

**PEMBELAJARAN SASTRA YANG APRESIATIF
DI SMA SURAKARTA DALAM PERSPEKTIF KURIKULUM BERBASIS
KOMPETENSI: STUDI EVALUASI**

DISERTASI

Diajukan kepada Program Pascasarjana Universitas Sebelas Maret Surakarta
untuk Memenuhi Sebagian Persyaratan dalam Memperoleh Gelar Doktor Linguistik
dan Dipertahankan di Hadapan Sidang Senat Terbuka Terbatas

19 April 2008



Farida Nugrahani

NIM: T1203002

**PROGRAM PASCASARJANA
PROGRAM STUDI LINGUISTIK (S3)
UNIVERSITAS SEBELAS MARET SURAKARTA
2008**

DISERTASI
PEMBELAJARAN SASTRA YANG APRESIATIF
DI SMA SURAKARTA DALAM PERSPEKTIF KURIKULUM BERBASIS
KOMPETENSI: STUDI EVALUASI

Oleh:

Farida Nugrahani

NIM: T1203002

DISETUJUI OLEH TIM PEMBIMBING

1. Prof. Dr. Suminto A. Sayuti (Pembimbing Utama)
2. Prof. Dr. Kunardi Hardjoprawiro, M.Pd. (Pembimbing Pendamping I)
3. Prof. H.B. Sutopo, M.Sc.,M.Sc. Ph.D. (Pembimbing Pendamping II)

Disertasi Dipertahankan Dihadapan Tim Penguji
pada Sidang Senat Terbuka Universitas Sebelas Maret Surakarta
Pada Hari Sabtu 19 April 2008

Tim Penguji

1. Prof. Dr. dr. Syamsul Hadi, Sp. Kj. (Ketua Tim Penguji);
2. Prof. Drs. Suranto, M.Sc., Ph.D. (Sekretaris Tim Penguji);
3. Prof. Dr. Suminto A. Sayuti (Promotor);
4. Prof. Dr. Kunardi Hardjoprawiro, M.Pd. (Kopromotor I);
5. Prof. H.B. Sutopo, M.Sc., M.Sc., Ph.D. (Kopromotor II);
6. Prof. Dr. H. D. Edi Subroto (Pakar Dalam/ Ketua Tim Penilai);
7. Prof. Dr. Soepomo Poedjosoedarmo (Pakar Luar/ Anggota Tim Penilai);
8. Prof. Dr. H. Soediro Satoto (Pakar Dalam/ Anggota Tim Penilai);
9. Prof. Dr. St. Y. Slamet, M.Pd. (Pakar dalam).

KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan kepada Allah Swt. atas karunia dan ridha-Nya sehingga penulis dapat mengikuti pendidikan S3 di Program Studi Linguistik Program Pascasarjana UNS, dan menyelesaikan penelitian untuk disertasi serta mempertahankannya di hadapan sidang dewan penguji.

Penghormatan, dan terima kasih yang tulus disampaikan kepada ketiga promotor, yaitu Prof. Dr. Suminto A. Sayuti (Promotor); Prof. Dr. Kunardi Hardjoprawiro, M.Pd. (Kopromotor I); dan Prof. H.B. Sutopo, M.Sc., M.Sc., Ph.D. (Kopromotor II), yang telah membimbing penulisan disertasi ini dengan penuh perhatian, ketelitian, dan kesabaran.

Terima kasih yang tulus disampaikan kepada Dewan Penguji, yaitu Prof. Dr. dr. Syamsul Hadi, Sp. Kj.; Prof. Drs. Suranto, M.Sc., Ph.D.; Prof. Dr. H. D. Edi Subroto; Prof. Dr. Soepomo Poedjosoedarmo; Prof. Dr. H. Soediro Satoto, dan Prof. Dr. St. Y. Slamet, M.Pd. atas masukannya demi penyempurnaan disertasi ini. Terima kasih disampaikan pula kepada Rektor, Direktur Program Pascasarjana, Ketua Program Studi S3 Linguistik beserta staf, yang telah menyediakan fasilitas belajar, juga kepada seluruh Guru Besar dan dosen S3 UNS yang telah membekali ilmu pengetahuan kepada penulis.

Terima kasih disampaikan kepada Koordinator Kopertis Wilayah VI Jawa Tengah, Rektor, Dekan FKIP, dan Ketua Program Studi PBSID di Univet Bantara Sukoharjo, yang telah memberikan izin kepada penