal merencanakan pembelajaran melalui suatu proses perancangan (*design*). Dengan demikian, informasi yang disajikan dalam buku ini akan dapat digunakan sebagai salah satu sumber belajar untuk meningkatkan dan mengembangkan keprofesionalan mereka secara berkelanjutan.

Untuk mencapai maksud tersebut, dalam buku ini disajikan konsep-konsep yang ada di dalam berbagai model desain instruksional yang pernah ada, yang disusun oleh pakar-pakar desain instruksional. Selanjutnya, di dalam perkuliahan di kelas, dosen akan berperan sebagai fasilitator demi terciptanya interaksi antarmahasiswa dalam merefleksi pemahaman atas konsep/suatu teori serta penerapannya dalam berbagai contoh dan ilustrasi yang kontekstual. Dengan demikian, lewat interaksi tersebut, mahasiswa akan menemukan sendiri atau bersama-sama suatu pengertian mengenai konsep/teori yang baru dipelajari. Pemahaman dan keterampilan yang diperoleh dari buku ini diharapkan dapat meningkatkan kompetensi profesional guru/dosen baik yang berstatus prajabatan maupun dalam jabatan.

BAB II

BERBAGAI MODEL RANCANGAN PENGAJARAN DAN KOMPONEN-KOMPONENNYA

Di Negara yang sudah maju, seperti di Amerika Serikat, kompetensi menyusun rancangan pengajaran (*instructional design*) sudah diakui sebagai sebuah profesi. Dick dan Carey (1985: iii; Dick dkk. 2001: xvii) mengatakan, bahwa perancangan pengajaran (*instructional design*) telah tumbuh dan berkembang secara berkelanjutan. Mereka menulis, “... *the field of instructional design has to continued to grow, both as an area of study and as a profession*”. Di samping itu, ruang lingkup penggunaannya juga sudah semakin luas. Penggunaan rancangan pengajaran tidak hanya terbatas di dalam bidang pendidikan (pengajaran di kelas), tetapi juga sudah memasuki kegiatan pelatihan di bidang kemiliteran, administrasi pemerintahan, kegiatan bisnis, dan berbagai kursus yang diselenggarakan secara melembaga. Kemp dkk (1994: 3-5) mencontohkan, bahwa Negara Amerika Serikat sedang bergerak maju, membangun ekonomi yang berbasis informasi. Salah satu akibat perkembangan dan perubahan ini adalah kebutuhan akan sumber daya yang terlatih, para pengelola (*managers*) yang kompeten, para profesional, teknisi yang cakap dan andal dalam menggunakan teknologi yang kompleks untuk meningkatkan layanan, meningkatkan kualitas, serta meningkatkan produktivitas. Dalam konteks ini, rancangan pengajaran mempunyai peran penting, yakni bagaimana merencanakan (*to plan*), mengembangkan (*develop*), mengevaluasi (*evaluate*), serta mengelola (*manage*) proses pengajaran (*instructional process*) secara efektif., sehingga siswa/pebelajar dapat meningkatkan kinerja (*performance*) secara kompeten.

Ilustrasi yang dikemukakan oleh Kemp dkk. di atas menyiratkan, bahwa rancangan pengajaran mempunyai posisi yang strategis di dalam upaya meningkatkan proses dan hasil belajar. Setidak-tidaknya, konsep rancangan pengajaran yang digagas oleh Kemp dkk lebih menekankan pembelajaran dari perspektif pebelajar ketimbang perspektif materi (*content*) pembelajaran.

Sesuai dengan prinsip pendekatan ekliktik, yang dianggap cukup baik di dalam menyusun dan mengembangkan suatu rancangan pengajaran, pada bab ini disajikan dua hal pokok, yakni: (1) pengertian pendekatan sistem di dalam penyusunan rancangan pengajaran dan (2) sejumlah model rancangan pengajaran yang pernah ada/dikembangkan oleh sejumlah pakar bidang perancangan pengajaran. Kedua hal pokok tersebut diuraikan secara singkat di bawah ini.

2.1 Pengertian Pendekatan Sistem dalam Penyusunan Rancangan Pengajaran

Menurut Richards dkk. (1992:287), pendekatan sistem (*systems approach*) merupakan suatu pendekatan/cara pandang terhadap analisis, perencanaan, dan pengembangan yang dapat digunakan di dalam pendidikan dan pengajaran bahasa . Di dalam pelaksanaannya, pendekatan sistem ini meliputi: (1) identifikasi unsur-unsur yang terlibat, seperti: masyarakat, orang tua/keluarga, guru, pebelajar/siswa, waktu yang tersedia, materi pelajaran, dan sebagainya, (2) interaksi antarunsur tersebut dianalisis dan dikaji, dan (3) adanya suatu rencana yang dikembangkan untuk mencapai tujuan yang diinginkan.

Pengertian *sistem* seperti yang diungkapkan oleh Richards dkk. di atas mempunyai kemiripan dengan pengertian yang dikemukakan oleh Dick dan Carey

(1985:2; 2001:3; Kasbolah 1993/1994:19) . Menurut Dick dan Carey, sebuah sistem adalah seperangkat komponen/ bagian, yang secara teknik terjalin dalam suatu hubungan yang saling kait, yang bekerja bersama-sama untuk mencapai tujuan tertentu. “(A *system is technically a set of interrelated parts, all of which work together toward a defined goal*)”.

Pengertian *sistem* yang dikemukakan oleh Suparman (1993:4) mirip juga dengan pengertian *sistem*. seperti yang dikemukakan oleh Dick dan Carey. Menurut Suparman, istilah *sistem* secara umum berarti benda, peristiwa, kejadian, atau cara yang terorganisasi, yang terdiri atas bagian-bagian yang lebih kecil dan seluruh bagian tersebut secara bersama-sama berfungsi untuk mencapai tujuan tertentu. Berdasarkan pengertian ini, Suparman juga menegaskan, bahwa suatu *sistem* harus memenuhi empat kriteria sebagai berikut.

- 1) Suatu benda atau peristiwa dapat dibagi menjadi bagian-bagian yang lebih kecil.
- 2) Setiap bagian tersebut mempunyai fungsi tersendiri.
- 3) Seluruh bagian itu melakukan fungsi secara bersama.
- 4) Fungsi bersama yang dilakukan oleh bagian-bagian tersebut mempunyai suatu tujuan tertentu.

Cara pandang atau pendekatan berdasarkan pengertian *sistem* seperti tersebut di atas, yang digunakan untuk memandang suatu peristiwa (dalam hal ini pengajaran) melahirkan suatu pendekatan (*approach*), yakni pendekatan sistem (*system approach*). Sebagai sebuah mata pelajaran (*a course*), pendekatan sistem ini untuk pertama kali diajarkan di Universitas Negeri Florida (*Florida State University*) pada tahun 1968 (Dick dan Carey 1985: iii; Dick dkk. 2001: xvii). Selanjutnya, pendekatan tersebut juga

digunakan untuk merancang pengajaran. Berdasarkan pendekatan sistem ini, pengajaran dipandang sebagai suatu peristiwa yang terdiri atas sejumlah komponen. Komponen-komponen tersebut misalnya: guru, murid, tujuan pengajaran, materi pelajaran, metode pengajaran, alat bantu/media pengajaran, dan sebagainya. Semua komponen tersebut berkaitan satu sama lain dan bekerja bersama-sama untuk mencapai tujuan pengajaran.

Pendapat Kemp (1985) yang dikutip oleh Kasbolah (1993/1994: 20) lebih menekankan pada pemecahan masalah. Menurut Kemp, pendekatan sistem merupakan suatu rencana yang menyeluruh untuk pemecahan masalah dengan cara memberikan perhatian terhadap seluruh elemen esensial yang ada. (*“Systems Approach is an overall plan to problem solving that gives attention to all essential elements.”*). Terkait dengan definisi Kemp ini, pengajaran juga dapat dipandang sebagai sebuah sistem. Karena itu, pengajaran juga dapat dirancang dengan menggunakan pendekatan sistem.

Untuk mengenali elemen-elemen yang esensial yang terdapat di dalam penerapan pendekatan sistem ini, Kemp merumuskannya dalam empat buah pertanyaan seperti di bawah ini (Kasbolah, 1993/1994: 21).

- 1) Untuk siapakah program ini dikembangkan? Sasaran pertanyaan ini adalah komponen pebelajar/ siswa dengan segala karakteristiknya (umur, latar belakang sosiokultural, sosioekonomi, bahasa pertama, tingkat kecerdasan, dan lain-lain.
- 2) Apakah yang kita inginkan dari pebelajar? Sasaran pertanyaan ini adalah tujuan pengajaran yang ingin dicapai. Pengetahuan, sikap, atau keterampilan apa yang kita harapkan setelah mereka mengikuti pengajaran.

- 3) Bagaimana materi pengajaran atau keterampilan itu dapat dipelajari dengan baik oleh peserta didik? Sasaran pertanyaan ini tertuju kepada metode atau variasi metode yang digunakan oleh guru beserta kegiatan belajar-mengajar di dalam proses pembelajaran.
- 4) Bagaimana kita menentukan tingkat pencapaian tujuan pengajaran beserta proses belajar-mengajar yang dikelola oleh guru? Sasaran pertanyaan ini adalah prosedur evaluasi yang kita gunakan untuk menentukan sejauh mana tujuan pengajaran itu telah tercapai.

Dari keempat pertanyaan di atas dapat disimpulkan, bahwa komponen pokok di dalam proses pengajaran adalah: pebelajar/siswa (*students*), tujuan pengajaran (*objectives*), metode pengajaran (*methods*), dan evaluasi (*evaluation*) baik proses maupun hasil belajar. Dengan demikian, di dalam merancang pengajaran, keempat komponen tersebut akan membentuk suatu sistem pengajaran.

Apabila pendekatan sistem ini diterapkan di dalam perancangan pengajaran, kita akan dapat menarik beberapa manfaat. Kasbolah (1993/1994:22) menunjukkan adanya enam manfaat yang bisa kita tarik dari penerapan pendekatan sistem di dalam perancangan pengajaran. Keenam manfaat tersebut adalah seperti di bawah ini

- 1) Pendekatan sistem dapat memberikan suatu alat untuk mengidentifikasi masalah dan keadaan komponen-komponen yang diperlukan di dalam perancangan pengajaran.
- 2) Dengan memanfaatkan sistem yang ada, penyusunan perancangan pengajaran akan dapat digunakan untuk meramalkan keberhasilan pencapaian tujuan pengajaran.
- 3) Perancangan yang sistematis dapat dimanfaatkan sebagai alat kontrol, karena pengambilan keputusan untuk menentukan tujuan pengajaran, materi kegiatan

belajar-mengajar, media pembelajaran, serta evaluasi proses dan hasil pembelajaran dilakukan melalui pertimbangan semua faktor yang ada.

- 4) Fokus pendekatan sistem adalah apa yang harus diketahui serta apa yang dapat dilakukan oleh pebelajar setelah proses pembelajaran selesai.
- 5) Keberhasilan pendekatan sistem disebabkan oleh adanya hubungan yang baik antartiap komponen. Dalam hal ini, hubungan baik tersebut terlihat pada hubungan antara strategi pembelajaran dan tujuan/hasil pembelajaran yang diharapkan.
- 6) Pendekatan sistem merupakan proses yang didasarkan atas pengalaman empiris sehingga memungkinkan adanya revisi bila ternyata ada komponen pengajaran yang kurang sesuai.

2.2 Beberapa Model Rancangan Pengajaran Beserta Komponen-komponennya

Berdasarkan pengertian *sistem* dan *pendekatan sistem* seperti tersebut di atas, ada sejumlah model rancangan pengajaran (*instructional design*) yang telah disusun oleh para pakar. Pengetahuan tentang model-model perancangan pengajaran yang telah ada akan dapat menambah wawasan guru/calon guru dan dosen di dalam merancang pengajaran, sehingga proses pengajaran dapat diharapkan dapat berlangsung secara lebih baik. Tentang beberapa model tersebut, Kasbolah (1993/1994:24—36) mendeskripsikan: (1) Model Tyler, (2) Model Taba, (3) Model Dick & Carey, (4) Model Kemp, dan (5) Model PPSI, dan (6) Model Gagne. Secara singkat, model-model tersebut beserta komponen-komponennya dijelaskan di bawah ini.

2.2.1 Rancangan Pengajaran Model Tyler

Gagasan Tyler tentang rancangan pengajaran ini dimuat dalam bukunya yang berjudul *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Dasar pikiran yang dikembangkannya dilakukan dengan mengidentifikasi adanya empat pertanyaan utama sebagai berikut (Kasbolah, 1993/1994: 25).

- 1) Tujuan pendidikan apa yang ingin dicapai?
- 2) Pengalaman-pengalaman belajar apa yang perlu disediakan untuk mencapai tujuan tersebut?
- 3) Bagaimanakah cara pendidik menata/mengorganisasikan secara efektif pengalaman-pengalaman pendidikan tersebut?
- 4) Bagaimanakah kita/para guru dapat memutuskan, bahwa tujuan pengajaran telah dapat dicapai?

Dari empat pertanyaan utama tersebut dapat disimpulkan, bahwa Model Tyler ini menekankan proses perancangan pengajaran pada penentuan tujuan pengajaran, pemilihan dan penataan materi pengajaran, serta evaluasi hasil belajar. Dalam pemilihan pengalaman belajar, prinsip yang perlu diupayakan adalah, bahwa pengalaman belajar tersebut haruslah dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengalami tingkah laku (pengetahuan, sikap, dan keterampilan) sebagaimana yang disebutkan di dalam rumusan tujuan pembelajaran. Dengan demikian, pengalaman belajar yang perlu dirancang haruslah mampu menyenangkan dan memuaskan peserta didik.

Berdasarkan ide-ide yang dirumuskan di dalam keempat pertanyaan tersebut di atas, komponen-komponen rancangan pengajaran yang perlu dicermati adalah:

- 1) pengkajian berbagai sumber informasi (*source*) yang menyangkut peserta didik (*student*), masyarakat (*society*), dan mata pelajaran (*subject*);

- 2) merumuskan tujuan umum pengajaran (masih bersifat) sementara;
- 3) pengkajian latar filsafat pendidikan dan filsafat pembelajaran;
- 4) merumuskan tujuan khusus pengajaran;
- 5) pemilihan/penentuan pengalaman belajar;
- 6) pengaturan/penataan pengalaman belajar;
- 7) pemberian pengarahan pengalaman belajar; dan
- 8) penilaian terhadap pengalaman belajar.

Berdasarkan komponen-komponen pengajaran di atas dapat disimpulkan, bahwa Model Tyler menekankan proses pengajaran pada perumusan tujuan, baik tujuan umum maupun tujuan khusus, yang kemudian diikuti oleh seleksi dan organisasi materi pengajaran. Akhirnya, rangkaian proses tersebut berujung pada evaluasi, baik yang menyangkut proses/pengalaman belajar maupun hasil belajar yang dicapai oleh siswa. Khusus mengenai pemilihan pengalaman belajar, prinsip yang dikedepankan oleh Tyler adalah, bahwa pengalaman belajar yang dirancang hendaknya mampu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengalami tingkah laku sebagaimana yang dicantumkan di dalam tujuan khusus pengajaran. Dengan demikian, peserta didik diharapkan memperoleh kepuasan selama proses belajar-mengajar berlangsung.

2.2.2 Rancangan Pengajaran Model Taba

Sebagaimana yang dikutip oleh Kasbolah (1993/1994: 27), Taba berpendapat, bahwa rancangan pengajaran itu sebaiknya dibuat oleh guru sendiri. Dalam menyusun rancangan tersebut, guru dapat membuatnya untuk unit-unit belajar-mengajar tertentu

yang ingin diajarkan kepada siswa. Menurut Taba, penyusunan rancangan pengajaran tersebut harus melalui delapan langkah seperti di bawah ini.

- 1) Penyusun rancangan/guru melakukan diagnosis kebutuhan. Dalam hal ini, penyusun/guru menentukan apa yang menjadi kebutuhan peserta didik. Diagnosis ini perlu dilakukan, karena perencanaan itu disusun untuk keperluan siswa.
- 2) Penyusun rancangan/guru merumuskan tujuan pengajaran. Dalam hal ini, penyusunan tujuan dilakukan setelah kita mengetahui apa yang menjadi kebutuhan peserta didik.
- 3) Penyusun rancangan/guru melakukan pemilihan materi pengajaran. Dalam hal ini, pemilihan materi pengajaran/pokok bahasan harus secara langsung mengacu kepada tujuan pengajaran yang telah dirumuskan.
- 4) Penyusun rancangan/guru melakukan pengorganisasian materi pengajaran. Dalam hal ini, pengorganisasian materi dilakukan untuk memperoleh urutan sesuai dengan tingkatannya (kesulitan, keluasan, kedalaman, kegunaan dan sebagainya).
- 5) Penyusun rancangan/guru melakukan pemilihan pengalaman belajar. Dalam hal ini, pemilihan pengalaman belajar menyangkut pemilihan metode dan strategi belajar yang sepatutnya digunakan agar peserta didik terlibat secara optimum di dalam proses belajar-mengajar.
- 6) Penyusun rancangan/guru melakukan pengorganisasian kegiatan belajar. Dalam hal ini guru dapat melakukan adaptasi terhadap berbagai strategi/kegiatan belajar yang dianggap sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik siswa.
- 7) Penyusun rancangan/guru melakukan evaluasi. Dalam hal ini, guru menentukan apa yang akan dievaluasi serta alat ukur apa yang akan digunakan sehingga dapat diketahui sejauh mana tujuan pembelajaran tercapai.

8) Penyusun rancangan/guru melakukan pengecekan terhadap keseimbangan dan urutan langkah-langkah pembelajaran. Dalam hal ini, guru perlu mengecek konsistensi di antara berbagai bagian dan unit-unit proses belajar-mengajar untuk mencapai kelancaran proses belajar dan keseimbangan jenis belajar.

Berdasarkan komponen-komponen tersebut di atas, Taba tampaknya lebih cenderung menggunakan pendekatan induktif untuk penyusunan model rancangan pengajarannya. Urutan komponen rancangan tersebut dimulai dari hal yang bersifat khusus, yang kemudian dikembangkan ke arah hal-hal yang bersifat umum.

2.2.3 Rancangan Pengajaran Model Dick dan Carey

Rancangan pengajaran Model Dick dan Carey ini sudah dikenal secara luas. Oleh karena itu wajarlah kiranya manakala model ini banyak dibicarakan dan dirujuk oleh penulis/penyusun rancangan pengajaran. Sebagai contoh, Gagne dkk.(1992:21) menyatakan, bahwa ada sejumlah model yang cocok digunakan untuk merancang pengajaran beserta unit pengajaran dan unit-nit pelajaran (*lessons*). Salah satu di antaranya adalah rancangan pengajaran model Dick dan Carey. Bagi Gagne dkk, rancangan pengajaran Model Dick dan Carey ini diakui sebagai “*One widelyknown model...*”.

Selain Gagne dkk, Atwi Suparman, penulis buku *Desain Instruksional* (1993), juga menyatakan, bahwa buku tersebut, antara lain, sangat dipengaruhi oleh gagasan Dick dan Carey dalam bukunya *The Systematic Design of Instruction* (Edisi Kedua, 1985 dan Edisi Ketiga, 1990). Oleh karena itu, rancangan pengajaran Model Dick dan Carey ini perlu juga dikaji di dalam upaya perancangan pengajaran.

Secara keseluruhan, Model Dick dan Carey ini terdiri atas 10 langkah (*stage*). Rincian kesepuluh langkah tersebut (Dick dkk. 2001: 2—3) adalah:

- 1) **menilai kebutuhan untuk mengidentifikasi tujuan umum pengajaran (*assess needs to identify goals*)**. Fokus langkah ini adalah menentukan apa yang akan dapat dilakukan oleh peserta didik (*what learners to be able to do*) setelah mereka mengikuti proses pembelajaran.
- 2) **mengadakan analisis pengajaran (*conduct instructional analysis*)**. Setelah merumuskan tujuan umum pengajaran, perancang pengajaran/guru harus merinci tahap demi tahap kinerja/performansi peserta didik di dalam mengamalkan tujuan pengajaran. Langkah terakhir di dalam proses analisis pengajaran adalah menentukan kemampuan awal (*entry behaviors*) peserta didik, yakni: pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diperlukan untuk memulai proses pembelajaran untuk mencapai tujuan pengajaran.
- 3) **menganalisis pebelajar dan lingkungannya (*analyze learners and contexts*)**. Fokus langkah ini adalah upaya menganalisis pebelajar beserta lingkungannya. Yang dimaksud dengan lingkungan pebelajar dalam analisis ini adalah: (1) lingkungan tempat pebelajar ketika mereka akan mempelajari suatu keterampilan, dan (2) lingkungan ketika pebelajar akan menggunakan keterampilan tersebut. Perlu juga dipahami bahwa keterampilan, pilihan, dan sikap yang telah dimiliki oleh pebelajar secara bersama-sama ditentukan oleh karakteristik latar proses pengajaran dan latar tempat di mana suatu keterampilan yang dipelajari itu akan digunakan. Dengan demikian informasi tentang konteks pebelajar ini akan merupakan informasi penting

di dalam pemilihan dan penentuan strategi pengajaran yang akan digunakan oleh pendidik (guru).

- 4) menuliskan tujuan performansi (*write performance objectives*).** Fokus langkah ini adalah suatu pernyataan rumusan tentang apa yang dapat dilakukan oleh pebelajar jika mereka telah selesai mengikuti proses pengajaran. Rumusan performansi pebelajar tersebut didasarkan atas analisis pengajaran dan gambaran pengetahuan awal (*entry behaviors*) pebelajar. Selanjutnya, tujuan performansi tersebut harus dijadikan acuan untuk menentukan keterampilan apa saja yang perlu diajarkan kepada siswa, gambaran kondisi yang akan dihadapi oleh siswa ketika mereka akan menerapkan keterampilan tersebut, dan kriteria keberhasilan kinerja yang dituntut.
- 5) mengembangkan instrumen penilaian (*develop assessment instruments*).** Fokus langkah ini adalah instrumen yang akan digunakan untuk menilai capaian keberhasilan pebelajar setelah mereka mengikuti proses pengajaran. Pengembangan instrumen penilaian didasarkan atas rumusan tujuan performansi. Penekanan utama diletakkan pada adanya kaitan antara perilaku yang tecermin di dalam tujuan performansi dan instrumen penilaian itu sendiri.
- 6) mengembangkan strategi pengajaran (*develop instructional strategy*).** Fokus langkah ini adalah pemilihan dan penentuan strategy pengajaran yang akan digunakan di dalam proses pengajaran untuk mencapai tujuan performansi yang telah dirumuskan. Strategi yang dikembangkan itu harus mencakup kegiatan-kegiatan: pra-instruksional, kegiatan penyajian informasi, pemberian latihan dan umpan balik, penilaian (*testing*), serta pemberian kegiatan tindak lanjut (*follow-through*). Di samping kegiatan-kegiatan tersebut, strategi yang dipilih hendaknya didasarkan atas

teori-teori belajar yang mutakhir dan hasil-hasil penelitian bidang pembelajaran, karakteristik media yang digunakan dalam pengajaran, materi yang akan diajarkan, serta karakteristik pebelajar yang akan menerima pelajaran tersebut.

7) mengembangkan dan memilih bahan pengajaran (*develop and select instructional materials*). Fokus langkah ini adalah bahan pengajaran apa saja yang perlu disediakan untuk mencapai tujuan pembelajaran. Ke dalam kegiatan ini termasuk pula panduan belajar untuk siswa, materi pelajaran, dan tes. Perlu pula dipahami, bahwa dalam arti yang luas, materi pengajaran mencakup: panduan untuk guru, modul untuk siswa, *videotapes*, multimedia berbasis computer.

8) merancang dan menyusun evaluasi formatif terhadap pengajaran (*design and conduct the formative evaluation of instruction*). Fokus kegiatan ini adalah penyelenggaraan serangkaian evaluasi untuk mengumpulkan data sehubungan dengan rancangan pengajaran yang telah tersusun. Data hasil evaluasi formatif ini sangat diperlukan untuk mengidentifikasi berbagai kelemahan yang diperkirakan masih ada dalam pengembangan rancangan pengajaran tersebut. Evaluasi formatif ini dapat dilakukan terhadap semua komponen rancangan pengajaran. Selanjutnya, data hasil evaluasi formatif ini dapat digunakan untuk memperbaiki komponen-komponen yang bersangkutan. Ada tiga tipe subjek yang dijadikan sasaran dalam pelaksanaan evaluasi formatif ini, yakni: (1) evaluasi orang-per-orang (*one-to-one evaluation*), (2) evaluasi kelompok kecil (*small-group evaluation*), dan (3) evaluasi di lapangan (*field evaluation*). Subjek dalam evaluasi orang-per-orang adalah individu (siswa) yang ditentukan secara acak untuk mengikuti pembelajaran berdasarkan rancangan yang telah tersusun. Dalam evaluasi tipe kelompok kecil, subjek juga ditentukan secara

acak dengan jumlah anggota sekitar lima orang. Akhirnya, dalam evaluasi lapangan, subjek evaluasi adalah peserta didik (kelas) sebenarnya yang akan belajar dengan menggunakan rancangan pengajaran tersebut. Masing-masing tipe evaluasi formatif ini akan menghasilkan data/informasi yang berbeda, yang selanjutnya dapat digunakan oleh penyusun rancangan pengajaran untuk menyempurnakan rancangannya.

9) merevisi rancangan pengajaran . Fokus kegiatan ini adalah pelaksanaan perbaikan rancangan pengajaran. Berdasar data/informasi/masukan yang diperoleh selama rangkaian evaluasi formatif ini, perancang pengajaran melakukan serangkaian perbaikan atas (sejumlah) komponen yang masih dianggap mengandung kelemahan. Data hasil evaluasi formatif ini juga dirangkum dan diinterpretasikan untuk selanjutnya digunakan sebagai dasar untuk mengidentifikasi kesulitan yang dihadapi oleh siswa dalam upaya mereka mencapai tujuan pengajaran.

10) merancang dan menyelenggarakan evaluasi sumatif. Fokus kegiatan ini adalah penilaian terhadap efektivitas pengajaran. Walaupun merupakan penilaian akhir pengajaran, kegiatan ini merupakan kegiatan yang berada di luar proses perancangan pengajaran, karena evaluasi sumatif ini berlangsung setelah evaluasi formatif serta perbaikan-perbaikan seperlunya berdasarkan data/informasi hasil evaluasi formatif. Dengan kata lain, evaluasi sumatif ini pada umumnya melibatkan penilai yang independen untuk mengetahui kebaikan-kebaikan dan kekurangan rancangan pengajaran yang bersangkutan.

Untuk memperoleh gambaran yang lebih konkret, Penulis mengutip dan menyajikan komponen rancangan pengajaran yang disusun oleh Dick dan Carey. Secara lengkap, bagan yang diajukan oleh Dick dan Carey (2001:2—3) adalah sebagai berikut.

2.2.4 Rancangan Pengajaran Model Kemp, dkk.

Kemp dkk. (1994:6) mengatakan, bahwa pendekatan penyusunan rancangan pengajaran (*instructional design*, disingkat *ID*) lebih menekankan pada perspektif pebelajar ketimbang perspektif isi/materi pembelajaran. Banyak factor yang ikut memengaruhi hasil belajar (*learning outcomes*). Faktor-faktor tersebut dapat dirumuskan dalam sejumlah pertanyaan berikut ini.

- 1) Sejauh mana tingkat kematangan/kesiapan yang dimiliki oleh peserta didik untuk menyelesaikan tugas-tugas untuk mencapai tujuan pembelajaran?
- 2) Metode pengajaran dan pembelajaran apa yang dianggap paling tepat/sesuai terkait dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik peserta didik?
- 3) Media dan sumber-sumber belajar apa saja yang dianggap paling sesuai?
- 4) Faktor-faktor pendukung (selain pendidik dan sumber-sumber belajar) apa saja yang diperlukan agar tercipta pembelajaran yang berhasil?
- 5) Bagaimanakah tingkat kemampuan pencapaian tujuan pembelajaran itu ditentukan?
- 6) Revisi/perbaikan apa saja yang diperlukan manakala hasil uji coba program tidak sesuai dengan harapan?

Menurut Kemp dkk, pertanyaan-pertanyaan tersebut di atas melekat (*inherent*) dengan proses perancangan pengajaran. Selanjutnya, di dalam merancang pengajaran ada empat hal yang mendasar (*fundamental*). Keempat hal mendasar tersebut, bahkan, dapat ditemukan di dalam hampir semua model perencanaan pengajaran, yang terwakili melalui jawaban atas pertanyaan-pertanyaan berikut ini (Kemp dkk. 1994: 8).

- 1) Untuk siapakah program tersebut dirancang dan dikembangkan? Jawaban atas pertanyaan ini menjurus kepada karakteristik para pebelajar atau peserta latihan (*characteristics of learners or trainees*).

- 2) Selaku perancang pengajaran (pendidik, pelatih), hal-hal apakah yang akan Anda ajarkan agar peserta didik dapat melakukan/mengerjakan sesuatu (*learn or be able to do*)? Jawaban atas pertanyaan ini menjurus kepada materi pelajaran yang berisi suatu pengetahuan, sikap, dan keterampilan tertentu yang berhasil dikuasai oleh peserta didik manakala mereka telah menyelesaikan suatu program pengajaran.
- 3) Bagaimanakah cara terbaik yang harus dilakukan untuk mempelajari materi tersebut? Jawaban atas pertanyaan ini menjurus ke arah metode dan kegiatan pembelajaran (*teaching/learning methods and activities*)
- 4) Bagaimana Anda menentukan apakah materi pelajaran itu sudah dikuasai oleh peserta didik? Jawaban atas pertanyaan ini menjurus kepada proses evaluasi yang harus digunakan untuk mengetahui tingkat pencapaian peserta didik atas materi pelajaran.

Keempat elemen pokok di atas berkaitan dengan erat satu sama lain membangun keseluruhan rencana desain pengajaran. Secara lengkap, keseluruhan proses perancangan pengajaran terdiri atas sembilan unsur ,seperti di bawah ini.

2.2.5 Rancangan Pengajaran Model Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI)

Model PPSI ini digunakan dalam rangka penerapan Kurikulum 1975 di sekolah-sekolah di Indonesia. PPSI menggunakan pendekatan sistem yang berorientasi pada tujuan (Kasbolah, 1993/1994:33) . Model ini terdiri atas lima langkah pokok, yakni:

- 1) merumuskan tujuan instruksional khusus;
- 2) mengembangkan alat evaluasi;
- 3) menentukan kegiatan belajar-mengajar;
- 4) merencanakan program; dan
- 5) melaksanakan program.

Kelima langkah pokok ini kemudian dirinci menjadi sejumlah kegiatan, yang secara lengkap dapat diikuti dalam rincian berikut ini (Kasbolah, 1993/1994: 36).

1). Perumusan Tujuan

Merumuskan Tujuan Instruksional Khusus yang memenuhi empat kriteria:

- (1) menggunakan istilah yang operasional;
- (2) berbentuk hasil belajar;
- (3) berbentuk tingkah laku; serta
- (4) hanya satu jenis tingkah laku.

2). Pengembangan Alat Evaluasi

Pengembangan alat evaluasi meliputi:

- (1) menentukan jenis tes yang akan digunakan untuk menilai tercapai-tidaknya tujuan instruksional; dan
- (2) .merencanakan pertanyaan (item) untuk menilai masing-masing tujuan.

3). Kegiatan Belajar

- (1) merumuskan semua kemungkinan kegiatan belajar untuk mencapai tujuan;
- (2) menetapkan kegiatan belajar yang tak perlu ditempuh; dan
- (3) menetapkan kegiatan kegiatan yang akan ditempuh.

4). Pengembangan Program Kegiatan

- (1) merumuskan materi pelajaran;
- (2) menetapkan metode yang digunakan;
- (3)menetapkan alat pelajaran/buku yang digunakan; dan
- (4) menyusun jadwal.

5) Pelaksanaan

- (1) mengadakan pretes;
- (2) menyampaikan materi pelajaran;
- (3) mengadakan postes; dan
- (4) melaksanakan program perbaikan.

2.2.6 Rancangan Pengajaran Model Gagne dkk.

Dalam bukunya *Principles of Instructional Design*, Gagne dkk (1992:20) menyebutkan adanya **sistem instruksional** (*instructional system*) dan **pengembangan instruksional** (*instructional development*). Mereka mendefinisikan, bahwa suatu **sistem instruksional** adalah suatu pengaturan terhadap sumber dan prosedur yang digunakan untuk mengembangkan dan meningkatkan proses belajar (Gagne dkk. 2005:18). Selanjutnya ditegaskan pula, bahwa perancangan sistem instruksional (*instructional system design*) merupakan suatu proses yang sistematis dalam perancangan sistem

pengajaran. Sementara itu, **pengembangan instruksional** (*instructional development*) merupakan suatu proses pengimplementasian suatu rancangan pengajaran yang telah tersusun/direncanakan. Khusus mengenai perancangan sistem instruksional, Gagne dkk (1992:31) menggambarkan adanya empat tingkatan (*level*) di dalam perancangan sistem pengajaran. Keempat tingkatan beserta komponen dan subkomponennya adalah sebagai berikut.

1) Tingkatan Sistem (*System Level*):

- (1) analisis kebutuhan, tujuan, dan prioritas;
- (2) analisis sumber (belajar), hambatan, dan alternatif sistem penyampaian; dan
- (3) penentuan ruang lingkup dan urutan kurikulum serta mata pelajaran; rancangan sistem penyampaian pelajaran.

2) Tingkatan Mata Pelajaran (*Course Level*)

- (4) menentukan struktur dan urutan mata pelajaran;
- (5) analisis terhadap tujuan mata pelajaran.

3) Tingkatan Pelajaran (*Lesson Level*)

- (6) pendefinisian tujuan performansi;
- (7) penyiapan rencana pelajaran (atau modul);
- (8) pemilihan dan pengembangan, materi serta media pembelajaran; serta
- (9) menilai kemampuan/performansi peserta didik.

4) Tingkatan Sistem (*System Level*)

- (10) penyiapan guru;
- (11) evaluasi formatif;
- (12) penilaian di lapangan dan revisi;

(13) evaluasi sumatif; dan

(14) pemasangan/peresmian dan penyebaran.

Agar lebih jelas, konsep asli perancangan sistem instruksional yang digagas oleh Gagne dkk tersebut disajikan secara lengkap di bawah ini.

BAB III

BERBAGAI TEORI BELAJAR BAHASA

Desain instruksional yang dikembangkan dalam buku ini dimaksudkan untuk pembelajaran bahasa, dalam hal ini, pembelajaran bahasa Indonesia. Oleh karena itu, berbagai teori tentang pembelajaran bahasa perlu diketahui dan dipahami oleh mahasiswa (calon pendidik) dan para pendidik. Pemahaman atas teori-teori tersebut akan membimbing para pendidik untuk memilih strategi pembelajaran sesuai dengan hakikat dan fungsi bahasa sebagai alat komunikasi. Sehubungan dengan itu, paparan berikut ini akan difokuskan pada teori dan konsep-konsep tentang belajar bahasa, baik yang terjadi lewat pemerolehan bahasa (*language acquisition*) maupun lewat pembelajaran bahasa secara formal di kelas (*language learning*).

3.1 Aliran yang Berpengaruh dalam Pemerolehan/Belajar Bahasa

Secara umum ada tiga kelompok teori/aliran tentang belajar bahasa: aliran Behaviorisme, aliran Nativisme, dan aliran Interaksionisme. Ketiga aliran tersebut tergolong aliran yang berpengaruh yang menjelaskan bagaimana seseorang belajar atau memperoleh bahasa. Pihak-pihak mana saja yang ikut berperan dalam proses belajar atau pemerolehan bahasa tersebut juga mendapat penjelasan yang memadai. Secara lebih rinci, pandangan ketiga aliran tersebut dijelaskan di bawah ini.

3.1 Aliran Behaviorisme

Menurut Crystal (1991:36), Behaviorisme merupakan pengkajian tingkah laku yang dapat diamati dan diukur. Dari sudut pandang linguistik terapan (*applied linguistics*), dalam buku *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Richards dkk. (1991: 27) mendefinisikan Behaviorisme sebagai suatu teori ilmu jiwa yang menyatakan, bahwa tingkah laku manusia dan hewan dapat dipelajari dari segi proses fisik semata. Pandangan tersebut menimbulkan teori-teori belajar yang menjelaskan, bagaimana suatu peristiwa eksternal, yakni stimulus (*stimulus*) dapat menyebabkan terjadinya perubahan perilaku individu dalam bentuk respons (*respons*). Di Amerika Serikat, oleh ahli-ahli ilmu jiwa seperti Skinner, Osgood, dan Staats, teori ini digunakan untuk menjelaskan bagaimana seorang individu mempelajari bahasa pertama. Di dalam teori belajar, teori ini dikenal dengan nama teori stimulus-respons (*S-R theory*) yang mendeskripsikan belajar sebagai pembentukan (*formation*) asosiasi/gabungan di antara respons. Dalam teori stimulus – respons ini terdapat tiga komponen penting, yakni: stimulus, respons, dan penguatan (*reinforcement*). **Stimulus** merupakan sesuatu yang menghasilkan suatu perubahan atau reaksi pada diri individu atau organisme. **Respons** merupakan suatu perilaku yang muncul sebagai suatu reaksi terhadap stimulus. **Penguatan (*reinforcement*)** merupakan suatu stimulus yang mengikuti terjadinya sebuah respons. Selanjutnya, penguatan ini akan memengaruhi kemungkinan terjadinya kembali respons tersebut atau tidak. Penguatan yang memungkinkan timbulnya kembali respons yang sesuai atau diharapkan sehubungan dengan stimulus disebut penguatan positif (*positive reinforcement*). Sebaliknya, jika penguatan itu dimaksudkan untuk mencegah kemungkinan munculnya

respons yang tak diinginkan, penguatan itu disebut penguatan negatif (*negative reinforcement*).

Dalam konteks belajar bahasa, aliran Behaviorisme berpendapat, bahwa pembelajar bahasa diibaratkan sebagai “mesin yang menghasilkan bahasa” (Ellis, 1986:128; Baradja, 1990b:3). Sebagai “mesin penghasil bahasa”, pembelajar bahasa memerlukan masukan bahasa (*language input*). Masukan bahasa ini merupakan faktor yang sangat penting yang berfungsi sebagai **stimulus**. Sumber masukan bahasa ini adalah lingkungan pembelajar itu sendiri, yang dalam hal ini misalnya: kedua orang tua, saudara dan sanak famili di dalam keluarga, teman sejawat, guru, dan siapa saja yang berkomunikasi dengannya. Berdasarkan stimulus yang diterima dari lingkungan tersebut, pembelajar tadi akan memberikan **respons**. Respons tersebut akan mendapat restu, **penguatan** (*reinforcement*). Restu atau penguatan yang positif akan cenderung diulangi oleh pembelajar bahasa. Karena penguatan yang positif ini, kebiasaan bahasa (*language habit*) pada diri pembelajar bahasa. Sebaliknya, apabila mendapat penguatan yang negatif, pembelajar tadi cenderung tidak akan mengulangi kebiasaannya. Sekadar sebagai ilustrasi, proses belajar bahasa sebagaimana yang dikemukakan oleh kaum Behavioris tersebut di atas dapat dilihat dalam contoh berikut ini. Pada tahun 1990-an, IKIP Malang menerima rombongan pelajar Amerika untuk belajar bahasa Indonesia di IKIP Malang. Mereka diwajibkan tinggal di dalam keluarga Indonesia. Dalam suatu proses belajar di kelas, salah seorang pelajar Amerika tersebut ditanyai oleh dosen. Terjadilah dialog sebagai berikut.

Dosen: “Di mana Anda tinggal?”

Siswa : “Saya meninggal di Jalan Blitar.

Atas jawaban siswa tersebut, Dosen memberikan koreksi. Koreksi tersebut dilakukan dengan menjelaskan, bahwa dalam bahasa Indonesia, kata *meninggal* berarti **mati** (*dead*), sehingga jawaban yang benar adalah: **“Saya tinggal di Jalan Blitar”**.

Ilustrasi komunikasi singkat antara dosen dan siswa tersebut menggambarkan adanya proses komunikasi yang meliputi: stimulus, respons, penguatan (*reinforcement*) negatif, dan penguatan positif. Pertanyaan yang diajukan oleh dosen: “Di mana Anda tinggal?” merupakan stimulus. Atas stimulus tersebut, siswa kemudian memberikan respons dalam bentuk jawaban: “Saya meninggal di Jalan Blitar”. Jawaban tersebut dikoreksi oleh dosen. Koreksi dosen tersebut merupakan penguatan (*reinforcement*) negatif. Sementara itu, jawaban yang benar, yang diberikan oleh dosen sekaligus sebagai koreksi atas jawaban sebelumnya merupakan penguatan (*reinforcement*) positif. Menurut teori Behaviorisme, apabila siswa tersebut disodori lagi pertanyaan seperti itu, dia cenderung tidak akan mengulangi jawaban seperti yang pernah dia berikan sebagai respons ketika buat pertama kali dia menjawab pertanyaan itu. Selanjutnya, berbekalkan hasil koreksi (sekaligus sebagai penguatan positif) yang diberikan oleh dosen, siswa tadi akan cenderung mengulangi perilaku bahasanya, yakni: **“Saya tinggal di Jalan Blitar**. Seterusnya, ujaran itu akan digunakan manakala siswa tersebut berhadapan dengan situasi komunikasi yang sama atau relatif sama. Dengan kata lain, pengalaman perilaku bahasa dengan memanfaatkan penguatan negatif atau positif akan membentuk kebiasaan bahasa (*language habit*) pebelajar bahasa.

3. 1.2 Aliran Nativisme

Pada dasarnya, aliran ini berfokus pada pandangan, bahwa setiap manusia normal yang lahir ke dunia ini telah dilengkapi oleh suatu alat pemerolehan bahasa (*language acquisition device*, disingkat **LAD**). Dengan demikian pandangan aliran ini sangat berbeda dari pandangan aliran Behaviorisme yang menekankan pentingnya peran lingkungan sebagai pemberi dan penyedia stimulus. Di pihak lain, kaum Nativis sangat percaya, bahwa dengan bekal **LAD**-nya, seorang anak mampu mempelajari bahasa yang digunakan oleh orang-orang yang ada di sekelilingnya (Baradja, 1990a:4). Menurut kaum Nativis, seperti yang dikemukakan oleh Chomsky, **LAD** telah memungkinkan seorang anak yang normal untuk menguasai bahasa pertamanya yang begitu rumit, dengan aturan/kaidah yang abstrak dalam waktu yang relatif singkat. Dengan **LAD** ini pula anak sanggup menjadi pengambil inisiatif yang hebat (*a grand initiator*) dalam belajar bahasa. (Ellis, 1986:128). Sebagai bukti, seorang anak ternyata sanggup menghasilkan ujaran yang lengkap, walaupun masukan yang diterimanya tidak lengkap. Oleh karena itu, kaum Nativis beranggapan, bahwa masukan tidak memainkan peran yang penting. Masukan hanyalah sebagai pemicu (*trigger*) yang memungkinkan terjadinya mekanisme internal dalam diri anak agar **LAD**-nya dapat bekerja dan berfungsi dengan baik. Kaum Nativis juga berasumsi, bahwa **LAD** mempunyai kemampuan untuk mengklasifikasi data (masukan) sedemikian rupa sehingga data tersebut dapat dikelompok-kelompokkan secara teliti dan sekaligus membuat aturan-aturan gramatika (Baradja, 1990a:5). Menurut Chomsky, seorang tokoh penting aliran Nativisme, anak yang telah mempelajari suatu bahasa telah mengembangkan suatu representasi internal tentang suatu sistem kaidah yang

menentukan bagaimana suatu kalimat disusun, digunakan, dan dipahami (Chomsky, 1965:25).

Berdasarkan pandangan-pandangan teoretis kaum Nativis seperti tersebut di atas dapat disimpulkan, bahwa bagi mereka, yang penting adalah kemampuan internal yang dimiliki oleh pebelajar bahasa. Melalui kemampuan internal tersebut, dengan data linguistik yang minimum, pebelajar bahasa akan mampu menghasilkan ujaran yang maksimum, bahkan ujaran yang “tak terbatas” jumlahnya. Adanya kemampuan internal yang dibawa sejak lahir ini melahirkan hipotesis yang digunakan untuk menjelaskan, bagaimana seorang anak dapat mempelajari dan akhirnya mampu menguasai suatu bahasa. Hipotesis tentang kemampuan internal ini juga menolak anggapan, bahwa semua pengetahuan manusia (*human knowledge*) berasal dari pengalaman (*experience*) (Richards dkk, 1992:142).

3. 1.3 Aliran Interaksionisme

Secara sepintas, aliran ini memiliki kemiripan dengan kedua aliran sebelumnya, yakni aliran Behaviorisme dan aliran Nativisme. Hal itu terlihat pada adanya anggapan kaum Interaksionis, bahwa penguasaan bahasa, baik bahasa pertama maupun bahasa kedua dihasilkan oleh adanya interaksi antara masukan bahasa yang dipajankan (*language exposure*) kepada pebelajar dan adanya kemampuan internal yang dimiliki oleh pebelajar (Ellis, 1986:129; Baradja, 1990a:6; 199b:4). Lebih lanjut Ellis menegaskan, bahwa mekanisme pemrosesan yang dilakukan oleh pebelajar bahasa memengaruhi dan sekaligus juga dipengaruhi oleh masukan bahasa yang diterimanya. Selanjutnya, kualitas masukan akan memengaruhi dan juga bisa dipengaruhi oleh

mekanisme internal pebelajar bahasa. Interaksi yang terjadi antara faktor internal dan faktor eksternal terwujud dalam bentuk interaksi verbal antara pebelajar dan mitra tuturnya. Oleh karena itu, menurut pandangan kaum Interaksionis, data yang penting di dalam pemerolehan bahasa kedua bukan hanya data yang berwujud ujaran pebelajar itu sendiri tetapi juga data dalam bentuk wacana yang diciptakan oleh pebelajar sebagai akibat interaksinya dengan mitra tuturnya (Ellis, 1986:129)

Selain teori yang telah dikemukakan oleh ketiga aliran di atas (Behaviorisme, Nativisme, dan Interaksionisme), beberapa teori/pendapat perlu juga dikemukakan dalam tulisan ini. Burt dan Dulay (dalam Alatis dkk.,1981:177) mengemukakan, bahwa pembelajaran bahasa adalah ibarat jalan - dua – arah (*two-way street*). Pada arah yang satu beradalah pebelajar bahasa, yakni individu dengan segala kemampuan yang dimilikinya, baik kemampuan fisik maupun kemampuan mentalnya. Sementara itu, pada arah yang lain beradalah lingkungan (*environment*) individu/pebelajar bahasa. Ke dalam lingkungan ini termasuk masyarakat sekitar pebelajar bahasa, guru, situasi dan kondisi kelas, serta lingkungan lokasi sekolah. Mengingat peran guru sebagai salah satu sumber masukan bahasa bagi peserta didik, Penulis merasa perlu mengutip beberapa pandangan/teori yang pernah dikemukakan oleh sejumlah pakar untuk lebih menjelaskan proses belajar bahasa terutama proses belajar yang berlangsung di kelas.

3.2 Peran Lingkungan dalam Belajar Bahasa

Dalam pembelajaran bahasa, lingkungan ini merupakan lingkungan bahasa (*language environment*) yang berfungsi menyediakan masukan bahasa (*language input*) bagi pebelajar bahasa. Sebagaimana juga dinyatakan oleh Dulay dkk. (1982:13),

lingkungan bahasa ini mencakup pengertian yang luas. Dalam pengertian yang luas itu, lingkungan bahasa merujuk kepada segala sesuatu yang dapat didengar dan dilihat, yang tersaji dalam bahasa yang tengah dipelajari oleh pebelajar bahasa. Dengan kata lain, lingkungan bahasa mempunyai isi pengertian yang sangat luas, misalnya: pemakaian bahasa dalam berbagai ragam komunikasi baik dalam situasi formal maupun nonformal, menonton televisi, membaca rambu-rambu lalu lintas dan reklame yang terpasang di pinggir jalan, membaca koran, penggunaan bahasa di dalam proses belajar-mengajar di kelas, membaca buku, dan lain-lain.

Menyimak pentingnya fungsi dan peran lingkungan bahasa bagi pebelajar bahasa (dalam hal ini peserta didik), seorang pendidik (dalam hal ini dosen/guru Bahasa Indonesia) perlu mempertimbangkan dengan penghayatan yang mendalam keberadaannya di depan kelas, baik ketika berkomunikasi dengan peserta didik maupun ketika mengelola proses pembelajaran. Pendidik harus mempertimbangkan kualitas sumber belajarnya, baik dari segi isi maupun bahasanya.

Masih berkaitan dengan peran lingkungan bahasa, pendidik profesional bidang bahasa dan sastra Indonesia perlu juga mempertimbangkan pendapat Klein (1986:43—46) yang menyatakan, bahwa pemroses bahasa (*language processor*) akan memperoleh bahan mentah melalui dua jalan: (1) sejumlah masukan yang diterima dan (2) tingkat kesempatan untuk berkomunikasi. Dengan demikian, di dalam merancang pembelajaran di kelas, pendidik harus merancang terciptanya lingkungan bahasa yang baik serta memberikan kesempatan yang cukup banyak kepada peserta didik untuk berlatih menggunakan bahasa (yang dipelajari) melalui kesempatan berkomunikasi selama proses belajar berlangsung. Selama kegiatan komunikasi ini berlangsung akan tercipta suatu

lingkungan dan faktor-faktor yang bersifat situasional melalui para komunikator. Menurut Aiken (1988:450), faktor-faktor situasional seperti ini memainkan peran yang penting. Dalam situasi seperti itu, seseorang secara timbal balik dapat mempengaruhi dan sekaligus juga dipengaruhi oleh lingkungannya. Menurut Penulis faktor situasional yang tercipta selama proses belajar bahasa Indonesia seperti ini akan merangsang peserta didik untuk memberikan respons atas penggunaan bahasa komunikator maupun komunikasi, bahkan sekaligus bahasa yang digunakan oleh pendidik. Dengan kata lain, semua peserta didik dapat belajar dan mengambil hikmah dari situasi komunikasi yang terjadi di dalam kelas. Sebagaimana yang dikemukakan oleh Lee (1965:58), tidak ada bahasa yang dipelajari yang berada dalam kevakuman linguistik. Pernyataan ini senada dengan pendapat Tarigan (1985:258) yang mengatakan, bahwa anak-anak tidak akan pernah belajar suatu bahasa kalau ia tidak dibesarkan di dalam suatu lingkungan pemakaian bahasa. Oleh sebab itu, di dalam merancang pembelajaran, peluang ini perlu mendapat perhatian pendidik.

Masih berkaitan dengan lingkungan bahasa yang dihadapi oleh para peserta didik ada juga teori yang menjelaskan bagaimana peran orang-orang tertentu di dalam proses belajar bahasa. Misalnya, Wells (1985:16—17) percaya, bahwa bahasa diperoleh melalui perkembangan manusia lewat interaksi dengan pihak-pihak yang signifikan (*'significant others'*). Pihak-pihak yang signifikan ini bisa saja orang tua si anak ketika si anak berada dalam lingkungan keluarga atau para pendidik ketika si anak berada dalam lingkungan sekolah. Ketika berada di lingkungan sekolah, khususnya di dalam kelas pembelajaran bahasa Indonesia, interaksi kelas akan merupakan bagian penting di dalam pembelajaran, khususnya pembelajaran bahasa. Dengan demikian, karena pendidik merupakan pihak

yang signifikan bagi peserta didik, pendidik harus mampu menunjukkan tingkat penguasaan bahasa Indonesia secara baik dan benar sehingga menjadi masukan yang baik bagi peserta didik.

Dalam posisi sebagai salah satu pihak yang tergolong signifikan di dalam pembelajaran bahasa, para pendidik perlu pula merenungkan dan mengamalkan adanya sejumlah prinsip penentu yang melandasi penguasaan bahasa kedua. Ada tujuh prinsip penentu yang pernah dikemukakan oleh Gatenby (1965:14—15). Menurut pendapat Allen (1965:1—2), ketujuh prinsip tersebut merupakan prinsip yang baik dan sudah dikenal secara luas. Ketujuh prinsip tersebut adalah sebagai berikut.,

- 1) Kebutuhan (untuk berkomunikasi) merupakan prinsip pertama yang muncul yang memungkinkan pebelajar bahasa menyerap bentuk-bentuk umum komunikasi, sehingga ia dapat berperan serta di dalam aktivitas di sekitarnya.
- 2) Konsentrasi belajar bahasa terletak pada pengucapan (ujaran), sehingga menyimak dan berbicara harus lebih dahulu diberikan daripada membaca dan menulis.
- 3) Terjemahan dan pelajaran tata bahasa belum mendapat tempat di dalam proses belajar ketika seorang anak belajar bahasa kedua tetapi dapat menolong pebelajar dewasa.
- 4) Lingkungan fisik tertentu bukanlah hal yang sangat penting. Hal yang mendasar adalah, bahwa bahasa yang sedang dipelajari itu hendaknya sedapat mungkin merupakan satu-satunya media komunikasi di dalam lingkungannya.
- 5) Tingkat kemajuan yang dicapai oleh pebelajar tergantung pada jumlah waktu yang diperuntukkan bagi bahasa yang sedang dipelajari.

- 6) Jumlah siswa dalam kelas atau jumlah anggota kelompok yang dihadapi oleh seorang guru tidak boleh terlalu besar (sebaiknya tidak lebih dari 20 orang anak atau 10 orang pebelajar dewasa).
- 7) Untuk mempelajari suatu bahasa, bahasa tersebut harus digunakan sebagai bahasa sehari-hari.

Di samping tujuh prinsip di atas, ada satu prinsip lagi yang perlu dipertimbangkan terutama untuk keperluan pembelajaran bahasa, termasuk pembelajaran bahasa Indonesia, yakni prinsip kebermaknaan (*meaningfulness*). Menurut Saukah (1992:4—5), dalam penerapan prinsip ini, kebermaknaan harus dipahami sebagai:

- (1) bahasa dipandang sebagai alat untuk mengemukakan makna;
- (2) makna ditentukan oleh konteks, baik konteks linguistik maupun konteks situasi;
- (3) belajar bahasa adalah belajar menggunakan bahasa dalam kegiatan komunikasi dalam bahasa tersebut, baik tertulis maupun lisan, produktif maupun reseptif;
- (4) penguasaan tata bahasa dan kosa kata diperlukan hanya sebagai penunjang penguasaan keterampilan berbahasa; serta
- (5) pengajaran yang difokuskan pada tata bahasa dan kosa kata dapat dilakukan bilamana dianggap perlu.

Oleh para pendidik, konsep tentang kebermaknaan ini perlu mendapat perhatian karena secara teori, sebagaimana dikatakan oleh Stern (1986:132), para linguis tidak pernah menolak, bahwa esensi bahasa adalah suatu kebermaknaan. "*Linguist have never denied that it is the essence of language to be meaningful*". Oleh karena itu, belajar bahasa pun harus dilakukan dalam suatu proses belajar yang bermakna (*meaningful learning*). Dalam proses belajar seperti ini, hal-hal baru yang akan dipelajari oleh peserta

didik haruslah dikaitkan dengan hal-hal yang telah diketahui/dialami oleh peserta didik. Dengan demikian, pengetahuan baru yang dipelajari oleh peserta didik, yang diajarkan oleh pendidik, akan berada dalam kerangka pengetahuan (*cognitive framework*) peserta didik/pebelajar bahasa (Ausubel, 1963:22; Brown, 1987:48).

Sejumlah teori/pendapat tentang peran lingkungan di dalam pembelajaran bahasa seperti yang disajikan di atas mengingatkan kita, para pendidik bidang bahasa dan sastra Indonesia, betapa pentingnya peran kita di dalam proses pembelajaran di kelas untuk menciptakan lingkungan yang komunikatif dan bermakna di dalam pembelajaran bahasa. Kesadaran akan peran kita seperti itu jelas harus tersirat dan tersurat di dalam rancangan pengajaran bahasa Indonesia untuk peserta didik di kelas. Terkait dengan peran pendidik sebagai salah satu sumber masukan bahasa dalam lingkungan belajar di kelas, para pendidik juga perlu memahami berbagai teori yang khusus menjelaskan peran masukan dan keluaran bahasa di dalam proses belajar bahasa. Sehubungan dengan itu, beberapa teori, pendapat, dan model pembelajaran perlu dicermati oleh para pendidik untuk dipilih dan digunakan di dalam rancangan pengajaran

3.3 Peran Masukan dan Keluaran dalam Belajar Bahasa

Salah satu teori yang mencoba menjelaskan kaitan antara masukan dan keluaran di dalam pembelajaran bahasa adalah model pembelajaran yang dikemukakan oleh Bialystok (1980:200; Baradja 1990b:23). Secara lengkap, model pembelajaran bahasa yang diajukan oleh Bialystok dimuat dalam tulisannya yang berjudul *A Theoretical Model of Second Language Learning*. Struktur teori yang dikembangkan oleh Bialystok adalah seperti di bawah ini.

Model yang dirancang oleh Bialystok terdiri atas tiga tataran (*level*), yakni: (1) masukan (*input*), pengetahuan (*knowledge*), dan (3) keluaran (*output*). **Masukan** berwujud segala bentuk bahasa yang dipajankan (*language exposure*), yang dialami oleh pebelajar. Informasi yang diterima oleh pebelajar disimpan dalam bentuk **pengetahuan**, yang kemudian dimanfaatkan oleh pebelajar dalam bentuk kemampuan bahasa, baik kemampuan reseptif maupun kemampuan produktif. Kemampuan ini merupakan **keluaran** (*output*) bahasa yang dihasilkan oleh pebelajar sebagai respons (disingkat **R**) pebelajar.

Informasi dalam bentuk **pengetahuan** yang dapat diterima oleh pebelajar selama proses pembelajaran terdiri atas tiga macam pengetahuan, yakni:

- 1) pengetahuan linguistik implisit (*implicit linguistic knowledge*);
- 2) pengetahuan linguistik eksplisit (*explicit linguistic knowledge*); dan
- 3) pengetahuan lain (*other knowledge*).

Ketiga jenis pengetahuan tersebut mempunyai karakteristik masing-masing. Walaupun demikian, ketiga pengetahuan tersebut isi-mengisi dan bantu-membantu di dalam memberikan kemudahan kepada pebelajar bahasa. Keterkaitan ketiga pengetahuan tersebut dapat dijelaskan seperti di bawah ini.

Pengetahuan linguistik implisit merupakan informasi intuitif yang digunakan oleh pebelajar untuk menghasilkan respons (baik reseptif maupun produktif) dengan menggunakan bahasa yang dipelajari atau bahasa sasaran. Penggunaan bahasa sehari-hari yang secara spontan dilakukan oleh pebelajar bahasa akan menunjukkan pengetahuan linguistik implisit para pebelajar bahasa. Salah satu variasi penggunaan bahasa sehari-hari yang dilakukan oleh pebelajar bahasa adalah bahasa yang digunakan dalam interaksi

di kelas antara guru dan pebelajar, antara pebelajar dan guru, maupun antara pebelajar dan pebelajar. Lewat penggunaan bahasa melalui interaksi ini, pebelajar akan memperoleh pengetahuan implisit, misalnya menggunakan idiom *tergantung pada* (bukan *tergantung dari*), karena selama proses pembelajaran, guru selalu mengucapkan *tergantung pada* ketika mengajar di depan kelas. Jadi, sekali lagi Penulis tegaskan, bahwa guru sebagai salah satu sumber masukan bahasa harus memperhatikan kualitas penggunaannya agar menjadi masukan pengetahuan implisit yang benar bagi para peserta didiknya yang sekaligus juga sebagai pebelajar bahasa.

Berbeda dari pengetahuan linguistik implisit, **pengetahuan linguistik eksplisit** merupakan segala fakta yang secara sadar diperoleh oleh peserta didik terkait dengan bahasa sasaran yang dipelajari oleh peserta didik. Fakta tersebut menyangkut aturan-aturan tata bahasa, kosa kata, serta kaidah-kaidah ucapan atau lafal bahasa sasaran. Kesadaran ini, antara lain, diperoleh dari guru bahasa yang bersangkutan ketika proses pembelajaran bahasa berlangsung.

Pengetahuan lain, sebagaimana yang dimaksud dalam teori Bialystok ini merupakan informasi lain di luar bahasa sasaran tetapi masih berkaitan dengan bahasa sasaran.. Misalnya, pebelajar bahasa memiliki pengetahuan umum yang sempat diperoleh dari guru bidang studi lain, pengetahuan tentang bahasa lain selain bahasa yang tengah dipelajari, serta informasi tentang berbagai aspek sosial budaya yang dimiliki oleh pemakai bahasa sasaran. **Pengetahuan lain** yang dimiliki oleh pebelajar bahasa tersebut akan dapat digunakan oleh pebelajar di dalam tugas-tugas kebahasaannya.

Menurut Bialystok ada dua proses yang dialami oleh pebelajar bahasa ketika mereka mempelajari bahasa kedua. Kedua proses tersebut adalah proses masukan (*input*

process) dan proses keluaran (*output process*). Proses masukan berfungsi untuk menghubungkan pajanan bahasa (*language exposure*) dengan ketiga jenis pengetahuan yang telah dimilikinya. Sementara itu, proses keluaran berfungsi untuk menghubungkan ketiga jenis pengetahuan pebelajar dengan keluaran bahasa, yakni ujaran-ujaran yang mampu dihasilkan oleh pebelajar untuk berbagai keperluan di dalam berkomunikasi.

Di dalam proses belajar bahasa kedua, masukan bahasa berfungsi untuk memberikan “makanan” (*feeding*) kepada ketiga jenis pengetahuan pebelajar. Oleh karena itu, di dalam proses belajar di kelas, para guru (baik guru bahasa maupun guru nonbidang studi bahasa) sangat perlu memberikan perhatian terhadap kualitas bahasa yang digunakannya. Sebagaimana telah diungkapkan di atas, bahasa pengantar yang digunakan oleh guru di dalam proses pembelajaran akan merupakan salah satu sumber masukan bahasa bagi peserta didik yang diajarnya. Dalam hal ini, misalnya, pelajaran tata bahasa yang diberikan oleh guru bahasa akan memberikan masukan “makanan” kepada pengetahuan eksplisit pebelajar. Bahasa yang digunakan oleh guru dalam berkomunikasi dengan peserta didik akan memberikan masukan “makanan” kepada pengetahuan implisit pebelajar. Sementara itu, misalnya, guru Sejarah dapat memberikan masukan “makanan” kepada peserta didik tatkala guru tersebut menjelaskan peristiwa Sumpah Pemuda, yakni bagaimana peran bahasa Indonesia di dalam pergerakan politik di Indonesia. Dijelaskan juga oleh Baradja (1990a:18), bahwa ketiga pengetahuan (**implisit, eksplisit, dan pengetahuan lain**) saling bantu dan saling isi di dalam memberikan kemudahan kepada pebelajar bahasa untuk menguasai bahasa sasaran.

Melihat karakteristik dan mekanisme kerja ketiga jenis pengetahuan tersebut, maka pembelajaran di kelas akan merupakan lingkungan yang ideal bagi proses dan hasil

belajar bahasa pebelajar bahasa untuk mengembangkan proses dan hasil belajar bahasa masing-masing. Dengan kata lain, para guru, terutama guru bahasa perlu memperhatikan peluang ini di dalam merancang pembelajaran. Sebagaimana tampak di dalam model yang dikemukakan oleh Bialystok, proses masukan dan proses keluaran memegang peran yang penting dalam upaya pebelajar bahasa untuk menguasai suatu bahasa. Sehubungan dengan itu, Penulis merasa perlu untuk membahas karakteristik masukan dan keluaran di dalam proses belajar bahasa serta interaksi di antara keduanya.

Agar dapat berfungsi dengan baik, masukan bahasa harus memenuhi sejumlah karakteristik sebagaimana yang diungkapkan oleh Krashen (1982), yang dikutip oleh Huda (1988:20—21). Menurut Krashen, masukan yang baik harus memenuhi lima jenis karakteristik sebagai berikut..

- 1) Masukan tersebut harus dapat dipahami oleh pebelajar bahasa.
- 2) Masukan tersebut haruslah menarik dan relevan bagi pebelajar, sehingga pebelajar akan memberikan perhatian yang sungguh-sungguh terhadap isi pesan yang disampaikan.
- 3) Karena pebelajar harus memusatkan perhatian terhadap isi pesan yang disampaikan kepadanya, masukan hendaknya tidak bersifat urutan gramatikal serta mempunyai tingkat kesulitan (jenjang) $i + 1$, yakni setingkat lebih tinggi daripada tingkat penguasaan bahasa yang dimiliki oleh pebelajar saat itu.
- 4) Masukan haruslah tersedia dalam jumlah yang cukup.

5) Agar pebelajar dapat memanfaatkan masukan secara optimum, dalam proses pembelajaran, guru haruslah berusaha agar (para) pebelajar tidak berada dalam suasana atau situasi yang tertekan (*defensive*), sehingga saringan afektifnya terbuka lebar.

Dengan kelima karakteristik seperti tersebut di atas, masukan bahasa yang diterima oleh pebelajar bahasa akan dapat dimanfaatkan untuk secara bertahap meningkatkan penguasaan bahasa sasaran. Oleh karena itu, para guru perlu merancang kualitas masukan bahasa bagi para pebelajar bahasa, baik dalam komunikasi maupun sumber-sumber belajar yang digunakan di dalam proses belajar.

Di atas telah dijelaskan bahwa lingkungan pebelajar dapat berfungsi sebagai salah satu sumber masukan bahasa bagi pebelajar. Berbagai pendapat juga telah menunjukkan, bahwa masukan bahasa memegang peran yang penting di dalam proses belajar bahasa yang dialami oleh pebelajar bahasa, baik dalam proses yang disebut pemerolehan (*acquisition*) maupun pembelajaran secara formal di kelas (*learning*). Sejumlah pendapat juga telah menunjukkan, bahwa masukan bahasa (*language input*) mempunyai hubungan yang erat dengan keluaran bahasa (*language output*) pebelajar.

Tidak jauh berbeda dari fungsi dan peran masukan bahasa, keluaran bahasa yang dihasilkan oleh pebelajar juga mempunyai fungsi dan peran yang penting. Beberapa hasil penelitian empiris telah menunjukkan peran penting keluaran bahasa pebelajar. Misalnya, Swain (1985:248) telah membuktikan, bahwa keluaran bahasa pebelajar, antara lain, dapat menyediakan kesempatan bagi pebelajar untuk menggunakan secara bermakna sumber-sumber linguistik (*linguistic resources*) yang ada, memberikan konteks

(*contextualized*), serta mampu mendorong (*pushed*) pemakaian bahasa pebelajar. Di dalam kesempatan berkomunikasi dengan bahasa sasaran tersebut, pebelajar juga mempunyai kesempatan untuk mengetes hipotesis-hipotesis kebahasaannya. Sehubungan dengan peran dan fungsi keluaran ini, maka posisinya disejajarkan dengan hipotesis masukan yang terpahami (*comprehensible input*). Dengan demikian, konsep tentang keluaran seperti itu disebut juga dengan istilah *comprehensible output hypothesis*).

Gagasan Krashen (*input hypothesis*) dan gagasan Swain (*output hypothesis*) telah dipraktikkan di Hongaria oleh Dornyei (1991: 33—35) untuk merancang suatu teknik di dalam pengajaran bahasa. Dari pengalamannya itu, Dornyei menggarisbawahi pernyataan Swain, bahwa walaupun masukan yang terpahami merupakan hal yang esensial di dalam belajar bahasa, itu bukanlah satu-satunya hal yang diperlukan oleh pebelajar bahasa. Dornyei menegaskan, bahwa keluaran bahasa pebelajar juga penting untuk diperhatikan.

Menurut Penulis, di dalam merancang pembelajaran bahasa Indonesia, para guru perlu mngambil hikmah dari pengalaman Dornyei di atas. Dengan kata lain, di kelas, guru perlu menyediakan berbagai sumber masukan bahasa yang sekaligus diikuti dengan menyediakan kesempatan bagi peserta didik untuk memroses dan menampilkan keluaran bahasanya. Dengan demikian akan terjadi interaksi/komunikasi baik antarpeserta didik maupun antara peserta didik dan guru atau sebaliknya. Melalui interaksi/komunikasi ini, proses belajar bahasa Indonesia yang diciptakan dan dirancang oleh guru akan menempatkan posisi peserta didik sebagai komunikator sehingga proses belajar akan sesuai dengan hakikat belajar bahasa, yakni belajar berkomunikasi.

3.4 Aspek-aspek Pembelajaran Bahasa dan Sastra

Lulusan Program Studi Pendidikan Bahasa (konsentrasi Bahasa Indonesia) jenjang Magister (S-2) mempunyai kewenangan untuk mengajar pada jenjang Pendidikan Tinggi, Program Strata 1 (S-1) Jurusan Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia. Selanjutnya, lulusan Program S-1 Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia mempunyai kewenangan mengajar pada jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah, dalam hal ini, di Sekolah Menengah Pertama (SMP) dan Madrasah Ibtidaiyah (MI), Sekolah Menengah Atas (SMA) dan Madrasah Aliyah (MA), serta Sekolah Menengah Kejuruan (SMK). Pada semua jenis sekolah tersebut, pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia pada umumnya disajikan dalam bentuk sajian bahan pelajaran yang mencakup keterampilan berbahasa, kaidah bahasa atau tata bahasa/gramatika, kaidah penulisan/ejaan, dan sastra. Secara lebih teknis dan rinci, aspek-aspek materi pembelajaran tersebut disajikan di bawah ini.

3.4.1 Aspek Pembelajaran Bahasa

Aspek keterampilan berbahasa (*language skills*) mencakupi dua subketerampilan, yakni subketerampilan **produktif/aktif** dan subketerampilan **reseptif/pasif**. Masing-masing subketerampilan tersebut terdiri atas dua keterampilan dasar sebagai berikut.

- 1) Subketerampilan **produktif/aktif** terdiri atas keterampilan **berbicara** dan keterampilan **menulis**.
- 2) Subketerampilan **reseptif/pasif** terdiri atas keterampilan **menyimak** dan keterampilan **membaca**.

Aspek tata bahasa/gramatika terdiri atas **tata bunyi (fonologi)**, **tata bentukan (morfologi)**, **tata kalimat (sintaksis)**, **tata makna (semantik)**, dan **tata wacana**. Masing-masing kelompok tata ini mempunyai detail dan karakteristik tersendiri. Secara sepintas, beberapa karakteristik tersebut akan dijelaskan di bawah ini.

Fonologi mengkaji bidang sistem bunyi bahasa, terutama bunyi-bunyi yang membedakan arti, yakni bunyi bahasa yang disebut fonem. Dalam pembelajaran di kelas, guru perlu memperhatikan bagaimana semestinya bunyi-bunyi bahasa Indonesia itu dilafalkan. Betapapun, variasi dialek dan “warna” kedaerahan yang kita miliki terkadang tecermin pula di dalam lafal bahasa Indonesia. Sebisanya, proses pembelajaran yang dirancang oleh guru diharapkan mampu “mempertemukan” kebinekaan itu menuju lafal bahasa yang baku, terutama tatkala komunikasi berlangsung dalam situasi resmi, yang menuntut penggunaan bahasa Indonesia ragam baku.

Morfologi mengkaji kata berdasarkan jenis, asal-usul, serta proses pembentukan kata, yakni terjadinya perubahan bentuk suatu kata yang disebabkan oleh penambahan awalan, sisipan, akhiran, atau gabungan unsur pembentuk kata itu. Karena proses morfologis ini, suatu kata dasar akan berubah menjadi kata turunan.

Sintaksis mengkaji kalimat dari berbagai segi, seperti: jenis kalimat (kalimat aktif, kalimat pasif, kalimat berita, kalimat tanya, kalimat perintah), unsur pembentuk kalimat, yakni: subjek, predikat, objek, dan keterangan (lazim disingkat **SPOK**) sampai kepada kalimat efektif. Pembelajaran sintaksis ini juga sangat penting agar peserta didik mampu menguasai konsep-konsep dasar struktur kalimat bahasa Indonesia yang baik dan benar serta menggunakannya di dalam berbagai situasi komunikasi yang senyatanya, baik dalam situasi resmi maupun tidak resmi. Harus selalu diingat oleh para guru, bahwa

peran mereka sangat strategis sebagai salah satu sumber masukan bahasa bagi peserta didik. Dengan kata lain, para pendidik harus memperhatikan dengan baik kualitas kalimat yang mereka gunakan, baik selama proses belajar berlangsung maupun di luar kelas, terutama yang berlangsung dalam situasi resmi.

Aspek semantik berkaitan dengan kajian tentang makna kata, seperti: makna denotatif, makna konotatif, makna kias, dan perubahan/pergeseran makna kata. Dalam berkomunikasi, pemilihan dan penggunaan kata yang tepat makna akan memberikan kejelasan atas pesan yang disampaikan oleh komunikator, sehingga komunikan dapat memahami dengan baik pesan (*message, meaning*) yang disampaikan oleh komunikator. Dengan demikian, komunikasi akan berlangsung tanpa distorsi. Dalam situasi seperti itu, komunikan akan dapat memahami secara bulat, utuh apa yang disampaikan kepadanya..

Aspek wacana berkaitan dengan penggunaan bahasa secara utuh di dalam proses komunikasi. Oleh karena itu, salah satu definisi wacana, sebagaimana yang dikemukakan oleh Samsuri (1987/1988: 1) menyebutkan, bahwa “Wacana adalah rekaman kebahasaan yang utuh tentang peristiwa komunikasi” Definisi lain: menyebutkan, bahwa wacana (*discourse*) adalah sebuah istilah umum yang digunakan untuk menamai contoh penggunaan bahasa, yakni bahasa yang dihasilkan sebagai akibat proses komunikasi (Richards dkk, 1992:83) Komunikasi dapat berlangsung dengan menggunakan bahasa lisan maupun bahasa tulisan. Selanjutnya, Samsuri menjelaskan, bahwa dari segi arah komunikasi, wacana ada yang bersifat transaksional jika komunikasi yang terjadi mementingkan penyampaian isi/pesan/makna yang diniatkan oleh penyapa (*addressor*) kepada pesapa (*addressee*). Di samping wacana transaksional, ada juga wacana yang

bersifat interaksional, yaitu wacana yang terjadi secara timbal-balik dalam proses komunikasi antara penyapa dan pesapa.

Untuk memahami sebuah wacana, pesapa dapat memanfaatkan ciri-ciri wacana. Dalam istilah lain, ciri-ciri ini disebut pula dengan istilah koordinat wacana. Menurut Samsuri (1987/1988:5), koordinat wacana terdiri atas: pembicara, pendengar, waktu, tempat, adegan, topik, bentuk amanat, peristiwa, saluran (*channel*), dan kode. Koordinat wacana ini sangat menentukan pemahaman pesapa atas makna yang disampaikan oleh penyapa. Misalnya, sebuah ujaran yang sama dapat bermakna yang berlainan jika diucapkan dalam situasi yang berbeda.

Teori tentang konsep dasar wacana beserta koordinat-koordinatnya perlu diperhatikan di dalam merancang pembelajaran bahasa agar peserta didik dapat menggunakan bahasa Indonesia secara baik dan benar. Para pendidik sebagai perancang pembelajaran bahasa dapat memilih koordinat mana yang cocok untuk pembelajaran. Pengalaman belajar tersebut diharapkan dapat membantu peserta didik untuk memahami makna yang dikomunikasikan baik oleh guru maupun oleh teman sekelas mereka

Aspek kaidah penulisan/ejaan terdiri atas seperangkat aturan/kaidah bagaimana tata cara penulisan lambang-lambang yang digunakan dalam bahasa Indonesia. Perangkat aturan ejaan ini menyangkut hal-hal sebagai berikut.

1) Pemakaian Huruf

- a. huruf abjad;
- b. huruf vokal
- c. huruf konsonan
- d. huruf diftong

- e. gabungan huruf konsonan
 - f. pemenggalan kata
- 2) Pemakaian Huruf Kapital dan Huruf Miring
- a. pemakaian huruf kapital atau huruf besar
 - b. pemakaian huruf miring
- 3) Penulisan Kata
- a. penulisan kata dasar
 - b. penulisan kata turunan
 - c. penulisan bentuk ulang
 - d. penulisan gabungan kata
 - e. penulisan kata ganti *ku, kau, mu, nya*
 - f. penulisan kata depan *di, ke, dari*
 - g. penulisan kata *si, sang*
 - h. penulisan partikel *-lah, -kah, -tah, -pun, per*
 - i. penulisan singkatan dan akronim
 - j. penulisan angka dan lambing bilangan
- 4) Penulisan Unsur Serapan
- 5) Penulisan dan Pemakaian Tanda Baca
- a. penulisan tanda titik (.)
 - b. penulisan tanda koma (,)
 - c. penulisan tanda titik koma (;)
 - d. penulisan tanda titik dua (:)
 - e. penulisan tanda hubung (-)

- f. penulisan tanda pisah (_)
- g. penulisan tanda ellipsis (...)
- h. penulisan tanda tanya (?)
- i. penulisan tanda seru (!)
- j. penulisan tanda kurung ((...))
- k. penulisan tanda kurung siku ([...])
- l. penulisan tanda petik ("...”)
- m. penulisan tanda petik tunggal (‘...’)
- n. penulisan tanda garis miring (/)
- o. penulisan tanda penyingkat atau apostrof (`)

Pada dasarnya, semua aturan/kaidah ejaan tersebut harus dikuasai oleh peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran aspek ejaan ini harus dirancang dengan cermat untuk memberikan kesempatan yang cukup kepada peserta didik dalam berlatih menggunakan secara tepat butir-butir kaidah penulisan tersebut. Perlu Penulis tekankan, bahwa kemampuan dan keterampilan menerapkan kaidah ejaan ini akan dimanfaatkan oleh peserta didik kelak setelah tamat dari lembaga pendidikan, baik sebagai warga masyarakat biasa maupun sebagai seorang profesional. Selaku pendidik, kita berharap agar lulusan kita tidak lagi mengacaukan penulisan antara awalan *di-* dan kata depan *di* seperti pada penulisan ***DI JUAL***. Tulisan ini sering kita temukan pada kaca-belakang sebuah mobil yang diparkir di pinggir jalan. Kita yang membaca tulisan tersebut akan memahami, bahwa pemiliknya berniat untuk menjual mobil tersebut. Masalahnya adalah, bahwa penjual mobil tersebut tidak memahami dengan baik aturan ejaan untuk menuliskan kata *dijual*.

Berdasarkan aspek-aspek pembelajaran bahasa seperti tersebut di atas, maka proses pembelajaran bahasa (dalam hal ini pembelajaran bahasa Indonesia) perlu dirancang dengan baik. Adalah tugas utama pendidik (dalam hal ini guru bahasa Indonesia) untuk mengembangkan secara berkelanjutan pengetahuan dan keterampilan bahasa Indonesia peserta didik sehingga mereka mampu menggunakan bahasa Indonesia secara baik dan benar untuk diterapkan di dalam komunikasi yang senyatanya. Bersamaan dengan pengembangan pengetahuan dan keterampilan mereka terhadap bahasa Indonesia harus dikembangkan pula sikap positif mereka terhadap bahasa Indonesia. Dengan demikian, pendidikan bahasa Indonesia akan mampu memberikan sumbangan yang nyata terhadap pembinaan karakter bangsa, yakni menjunjung bahasa persatuan bahasa Indonesia.

3.4.2. Aspek Pembelajaran Sastra

Di dalam kurikulum, pembelajaran sastra terintegrasi ke dalam pembelajaran bahasa Indonesia, dalam arti, tidak ada mata pelajaran sastra Indonesia. Pembelajaran sastra (termasuk sastra Indonesia) mempunyai beberapa bidang kajian, yakni: teori sastra, sejarah sastra, dan kritik sastra. Bidang kajian **teori sastra** menyajikan informasi teoretis tentang berbagai hal yang berkaitan dengan sastra, antara lain: pengertian sastra, aliran-aliran dalam teori sastra, kaitan antara sastra dan masyarakat, ragam karya sastra, dan unsur-unsur pembentuk karya sastra. Bidang kajian **sejarah sastra** menyajikan informasi klasifikasi karya sastra berdasarkan jamannya. Bidang kajian **kritik sastra** menyajikan pandangan seseorang (kritikus) terhadap suatu karya sastra yang kemudian disusul dengan pemberian evaluasi terhadap karya sastra tersebut.

Pembelajaran sastra di sekolah dimaksudkan untuk mendorong perkembangan rasa estetika peserta didik melalui unsur keindahan isi yang terdapat di dalam suatu karya sastra, sehingga peserta didik dapat “belajar” dan mengambil manfaat dari karya sastra tersebut. Berdasarkan pemahaman terhadap isi dan unsur keindahan karya sastra, peserta didik diharap mampu mencapai tingkat kehidupan yang lebih baik.

Berdasarkan maksud tersebut, maka tujuan pembelajaran sastra yang perlu dirancang oleh guru adalah tujuan pembelajaran sastra yang menekankan apresiasi sastra. Dalam hal ini, tujuan apresiasi sastra adalah memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berinteraksi dengan karya sastra sehingga timbul minat dan perhatian terhadap karya sastra. Selanjutnya, melalui interaksi tersebut, peserta didik diharapkan mampu memahami, menghayati, menghargai, sampai ke tingkat kemampuan untuk menciptakan karya sastra. Berdasarkan tingkat pemahaman dan penghayatan tersebut, peserta didik diharapkan mampu menggunakan karya sastra sebagai refleksi untuk melakoni kehidupan ini secara lebih baik. Melalui interaksi dengan karya sastra ini pula, peserta didik akan mampu menunjukkan di mana letak keindahan suatu karya sastra, baik segi bentuk maupun isinya. Pemahaman dan penghayatan ini akan berujung pada suatu keputusan untuk menentukan pilihan, bahwa tokoh **X** patut diteladani karena karakternya yang baik dan terpuji. Sebaliknya, tokoh **Y** tidak layak untuk diteladani karena karakternya yang buruk.

Proses interaksi antara peserta didik dan karya sastra ini perlu dirancang dengan baik oleh guru. Guru bahasa/sastra dituntut untuk mampu memilih bahan yang sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik, baik isi maupun bahasanya, serta cara yang

dikemas oleh guru di dalam memberikan pengalaman belajar kepada peserta didik. Dengan kata lain, proses ini memerlukan perencanaan yang matang.

3.5 Karakteristik Pembelajaran Bahasa di Kelas

Sebagaimana pembelajaran untuk mata pelajaran lain, pembelajaran bahasa juga mempunyai karakteristik tertentu di samping prinsip-prinsip pembelajaran yang bersifat umum. Sebagaimana telah diutarakan di atas, konsep belajar bahasa adalah belajar berkomunikasi. Konsep ini senada dengan pernyataan Finocchiaro dan Brumfit (1985:10) yang mengatakan, bahwa kemampuan untuk menggunakan bahasa secara nyata dan tepat di dalam peristiwa komunikasi dan interaksi dengan pihak lain, boleh jadi, merupakan tujuan utama pembelajaran bahasa. Sementara itu, Brown (1987:1-3) mengatakan, bahwa pembelajaran bahasa kedua merupakan suatu proses yang kompleks, melibatkan sejumlah variabel tertentu. Pebelajar bahasa kedua akan berusaha untuk mencapai suatu tingkat yang melampaui batas-batas kemampuan bahasa pertamanya untuk menguasai bahasa yang baru, kebudayaan yang baru, suatu pola pikir yang baru, perasaan, dan perilaku agar mampu menuangkan dan menerima pesan dalam bahasa kedua. Kekompleksan proses belajar bahasa kedua tersebut dapat ditelusuri oleh guru melalui pencarian pemahaman atas prinsip-prinsip pembelajaran bahasa kedua. Prinsip-prinsip pembelajaran bahasa asing dapat ditelusuri melalui sejumlah pertanyaan berikut ini (pertanyaan 5W dan 1H)

1) **Siapa (Who)** yang melakukan pembelajaran dan pengajaran? Jawaban atas pertanyaan ini kiranya jelas, bahwa pihak-pihak yang terlibat adalah pebelajar (*learners*) di pihak yang satu dan guru (*teachers*) di pihak yang lain. Selanjutnya, kedua belah pihak ini mempunyai karakteristik masing-masing. Pebelajar/siswa mempunyai karakteristik

seperti: dari mana asal mereka, bahasa apa sebagai bahasa asli (*native language*) mereka, bagaimana jenjang pendidikan mereka, bagaimana tingkat sosial ekonomi mereka, siapa orang tua mereka, bagaimana tingkat kemampuan intelektual mereka, dan bagaimana kepribadian mereka. Karakteristik guru juga sangat variatif. misalnya: apa bahasa asli (*native language*) yang dimilikinya, pengalaman dan latihan-latihan yang diperolehnya, pengetahuannya tentang bahasa kedua beserta aspek kebudayaan para penutur bahasa kedua tersebut, filsafat pendidikan yang dianutnya, ciri-ciri kepribadiannya, dan - yang sangat penting- bagaimana guru mampu mengajak siswa berinteraksi dalam suatu keakraban linguistik, yakni menggunakan bahasa kedua tersebut sebagai alat interaksi.

- 2) **Apa (*What*)** yang akan dipelajari? Jawaban atas pertanyaan ini adalah apa yang harus dipelajari oleh siswa dan apa yang akan diajarkan oleh guru; apa hakikat komunikasi; apa yang dimaksud dengan bahasa; apa perbedaan antara bahasa pertama dan bahasa kedua pebelajar
- 3) **Bagaimana (*How*)** proses pembelajaran dilaksanakan oleh guru? Jawaban atas pertanyaan ini adalah bagaimana seseorang dapat menjamin keberhasilan di dalam proses pembelajaran bahasa; proses kognitif apa yang dimanfaatkan di dalam belajar bahasa; jenis-jenis strategi dan gaya belajar seperti apa yang digunakan oleh pebelajar bahasa kedua; bagaimana saling keterkaitan optimal antara pengetahuan (*cognitive*), sikap (*affective*), dan ranah fisik (*physical domains*) agar tercapai keberhasilan (*successful*) di dalam pembelajaran bahasa.
- 4) **Kapan (*When*)** sebaiknya pembelajaran bahasa dilaksanakan? Jawaban atas pertanyaan ini adalah kapan saat yang dianggap tepat untuk menyelenggarakan

pembelajaran bahasa. Salah satu isu penting di dalam penelitian dan pembelajaran bahasa kedua adalah temuan yang mengatakan, bahwa terdapat perbedaan keberhasilan antara anak-anak dan orang dewasa di dalam pembelajaran bahasa. Dalam hal ini, anak-anak dianggap lebih berhasil daripada orang dewasa. Dapatkah diyakini bahwa isu ini benar? Kalau memang benar, mengapa faktor umur dapat menimbulkan perbedaan keberhasilan? Isu lainnya tentang pertanyaan kapan (*when*) ini adalah lamanya waktu (*time spent*) yang disediakan untuk kegiatan belajar bahasa kedua.

- 5) **Di mana (*Where*)** para pembelajar berusaha memperoleh bahasa kedua? Jawaban atas pertanyaan ini adalah dalam situasi, konteks, atau lingkungan linguistik (*linguistic milieu*) seperti apa yang dimiliki oleh pembelajar bahasa kedua. Apakah, misalnya, pembelajar bahasa kedua hanya berhadapan dengan lingkungan yang khusus diciptakan (*artificial environment*) untuk pembelajaran bahasa kedua, seperti ruangan kelas di sekolah atau kursus khusus bahasa Asing. Di samping lingkungan bahasa, apakah situasi dan kondisi sosial politik negara tertentu juga dapat berpengaruh terhadap dampak (*outcome*) pembelajar bahasa kedua.
- 6) **Mengapa (*Why*)** pembelajar berusaha memperoleh (*acquire*) bahasa kedua? Pertanyaan ini paling berpengaruh diantara pertanyaan di atas. Pertanyaan *mengapa* ini meliputi sejumlah pertanyaan berikut. Apakah tujuan mereka mempelajari bahasa kedua? Apakah mereka termotivasi untuk menguasai suatu bahasa kedua demi keberhasilan suatu karir tertentu, atau, keinginan untuk mendalami kebudayaan dan masyarakat pemiliknya? Di atas kategori-kategori yang tercantum dalam pertanyaan di atas, alasan-alasan lain apa saja yang berkaitan dengan sikap (*affective*), perasaan

(*emotional*), kepribadian (*personal*), atau intelektual yang dimiliki oleh pebelajar dalam usahanya untuk mengikuti tugas-tugas berat di dalam mempelajari suatu bahasa kedua.

Keenam pertanyaan beserta karakteristiknya masing-masing seperti tersebut di atas menunjukkan, bahwa belajar bahasa kedua (dalam hal ini termasuk belajar bahasa Indonesia bagi sebagian besar anak Indonesia) memang merupakan sebuah proses yang rumit atau kompleks. Banyak hal yang terkait sehubungan dengan interaksi yang terjadi antara guru dan murid di dalam proses pembelajaran bahasa tersebut. Dengan demikian, di dalam merancang pembelajaran bahasa, guru harus mencermati pertanyaan mana di antara sejumlah pertanyaan di atas yang mungkin menyangkut seorang individu atau sejumlah individu siswa di dalam kelas, atau bahkan, mungkin oleh seluruh anggota kelas. Dalam skala yang proporsional, guru harus memberikan respons terhadap karakteristik yang dimiliki oleh pebelajar/siswa. Di dalam langkah-langkah pembelajaran yang dirancang oleh guru harus terlihat secara jelas kompetensi dasar yang akan dicapai, materi pelajaran untuk mencapai kompetensi tersebut, serta pengalaman belajar apa yang perlu dilakukan oleh siswa untuk mencapai tingkat kemampuan yang tinggi sehubungan dengan kompetensi dasar tersebut. Apakah, misalnya, guru akan berceramah saja, atau memberikan kesempatan kepada peserta didik (di bawah bimbingannya) untuk menulis sepucuk surat yang ditujukan kepada guru kelas, yang isinya minta ijin untuk tidak masuk sekolah karena sakit, dan sebagainya.

Di samping pengenalan terhadap prinsip-prinsip belajar dan mengajarkan bahasa kedua seperti yang diungkapkan oleh Brown di atas, Penulis juga tertarik untuk mengenalkan konsep-konsep yang dikemukakan oleh Spolsky (1989) dalam bukunya

yang berjudul *Conditions for Second Language Learning, Introduction to a general theory*. Di dalam buku ini, Spolsky bermaksud mengenalkan sebuah teori yang diharapkan menjadi sebuah teori yang bersifat umum (*general theory*) tentang belajar bahasa kedua. Dalam sebuah rumusan yang bernada retorika, karakteristik teori umum itu dirumuskan dalam sebuah pertanyaan: **Siapa (yang) belajar seberapa banyak dari suatu bahasa di bawah kondisi yang seperti apa? (*Who learns how much of what language under what condition*)?** Penjelasan atas teori belajar bahasa kedua seperti itu adalah sebagai berikut Spolsky (1989:3)

- 1) **Siapa (*Who*)?** Pertanyaan ini menyangkut perbedaan-perbedaan yang dimiliki oleh para pembelajar bahasa kedua. Perbedaan-perbedaan ini menyangkut faktor-faktor: umur, bakat, inteligensi, kemampuan khusus, sikap, motivasi, pemilihan strategi, dan kepridadian.
- 2) **Belajar (*Learn*).** Pernyataan ini menyangkut proses itu sendiri. Jenis belajar apa saja yang terjadi di dalam proses tersebut? Apa yang telah berhasil dicapai di dalam proses tersebut? Apa perbedaan antara (belajar secara) sadar (*conscious*) dan (belajar secara) tidak sadar (*unconscious*) terhadap pengetahuan eksplisit (*explicit knowledge*) dan pengetahuan implisit (*implicit knowledge*)? Apa perbedaan antara mengetahui (*knowing*) dan dapat melakukan (*being able to*)? Bagaimana variasi belajar pembelajar bahasa kedua, baik variasi individual maupun variasi cultural?
- 3) **Seberapa banyak (*How much of*)?** Pertanyaan ini menyangkut beberapa aspek. Kriteria apakah yang dapat ditunjukkan, bahwa pembelajar bahasa kedua telah belajar? Unsur-unsur apa saja yang telah dipelajari dari bahasa tersebut? Bagaimana seseorang

dapat menjelaskan, bahwa dia sudah mempelajari suatu item bahasa tersebut?

Bagaimana perbedaan perkembangan profisiensi fungsional pebelajar bahasa kedua?

4) Bahasa apa (What language) Pertanyaan ini menyangkut: variasi bahasa, modalitas (*mode*), dialek, serta aspek budaya masyarakat pemilik bahasa kedua.

5) Di bawah Kondisi seperti apa (Under what condition)? Pertanyaan ini menyangkut jumlah dan jenis pajanan bahasa (*language exposure*) serta perbedaan akibat yang ditimbulkannya. Selain itu, pertanyaan ini juga menyangkut bagaimana pajanan bahasa dapat mengarahkan dan membimbing pebelajar agar terjadi proses belajar, serta siapakah orang yang dapat dijadikan sumber terbaik agar pebelajar dapat belajar darinya. Dengan kata lain, kondisi ini melibatkan peran aktif guru di dalam pembelajaran. Misalnya, bahasa yang digunakan oleh guru haruslah benar-benar bahasa yang baik dan benar sehingga merupakan pajanan yang baik bagi peserta didik. Begitu pula halnya dengan bahasa yang digunakan oleh peserta didik selama interaksi kelas terjadi baik antara siswa dan guru maupun antara siswa dan siswa. Secara bijaksana, guru harus memberikan koreksi terhadap berbagai gejala pemakaian bahasa yang dianggap menyimpang dari kaidah bahasa Indonesia yang baik dan benar. Dengan demikian, siswa juga akan mendapat pengalaman praktis bagaimana menggunakan bahasa secara baik dan benar.

Berdasarkan kompleksitas seperti yang disebutkan di atas, secara teori, hasil belajar bahasa (*language learning results*) akan tercapai berdasarkan interaksi dan integrasi sejumlah faktor tersebut di atas. Hasil belajar tersebut tidak bisa dicapai dengan mengandalkan salah satu faktor semata-mata.

BAB IV PENUTUP

Dari paparan teoretis sebagaimana telah disajikan di dalam Bab I sampai dengan Bab III, mahasiswa telah memperoleh informasi tentang konsep yang berkaitan dengan desain instruksional, pemerolehan dan pembelajaran bahasa, serta model-model desain instruksional yang sudah dihasilkan oleh sejumlah pakar. Melalui kajian atas materi-materi tersebut, mahasiswa diharapkan mampu menyerap konsep-konsep yang ada sehingga memiliki wawasan yang memadai tentang penyusunan desain instruksional dan hakikat belajar bahasa dan sastra, khususnya bahasa dan sastra Indonesia.

Di dalam proses belajar di ruang kuliah, sekaligus untuk menajamkan pemahaman atas konsep-konsep teori yang disajikan dalam bahan ajar ini, mahasiswa didorong untuk berdiskusi di dalam kelompok kecil untuk: memahami konsep/teori yang ada, menemukan/mencari contoh-contoh penerapan teori/konsep, serta secara kreatif memaknai teori/konsep tersebut. Diskusi dengan teman sejawat akan lebih membuka cakrawala pengetahuan dan kemampuan mahasiswa dalam memaknai konsep/teori yang dikemukakan oleh pakar desain instruksional. Itu bisa diperoleh manakala mahasiswa mampu/terlatih mengembangkan konsep yang ada dengan contoh-contoh konkret dan kontekstual sehubungan dengan suatu komponen perancangan pengajaran.

Di dalam menjelaskan atau memberikan konfirmasi terhadap suatu konsep/teori, dosen membantu mengembangkan ide-ide mahasiswa dengan jalan lebih banyak lagi memberikan problema untuk dipecahkan, baik dalam bidang bahasa maupun sastra. Misalnya, bagaimana merancang suatu kegiatan belajar dan materi pelajarannya untuk suatu kompetensi dasar, agar proses belajar yang tercipta adalah proses yang mengedepankan pelaksanaan pendekatan komunikatif. Dalam belajar aspek-aspek

bahasa, sastra, dan keterampilan berbahasa, pemilihan komponen-komponen perancangan pengajarannya perlu didiskusikan agar sesuai dengan hakikat makna teori yang bersangkutan serta hakikat belajar bahasa, yakni belajar berkomunikasi. Bagaimana, misalnya, mahasiswa diminta merancang suatu proses belajar yang menunjukkan bahwa proses itu adalah sebuah sistem? Kalau kita, misalnya, berorientasi pada konsep perancangan pengajaran yang digagas oleh Dick dan Carey, kita harus mampu menunjukkan interelasi antara suatu komponen dalam proses belajar itu dan komponen lainnya. Misalnya, kalau kita memilih metode tertentu, media apa yang cocok digunakan agar antara media dan metode mengajar yang kita pilih itu terjalin suatu hubungan yang saling dukung untuk mencapai tujuan pembelajaran. Proses belajar seperti itu cocok menggunakan metode diskusi (kelompok atau kelas) karena esensi belajar bahasa sebagai belajar berkomunikasi dapat terwujud di dalam proses belajar tersebut. Dengan demikian, mekanisme integrasi antarkomponen rancangan pengajaran itu harus dipertimbangkan secara cermat agar sesuai dengan konsep/teori tentang hakikat pengertian system dan hakikat proses belajar bahasa. Proses berpikir seperti itulah yang harus senantiasa dipupuk dan dikembangkan pada diri mahasiswa sebagai pebelajar agar kelak, ketika mereka menyangand predikat sebagai pendidik profesional, mereka sudah paham betul memaknai komponen-komponen perancangan pengajaran serta mampu menerapkannya dalam berbagai kasus pembelajaran bahasa.

Dalam bahan ajar ini tersedia pula sejumlah alternatif teori tentang rancangan pengajaran beserta komponen-komponennya. Teori yang mampu ditunjukkan dalam bahan ajar ini masih bisa ditambah dan divariasikan dengan teori/konsep yang dikemukakan oleh pakar-pakar lain. Mahasiswa juga harus didorong dan difasilitasi terus

untuk menemukan teori/konsep baru, baik dari sumber-sumber pustaka maupun sumber-sumber elektronik. Pencarian dan penelusuran oleh mahasiswa tersebut dapat dilakukan, antara lain, dengan memberikan tugas baca atau tugas mengunduh dari internet. Untuk memotivasi dan sekaligus menunjukkan hasil pemberian tugas tersebut, Penulis berharap, Lampiran kumpulan artikel/informasi dari internet pada akhir buku ini dapat dijadikan contoh kecil. Ke depan, hasil-hasil seperti itu dapat dimanfaatkan untuk membantu pemerikayaan akan sumber-sumber informasi dalam rangka menyelesaikan tugas akhir program, yakni menulis tesis. Jadi, pemberian tugas-tugas akademik kepada mahasiswa dapat juga dimanfaatkan untuk penyelesaian tesis.

Sebagai penutup, Penulis berharap mahasiswa dapat mengambil manfaat dari buku ini melalui persinggungannya dengan konsep-konsep yang berasal dari sejumlah sumber primer, yang notabene sudah sangat ahli di bidang perancangan pengajaran, seperti Kemp, Dick dan Carey, Gagne, dan ilmuwan lainnya. Semoga informasi dalam buku ini dapat memberikan manfaat kepada banyak pihak.

DAFTAR PUSTAKA

- Aiken, Lewis R. 1988. *Psychological Testing and Assessment*. Boston: Allyn and Bacon, Inc
- Aqib, Zainal. 2002. *Profesionalisme Guru dalam Pembelajaran*. Surabaya: Penerbit Insan Cendekia.
- Baradja, M.F. 1990a. *Kapita Selekta Pengajaran Bahasa*. Malang: Penerbit IKIP Malang
- Baradja, M.F. 1990b. *Perkembangan Teori Pemerolehan Bahasa Kedua dalam Kaitannya dengan Proses Belajar-Mengajar*. Malang: IKIP Malang.
- Brown, H.Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching* (Second Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of The Theory of Sintax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Crystal, David. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell, Inc.
- Departemen Pendidikan Nasional Republik Indonesia. 2003. *Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Biro Hukum dan Organisasi Sekretariat Jenderal Departemen Pendidikan Nasional.
- Dick, Walter dan Carey, Lou. 1985 (Second Edition). *The Systematic Design of Instruction*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Dick, Walter; Carey, Lou; Carey, James O. 2001 (Fifth Edition). *The Systematic Design of Instruction*. New York: Addison Wesley Educational Publishers Inc.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina dan Krashen, Stephen. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gagne, Robert M: Briggs Leslie J. 1979 (Second Edition). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, Robert M: Briggs Leslie J; dan Wager, Walter W. 1992. (4th ed). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- Gagne, Robert M dan Wager, Walter W. 2005 (Fifth Edition). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt Rinehart and Winston INC.
- Gatenby, E.V. 1965. Conditions for Success in Language Learning. Dalam Allen, Harold. B (Ed). *Teaching English as A Second Language, A Book of Readings*. New York: MacGraw-Hill Book Company.
- Kasbolah, Kasihani. *Rancangan dan Perencanaan Pengajaran Penunjang Mata Kuliah Strategi Belajar-Mengajar*. Malang: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan Malang.
- Kemp, Jerold E; Morrison, Gary R; dan Ross, Steven M. 1994 *Desiging Effective Instruction*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Kindsvatter, Richard; Wilen, William; Ishler, Margaret. 1996. *Dynamic of Effective Teaching*. New York: Longman Publishers USA
- Lee, W.R. 1965. "The Linguistics Context of Language Teaching". Dalam Allen, Harold B. (Ed). *Teaching English as A Second Language, A Book of Readings*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Moeliono, Anton M. (Penyunting Penyelia). 1988; 2003. *Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Morrison, Gary R; Ross, Steven, M. Ross; dan Kemp, Jerold E. 2001. (Third Edition). *Desiging Effective Instruction*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 Tentang Standar Nasional Pendidikan.
- Reigeluth, Charles M. dan Carr-Chellmen, Alison (Eds). 2009. *Instructional-Design Theories and Models Volume III Building a Common Knowledge Base*. New York: Routledge Taylor and Francis, Publishers.
- Richards, Jack; Platt, John; Weber, Heidi. 1992. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman Group Limited.
- Samsuri. 1987/1988. *Analisis Wacana*. Malang: P3T IKIP Malang.
- Saukah, Ali. 1992. Perkembangan Terakhir Kurikulum SLTP dan SMU Mata Pelajaran Bahasa Inggris 1994. *Makalah* (Tidak Diterbitkan). Malang: Panitia Seminar Mahasiswa Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris FPBS.
- Stern, H.H. 1986. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Suparman, Atwi. 1993. *Desain Instruksional*. Jakarta: Pusat Antaruniversitas untuk Peningkatan dan Pengembangan Aktivitas Instruksional Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.

Swain, Merrill. 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. Dalam Gass, Susan M dan Madden, Carolyn G. (Eds). *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.

Tarigan, Henry Guntur. 1985. *Psikolinguistik*. Bandung: Angkasa.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen.

Wells, Gordon (Ed). 1985. *Learning Through Interaction, The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAMPIRAN

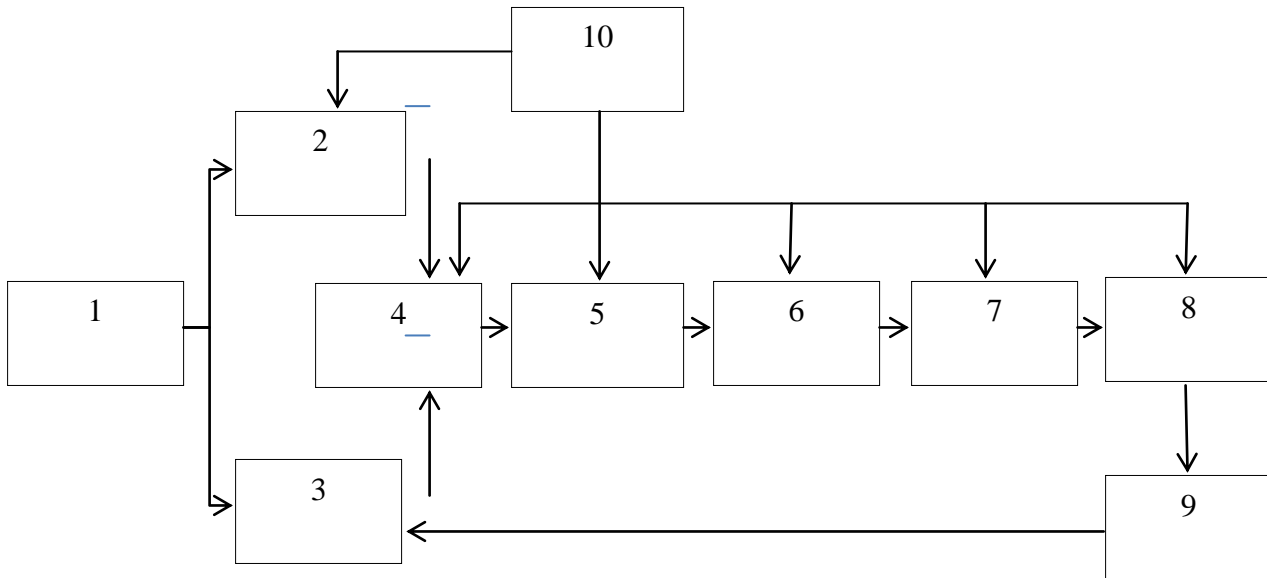
Dick and Carey Model

Presentation by Hee-Sun Lee & Soo-Young Lee

This model describes all phases of an iterative process that starts by identifying instructional goals and ends with summative evaluation. This model is applicable as shown below. (See bold faces)

Expertise Level	Novice	Expert
Orientation	Descriptive	<i>Prescriptive</i>
Knowledge Structure	Procedural	<i>Declarative</i>
Purpose & Uses	Small Scale (Unit, Module, Lesson)	<i>Large Scale (Course, Instruction)</i>
Theoretical Basis	<i>Learning Theory</i>	Analysis Functions
Context	K-12/Higher Education	Business/Goverment

Dick and Carey Design Model



(Flow chart and table from Sherri Braxton's site on [Instructional Design Models](#))

Stage 1. Instructional Goals

- * Instructional Goal: Desirable state of affairs by instruction
- * Needs Analysis: Analysis of a discrepancy between an instructional goal and the present state of affairs or a personal perception of needs.

Stage 2. Instructional Analysis

- * Purpose: To determine the skills involved in reaching a goal
- * Task Analysis (procedural analysis): about the product of which would be a list of steps and the skills used at each step in the procedure
- * Information-Processing Analysis: about the mental operation used by a person who learned a complex skills
- * Learning-Task Analysis: about the objectives of instruction that involve intellectual skills

Stage 3. Entry Behaviors and Learner Characteristics

- * Purpose: To determine which of the required enabling skills the learners bring to the learning task
- * Intellectual skills
- * Abilities such as verbal comprehension and spatial orientation
- * Traits of personality

Stage 4. Performance Objectives

- * Purpose: To translate the needs and goals into specific and detailed objectives
- * Functions: Determining whether the instruction related to its goals.
 - Focusing the lesson planning upon appropriate conditions of learning
 - Guiding the development of measure of learner performance
 - Assisting learners in their study efforts.

Stage 5. Criterion-Referenced Test Items

- * To diagnose an individual's possessions of the necessary prerequisites for learning new skills
- * To check the results of student learning during the process of a lesson
- * To provide document of students' progress for parents or administrators
- * Useful in evaluating the instructional system itself (Formative/Summative evaluation)
- * Early determination of performance measure before development of lesson plan and instructional materials

Stage 6. Instructional Strategy

- * Purpose: To outline how instructional activities will relate to the accomplishment of the objectives
- * The best lesson design: Demonstrating knowledge about the learners, tasks reflected in the objective, and effectiveness of teaching strategies

e.g. Choice of delivering system.

Teacher-led, Group-paced vs. Learner-centered, Learner-paced

Stage 7. Instructional Materials

- * Purpose: To select printed or other media intended to convey events of instruction
- * Use of existing materials when it is possible
- * Need for development of new materials, otherwise
- * Role of teacher: It is depends on the choice of delivery system

Stage 8. Formative Evaluation

- * Purpose: To provide data for revising and improving instructional materials
- * To revise the instructional so as to make it as effective as possible for larger number of students
- * One on One: One evaluator sitting with one learner to interview
- * Small Group
- * Field Trial

Stage 9. Summative Evaluation

- * Purpose: To study the effectiveness of system as a whole
- * Conducted after the system has passed its formative stage
- * Small scale/Large Scale
- * Short period/Long period

References

- * Dick, W. & Cary, L. (1990), *The Systematic Design of Instruction*, Third Edition, Harper Collins
- * Briggs, L. J., Gustafson, K. L. & Telman, M. H., Eds. (1991), *Instructional Design: Principles and Applications*, Second Edition, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ
- * Edmonds, G. S., Branch, R. C., & Mukherjee, P. (1994), A Conceptual Framework for Comparing Instructional Design Models, *Educational Research and Technology*, 42(2), pp. 55-72.
- * Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wagner, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th ed.), Holt, Reinhart, and Winston Inc.

Desain Sistem Intruksional Model Dick-Carey

23 February 2010 by [emka 2 Comments](#)

BAB I

PENDAHULUAN

A. Pengertian Desain Intruksional

Pengembangan intruksional adalah cara yang sistematis dalam mengidentifikasi, mengembangkan, dan mengevaluasi seperangkat materi dan strategi yang diarahkan untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu (Twelker, 1972).

Hasil akhir dari pengembangan intruksional ialah suatu system intruksional, yaitu materi dan strategi belajar mengajar yang dikembangkan secara empiris dan konsisten telah dapat mencapai tujuan intruksional tertentu.

Pengembangan intruksional ini terdiri dari seperangkat kegiatan yang meliputi perencanaan, pengembangan, dan evaluasi terhadap sistem intruksional yang sedang dikembangkan tersebut sehingga, setelah mengalami beberapa kali revisi, sistem intruksional tersebut dapat memuaskan hasil pengembangnya.

Pengembangan intruksional adalah teknik pengelolaan dalam mencari pemecahan masalah-masalah intruksional atau, setidaknya, dalam mengoptimalkan pemanfaatan sumber belajar yang ada untuk memperbaiki pendidikan.

Desain Intruksional sebuah upaya untuk meningkatkan hasil belajar dengan menggunakan pendekatan sistem Intruksional. Pendekatan sistem dalam Intruksional lebih produktif untuk semua tujuan Intruksional di mana setiap komponen bekerja dan berfungsi untuk mencapai tujuan Intruksional. Komponen seperti instruktur, peserta didik, materi, kegiatan Intruksional, sistem penyajian materi, dan kinerja lingkungan belajar saling berinteraksi dan bekerja sama untuk mewujudkan hasil Intruksional belajar yang dikehendaki.

Desain sistem Intruksional meliputi perencanaan, pengembangan, implementasi, dan evaluasi Intruksional.

B. Komponen Desain Intruksional Model Dick and Carey

Model Dick-Carey adalah model desain Intruksional yang dikembangkan oleh Walter Dick, Lou Carey dan James O Carey. Model ini adalah salah satu dari model prosedur,

yaitu model yang menyarankan agar penerapan prinsip desain Intruksional disesuaikan dengan langkah-langkah yang harus di tempuh secara berurutan.

Model Dick-Carey tertuang dalam bukunya *The Systematic Design of Intruaction* edisi 6 tahun 2005. Perancangan Intruksional menurut sistem pendekatan model Dick & Carey terdapat beberapa komponen yang akan dilewati di dalam proses pengembangan dan perencanaan tersebut. Langkahnya ditunjukkan pada gambar 1 berikut ini:

gambar

Berikut adalah langkah pengembangan desain Intruksional menurut Dik dan Carey:

1. Identifikasi Tujuan (*Identity Intruactional Goal(s)*).

Tahap awal model ini adalah menentukan apa yang diinginkan agar pebelajar dapat melakukannya ketika mereka telah menyelesaikan program intruksional. Tujuan Intruksional mungkin dapat diturunkan dari daftar tujuan, dari analisis kinerja (*performance analysis*), dari penilaian kebutuhan (*needs assement*), dari pengalaman praktis dengan kesulitan belajar pebelajar, dari analisis orang-orang yang melakukan pekerjaan (*Job Analysis*), atau dari persyaratan lain untuk intruksi baru.

2. Melakukan Analisis Intruksional (*Conduct Intruactional Analysis*).

Langkah ini, pertama mengklasifikasi tujuan ke dalam ranah belajar Gagne, menentukan langkah-demi-langkah apa yang dilakukan orang ketika mereka melakukan tujuan tersebut (mengenali ketrampilan bawahan / *subordinat*). Langkah terakhir dalam proses analisis Intruksional adalah untuk menentukan ketrampilan, pengetahuan, dan sikap, yang dikenal seperti perilaku masukan (*entry behaviors*), yang diperlukan peserta didik untuk dapat memulai Intruksional. Peta konsep akan menggambarkan hubungan di antara semua keterampilan yang telah diidentifikasi.

3. Analisis Pembelajar dan Lingkungan (*Analyze Learners and Contexts*).

Langklah ini melakukan analisis pembelajar, analisi konteks di mana mereka akan belajar, dan analisis konteks di mana mereka akan menggunakannya.

Keterampilan pembelajar, pilihan, dan sikap yang telah dimiliki pembelajar akan digunakan untuk merancang strategi Intruksional.

4. Merumuskan Tujuan Performasi (*Write Performance Objectives*).

Pernyataan-pernyataan tersebut berasal dari ketrampilan yang diidentifikasi dalam analisis Intruksional, akan mengidentifikasi ketrampilan yang harus dilakukan, dan criteria untuk kinerja yang sukses.

5. Pengembangan Tes Acuan Patokan (*Develop Assessment Instruments*).

Berdasarkan tujuan performasi yang telah ditulis, langkah ini adalah mengembangkan butir-butir penilaian yang sejajar (tes acuan patokan) untuk mengukur kemampuan siswa seperti yang diperkirakan dari tujuan. Penekanan utama berkaitan diletakan pada jenis keterampilan yang digambarkan dalam tujuan dan penilaian yang diminta.

6. Pengembangan Siasat Intruksional (*Develop Instructional Strategy*).

Bagian-bagian siasat Intruksional menekankan komponen untuk mengembangkan belajar pebelajar termasuk kegiatan pra Intruksional, presentasi isi, partisipasi peserta didik, penilaian, dan tindak lanjut kegiatan.

7. Pengembangan atau Memilih Material Intruksional (*Develop and Select Instructional Materials*).

Ketika kita menggunakan istilah bahan Intruksional kita sudah termasuk segala bentuk Instruksional seperti panduan guru, modul, overhead transparansi, kaset video, komputer berbasis multimedia, dan halaman web untuk Intruksional jarak jauh. Maksudnya bahan memiliki konotasi.

8. Merancang dan Melaksanakan Penilaian Formatif (*Design and Conduct Formative Evaluation of Instruction*).

Ada tiga jenis evaluasi formatif yaitu penilaian satu-satu, penilaian kelompok kecil, dan penilaian uji lapangan. Setiap jenis penilaian memberikan informasi yang berbeda bagi perancang untuk digunakan dalam meningkatkan Intruksional. Teknik serupa dapat diterapkan pada penilai formatif terhadap bahan atau Intruksional di kelas.

9. Revisi Intruksional (*Revise Instruction*).

Strategi Intruksional ditinjau kembali dan akhirnya semua pertimbangan ini dimasukkan ke dalam revisi Intruksional untuk membuatnya menjadi alat Intruksional lebih efektif.

10. Merancang dan Melaksanakan Evaluasi Sumatif (*Design and Conduct Summative Evaluation*).

Hasil-hasil pada tahap di atas dijadikan dasar untuk menulis perangkat yang dibutuhkan. Hasil perangkat selanjutnya divalidasi dan diujicobakan di kelas/ diimplementasikan di kelas dengan evaluasi formatif.

**The Application of the Dick and Carey
System Approach Model to a
Macromedia Flash Tutorial**

Diane Tucker

Master's Project

Intructional Design and Technology

Emporia State University

December 6, 2002

Introduction

IT810: Multimedia design is a required course in the Instructional Design and Technology Degree Plan. During the Summer 2002 section of the course, it became evident there was a problem with the Marcomedia Flash tutorials used in the course. Several students were unable to complete the tutorials (Appendix A). *Project-Based Multimedia: Step-by-Step Projects for Integrating Multimedia into Your Calssroom* (Project-Based, 2001) was the tutorial text used in the course.

The Dick and Carey System approach Model was chosen as the instructional design model for this profect for several reason. First, it is widely known as a model that can be applied to a variety of context areas by novice to expert instructional designers (Braxton, et al.). Second, this model is based on a systematic process. Intruction is commonly thought to have only there parts: teacher, student, and learning material. The systematic apporoach recognizes the role the environment plays in learning (Dick & Carey, 1996). Instructional design systems take into account a collection of interrelated pieces, which together affect the learning goal (Hannafin & Peck, 1988). Walter Dick and lou Carey (1996, p. 8) state the following three points as contributions to the success of systems approach models:

1. “The first is the focus, at the outset, on what the learner is to know or be able to do when the instruction is concluded. Without this...subsequent planning and implementation steps can become unclear and ineffective.”
2. “Instruction is specifically targeted on the skills and knowledge to be taught and supplies the appropriate conditions for the learning for the learning of these outcomes.”
3. “...the system approach is...an empirical and replicable process. Instruction is designed not to be delivered once, but for use on as many occasions as possible with as many learners as possible.” Last and most specific to the Dick and Carey Model, JoAnn Savage, Instructional Technology professor at San Jose State University, describes it as a model “commonly used to produce multimedia products, training materials, and educational materials” (Savage). The final product of this project will be a tutorial on how to operate basic functions of Macromedia Flash.

http://www.student.seas.gwu.edu/~tlooms/ISD/GIFS/dc_design.gif

Related Research

Robert Gagne Developed heavily on the work of Robert Gagne, the Dick and Carey Model stresses the importance of observing a change in learners. Dick and Carey even state, “The first step (in goal analysis) is to categorize the goal into one of Gagne’s (1985) domains of learning” (Dick & Carey, 1996, p. 35). Gagne wrote the first edition of this book, *The Conditions of Learning*, while a behavioral psychologist. Behaviorists believe in the objective study of learning through behavior (C. Holmes, PY722 lecture, September 4, 2002). Learning, to behaviorists, can only be measured through an observable change in the learner’s behavior. Gagne’s behaviorist views also support the following ideas: “skills should be learned one at a time, each new skill learned should build on previously acquired skills, and learning and knowledge are both hierarchical in nature” (Braxton, et al.). Sometime after his first edition, Gagne’s theory changed to include cognitivist views (Robert). Cognitivists believe learning is a mental process. Thinking, adding new concepts to what is already known, and making connections between new and existing information are the backbone of the cognitivist psychology (C. Holmes, PY722 Lecture, September 4, 2002 & November 12, 2002). Gagne specifically

adopted the information-processing model of cognition (Robert). In the preface of his third edition, Gagne says this about information-processing, "I consider this form of learning theory to represent a major advance in the scientific study of human learning" (Gagne, 1997).

Gagne's theory has three major sections: learning outcomes, events of learning, and the conditions of learning. Gagne's learning outcomes were developed through the

Study of human performance demonstrated by the type of learning (Gagne, 1977). His five learning outcomes are intellectual skills, cognitive strategies, verbal information, psychomotor skills, and attitudes. Gagne's events of learning have deep roots in the information processing model. Gagne breaks learning outcomes down to the actual process of learning. Gagne (1977) states the following as educational implications: "learning begins with the intake of stimulation from the receptors, and ends with the feedback that follows the learner's performance. Between these events are several stages of internal processing. Instruction, then, is not simply a matter of presenting an initial stimulus-instead, it is composed of several different kinds of external stimulation which influence several different processes of learning." Stated in educational terms, his nine events of learning are gaining attention, informing the learner of the objective, stimulating recall of prerequisite learning, presenting stimulus materials, providing learning guidance, eliciting performance, providing feedback, assessing performance, and enhancing retention and transfer (Smith & Ragan, 1999). Finally, Gagne recognizes that different instructional events set up different conditions for learning. His eight conditions are signal learning stimulus-response learning, chaining, verbal association, discrimination learning, concept learning, rule learning, and problem solving (Gagne, 1977).

Allison Rossett Needs assessment is the one area of Dick and Carey's model that refers readers to another source. In all other areas, Dick and Carey clearly lay out, in their own word, the steps of their instructional design model. For needs assessment. Needs assessment involves determining the difference between an incorrect situation and the ideal situation or the gap (Dick & Carey, 1996). Rossett begins with the five purposes: actual performance, optimal performance, feelings, cause, and solutions. The actual performance describes the ideal situation. Feelings focus in on the learners' descriptions and opinions of the current and ideal situation. Causes describe the 'why' part of the situation. (i.e Why is this happening? What is the cause?) Solutions are the end product to a need (Dick & Carey, 1996)

After determining that a need exists, a five-step process is followed. First, the purpose must be determined based on the following three needs indicators: performance problems, new systems and technologies, and automatic or habitual training (Tsang-Kosma). Secondly, data sources are explored: "Who has the data?. Where is the data located? What are the constraints, if any, to obtaining the data?" (Tsang-Kosma)

Step three involves selecting how to collect information: interviews, observations of employee performance, examination of records, group facilitation, and surveys (Tsang-Kosma)

Step four entails conducting the assessment in stages. It is in this stage where data collection is taken in multiple methods. Finally, the last step is using the finding to

make decisions. Rossett composed the following four causes and their solutions to lay out the relationship between the two:

Dick and Carey's Model

Dick and Carey's model (1996) is systematic in nature. The model is a procedural system including ten major process components (9 basic steps in an iterative cycle and a culminating evaluation of the effectiveness of the instruction).

Dick and Carey Design Model

Gambar

(Flow chart and table from Sherri Braxton's site on Instructional Design Models)

The nine components in an iterative cycle include:

1. Assess needs to identify instructional goal(s): to identify what it is the learners are expected to be able to do at the end of the instruction
2. Conduct instructional analysis: to determine a step-by-step of what learners are doing when they are performing the goal; to determine what skills and knowledge are required
3. Analyze learners and contexts: to identify learners present skills, preferences and attitude as well as the characteristics of the instructional setting; the useful information about the target population includes entry behaviors, prior knowledge of the topic area, attitudes toward content and potential delivery systems, academic motivation, attitudes toward the organization
4. Write performance objectives: to specify what it is the learners will be able to do with the statements of the skills to be learned, the conditions, and the criteria
5. Develop Assessment Instruments: to develop a criteria-referenced assessment consistent with the performance objectives
6. Develop instructional strategy: to develop strategies in pre-instructional activities (motivation, objectives and entry behavior), presentation of

information (instructional sequence, information, examples), learner's participation (practice and feedback), testing (pretest and posttest) and follow-through activities (remediation, enrichment, memorization and transfer)

7. Develop and select instructions : use the instructional strategies to produce the instruction.
8. Design and conduct formative evaluation : collect data that are used to identify how to improve the instruction
9. Revise instructions : to use the data from the formative evaluation to examine the validity of the instructional analysis, learner and context analysis, performance objectives , assessment instruments, instructional strategies, and instructions'

The final process is to design and conduct summative evaluation, which is an evaluation of the value of the instruction.

The underlying approach and methods

The system approach: Dick and Carey (1996) pointed out the systematic characteristics of their model :

1. Goal-directed : all the components in the system work together toward a defined goal
2. Interdependencies : all the components in the system depend on each other for input and output.
3. Feedback mechanism : the entire system uses feedback to determine whether the goal is met.
4. Self-regulating : The system will be modified until the desired goal is reached.

Needs assessment : a study to determine the nature of an organizational problem and how it can be resolved. The outcome of a needs assessment is the description of problem, causes of the problem, and the solutions.

1. Needs assessment becomes an increasingly important component of the process
2. Rosset (1982) : needs assessment : a front-end analysis, is a technique to understand a performance problem before trying to solve it.

3. Instructions may not be the onnly solution to the performance problem.
4. Informations gatering is important : the methods include interviews, questionnaires, observations, documents, group discussions.

Gagne's (1985) domains of learning

1. The domains include psychomotor skills, intelectual skills, verbal informations, attitude and cognitive strategies
2. Dick and Carey deliberately omitted cognitive strategies from the text : the least understood past;v these can be treated like intelectual skills and taught as such.

Mafe (1975) model for objectives : three major components : descriptions of the skills or behavior, discriptions of the behavior is ferformed , and descriptions of the criteria that will be used to evaluate learner performance.

1. The projected availability of various media
2. The ability of the teacher and the students to manage the media
3. The ability of the designer or an available expert to produce the materials in a particuylar media format
4. Flexibility, durability and convenience of the materials within a specified medium
5. Cost-efectiveness

Keller's ARSC model (attentions, relevance, confidense, satisfaction)

Momments from gustasfon and branch (1997) aboutb Dick and Carey's (1996)

Model :

“the most widely adopted introductory text related to the ID process is Dick and Carey (1996). Thus, their model is known almost anywhere ID ia taught. The popularity of the Dick and Careymodel can be partially explained by its very readable text and the authors' continually updating the model to reflect emerging ID philosophy. They also accompany there model with clear and simple axamples of each of the steps and excerpts from cases of its use to provide readers with a frame of reference. Dick and Carey have made minor modifications to their ID model to reflect growing interest in performance tekhnology, contrxt analysis, multi level evalution models, and total quality management”

References :

Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction*. 4th ed. New York, NY: Harper Collins

Gustafson, K. and Branch, R. (1997) *Revisioning Model OF instructional Development*. *Educational Technology, Research and Development*, 45 (3), 73-89

Mager, R. M. (1975). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA : Fearon Publishers.

Reiser, R.A., & Gagne, C. R. M. (1983). *Selecting media for instruction*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.

Dick and Carey Model

Walter Dick and Lou Carey created a systematic process for designing instruction. This theory borrowed from behaviorist, cognitivist, and constructivist schools. Dick and Carey were influenced by Robert Gagne's conditions of learning. The basic assumptions based which theory was proposed are :

- The relationship between instruction material-learning is similar to that of stimulus-response.
- The sub-skills that have to be mastered should be identified.
- Acquiring these sub-skills result in intended behavior.

Let us look at the methodology in detail. The methodology suggests :

- Design instructions based on the reductionist model (breaking down into smaller components).
- Use appropriate conditions of learning.
- Use an instructional System Design, a systems approach for designing instructions.
- Apply across a wide range : K12 – business – government and novice – EXPERT

Dick and Carey outline a methodical design and development process. A system, according to Dick and Carey, is technically a set of interrelated parts, all of which work together toward a defined goal. This model is called systems approach because it contains components there are related to each other. Each components has an input an output. Dick and Carey listed the following reasons for advocating a systems approach :

- The focus is on what the learner is required to know/do by end of the course.
- Each component in the system is linked carefully to the order.
- This process is empirical and replicable.

The steps proposed in the ISD refer to a set of procedures and techniques that an instructional designer should employ to design, develop, evaluate and revise instruction.

The steps proposed by Dick and Carey in ISD are given below.

1. Identify the Instructional Goals. Instructional designer should identify what he learner should be able to do at the end of the course. The instructional goal is set based on needs assessment and learner requirements.
2. Conduct Instructional Analysis. Instructional designer should identify the instructional analysis steps and sub-steps that will help the learner attain his/her goal. Instructional analysis also involve analyzing the skills, knowledge and attitudes that the learners are required to possess to begin instruction. These are known as entry behaviors.
3. Analyze Learners and Contexts. Learners and contexts in which they will learn are analyzed in parallel while the instructional analysis is in progress, learner's prior skills, preferences, and attitudes are determined. The instructional setting in which the new skills will be used is also analyzed. Information gained at this stage is crucial as it decides the instructional strategy.
4. Write Performance Objectives. Based in instructional analysis, findings of entry behaviors, and prior skills, the learning objectives are listed. Skills to be acquired, learning conditions, and criteria for successful performance will be considered while framing the objectives.
5. Develop Assessments Instruments Strategy. Based on the performance objectives, the instructional designers should develop the assessments. The assessments will measure the learner's progress through the course. The assessments are framed to bring out the behavior defined in the objectives.
6. Develop Instructional Strategy. Based on the information gained from the previous steps, instructional designers are required to identify the instructional strategy. This strategy will cover the following areas;
 1. Pre-instructional activities

2. Presentation of information
3. Practice and feedback
4. Testing and follow-through activities

The strategy will be based on the current learning theories and research, content to be taught, learner's characteristic, and medium through which instruction will be delivered.

7. Develop and Select Instructional Materials. Instructional strategy is used to produce instruction. This done using learner manuals, test, and instructional material such as instructor's guides, student modules, videotapes, computer based multimedia formats , and web pages for distance learning. Original materials will be created based on the context being taught, availability of existing relevant materials will be created based on the content being taught, availability of existing relevant materials, and other resources available. Based on a set of criteria, existing materials are selected.
8. Design and Conduct Formative Evaluation of Instructions. Several evaluations are conducted to improve instruction. Three types of evaluation are one-to-one evaluation, small-group , and field evaluation. These provide insights into how the instruction can be improved.
9. Revise Instruction. The findings from formative evaluation are used to revise the instruction. The obstacles in learning are related to the specific deficiencies/drawbacks in the instruction. Instructional analysis, assumptions about entry behaviors and learner profile is validated again. The learning objective, assessments, and instructional strategy are modified as per these findings.
10. Design and Conduct Summative evaluation. After revision of instruction, evaluation of the absolute worth of the instruction takes place.

This model was mainly designed for a classroom setting in educational institutions. Is Dick and Carey model use today ? yes , it is in the form of ADDIE many believe that ADDIE evolved from Dick and Carey model. Will blog on ADDIE soon....

<http://archiestpeaksout.blogspot.com/2008/08/dick-and-carey-model.html>

http://en.wikipedia.org/wiki/instructional_design

instructional Design (also called Instructional Systems Design (ISD)) is the practice of maximizing the effectiveness, efficiency and appeal of instruction and other learning experiences. The process consists broadly of determining the current state and needs of the learner, defining the end goal of instruction, and creating some “intervention” to assist in the transition. Ideally the process is informed by pedagogically (process of teaching) and andragogically (adult learning) tested theories of learning and may take place in student-only, teacher-led or community-based settings. The outcome of this instruction may be directly observable and scientifically measured or completely hidden and assumed. There are many instructional design models but many are based on the ADIE model with the five phases : 1) analysis, 2) design, 3) development, 4) implementation, and 5) evaluation. As a field, instructional design is historically and traditionally rooted in cognitive and behavioral psychology.

much of the foundations of the field of instructional design was laid in world war II

when the U.S military faced the need to rapidly train large numbers of people to perform complex technical tasks, from field-stripping a carbine to navigating across the ocean to building the bomber-see “Training Within Industry (TWI)”. Drawing on the research and theories of B.F Skinner on operant conditioning, training program focused on observable behaviors. Tasks were broken down into subtasks, and each subtasks treated as a separate learning goal. Training was designed to reward correct performance and remediate incorrect performance. Mastery was assumed to be possible for every learner, given enough repetition and *feedback*. After the war , the success of the wartime training model was replicated in business and industrial training, and to a lesser extent in the primary and secondary classroom. The approach is still common in the U.S military. ^[1]

In 1956, a committee led by Benjamin Bloom published an influential taxonomy of what he termed the three domains of learning : cognitive (what one knows or thinks), psychomotor (what one does, physically) and affective (what one feels, or what attitudes one has). These taxonomies still influence the design of instruction. ^[2]

During the latter half of the 20th century, learning theories began to be influenced by the growth of digital computers.

In the 1970s, many instructional design theorists began to adopt an information-processing-based approach to the design of instruction. David Merrill for instance developed Component Display Theory(CDT), which concentrates on the means of presenting instructional material (presentation techniques). ^[3]

Later in the 1980s and throughout the 1990s cognitive load theory began to find empirical support for a variety of presentation techniques. ^[4]

Cognitive load theory and the design of instruction

Cognitive load theory developed out of several empirical studies of learners, as they interacted with instructional materials. Sweller and his associates began to measure the effects of working memory load, and found that the format of instructional materials has a direct effect on the performance of the learners using those materials. ^{[6][7][8]}

While the media debates of the 1990s focused on the influences of media on learning, cognitive load effects were being documented in several journals. Rather than attempting to substantiate the use of media, these cognitive load learning effects provided an empirical basis for the use of instructional design community to reassess the media debate, to refocus their attention on what was most important: learning ^[9]

by the mid- to late-1990s, Sweller and his associates had discovered several learning effects related to cognitive load and the design of instruction {e.g. the split attention effect, redundancy effect, and the worked-examples effect), later, other researchers like Richard Mayer began to attribute learning effects to cognitive load. ^[9] Mayer and his associates soon developed a Cognitive Theory of Multimedia Learning. ^{[10][11][12]}

In the past decade, cognitive load theory has begun to be internationally accepted ^[13] and begun to revolutionize how practitioners of instructional design view instruction. Recently, human performance effects have even taken notice of cognitive load theory,

and haven't begun to promote this theory base as the science of instruction, with instructional designers as the practitioners of this field. ^[14] finally Clark, Mguyen and Sweller ^[15] published a textbook describing how Instructional Designers can promote efficient learning using evidence-based guidelines of cognitive load theory.

Instructional Designers use various instructional strategies to reduce cognitive load. For example, they think that the onscreen text should not be more than 150 words or the text should be presented in small meaningful chunks. ^[citation needed] The designers also use auditory and visual methods to communicate information to the learner.

Learning design

The concept of learning design arrived in the literature of technology for education in the late nineties and early 2000s ^[16] with the idea that “designers and instructor need to choose for themselves the best mixture of behaviorist and constructivist learning experiences for their online courses” ^[17]. but the concept of learning design is probably as old as the concept of teaching. learning design might be defined as “The description of teaching-learning process that takes place in a unit of learning (eg, a course, a lesson or any other designed learning event)” ^[18]

As summarized by Britain ^[19] learning design may be associated with :

- The concept of learning design
- The implementation of the concept made by learning design specifications like PALO, IMS Learning Design ^[20], LDL, SLD 2.0, etc...
- The technical realisations around the implementation of the concept like TELOS, RELOAD LD-Author, etc...

Instructional design models

[ADDIE process

Perhaps the most common model used for creating instructional materials is the ADDIE process. This acronym stands for the 5 phases contained in the model :

- Analyze – analyze learner characteristics, task to be learned, etc

Identify Instructional Goals, Conduct Instructional Analysis, Analyze Learners and contexts

- Design – develop learning objectives, choose an instructional approach

Write performances objectives, Develop Assessments, Develop Instructional Strategy

- Develop – create instructional or training materials

Design and selection of materials appropriate for learning activity, Design and Conduct Formative Evaluation

- Implement – deliver or distribute the instructional materials
- Evaluate – make sure the materials achieved the desired goals

Design and Conduct Summative Evaluation

Most of the current instructional design models are variations of the ADDIE process. ^[21]

Dick, W. O., Carey, L., & Carey, J.O. (2004) *SYSTEMATIC Design of INSTRUCTION*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

[edit] Rapid prototyping

Proponents suggest that through an iterative process the verification of the design documents saves time and money by catching problems while they are still easy to fix. This approach is not novel to the design of instruction, but appears in many design related domains including software design, architecture, transportation planning, product development, message design, user experience design, etc ^{[21][22][23]} in fact, some proponents of design prototyping assert that a sophisticated understanding of the problem is incomplete without creating and evaluating some type prototype, regardless of the analysis is rarely sufficient to allow one to confidently select an instructional model. For this reason many traditional methods of instructional design are beginning to be seen as incomplete, naive, and even counter-productive. ^[25]

However some consider rapid prototyping to be somewhat simplistic type of model. As this argument goes, at the heart of Instructional Design is the analysis phase. After you thoroughly conduct the analysis-you can then choose a model based on your findings. That is the area where most people get snagged-they simply do not do a thorough-enough analysis. (Part of Article By Cris BRESSI ON LinkedIn)

Dick and Carey

Another well-known Instructional design model is The Dick and Carey System Approach model. ^[26] the model was originally published in 1978 by Walter Dick and Lou Carey in their book entitled *The Systematic Design of Instruction*.

Dick and Carey made a significant contribution to the instructional design field by championing a system view of instruction as apposed to viewing instruction as a sum of a isolated parts. The model addresses instruction as an entire system, focusing in the relationship between context, content, learning and instruction. According to Dick AND Carey, “ component such as the instructor, leaners, materials, instructional activities, delivery system, and learning and performance environments interact with each other and work together to bring about the desired student learning outcomes”. [26] The components of the Systems Approach Model, also known as the Dick and Carey Model, are as follows :

- Identify Instructional Goal(s): goal statement describes a skill, knowledge or attitudes(SKA) that a learner will e exxpected to acquire
- Conduct Instructional Analysis: identify7 what a learner must recall and identify what learner must be able to do to perform particular task
- Analyze Learners and Context: Ganeral characteristic of the targetaudience, Characteristic directly related to the skill to be taught, Analysis of Performance Setting
- Write Performance Objectives: objectives consists of a description of the behavior, the condition and criteriathat will be used the judge the learner’s performance.
- Develop Assessment Instruments: Purpose of entry behavior testing, purpose of pretesting, purpose of posttesting, purpose of practive items/practive problems
- Develop Instructional Strategy: Pre-instructional ACTIVITIES, CONTENT PRESENTATION, Leraner participation, assessments
- Develop and Select Instructional Materials
- Design and Conduct Formative Evaluation of Instruction: Designer try to identify areas of the instrunctional materials that are in need to improvement.
- Revise Instruction: To identify poor test items and to identify poor instruction
- Design and Conduct Summative Evaluation

References

1. MIL-HDBK-29612/2A Instructional Systems

Development/System Approach to Training and Education

2. Bloom's Taxonomy
3. Tip: Theories
4. Lawrence Erlbaun Associates, Inc. – Educational Psychologist – 38 (1):1 – citation
5. Sweller, J. (1998). “cognitive load during problem solving: effects on learning”. *Cognitive science* 12 (1): 257-285n doi: [10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
6. Chandler, P. & Sweller, J. (1991). “ Cognitive Load Theory and the Format of Instruction”. *Cognition and instruction* 8 (4) : 293-332. doi :[10.1207/s1532690xci08042](https://doi.org/10.1207/s1532690xci08042).
7. Sweller, J. & Cooper, G.A. (1985). “ The use of worked examples as an substitute for problem solving in learning algebra”. *Cognition and instruction* 2 (1) : 59-89. doi : [10.1207/s1532690xci02013](https://doi.org/10.1207/s1532690xci02013).
8. Cooper, G., & Sweller, j. (1987). “effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer”. *Journal of educational psychology* 79 (4) : 347-362. doi: 10.1037/0022-0663.79.4.347.
9. Mayer, R.E. (1997). “ Multimedia Learning: Are We Asking the Right Question ? “ *Educational Psychologist* 32 (41): 1-19. doi: [10.1207/s15326985ep32011](https://doi.org/10.1207/s15326985ep32011).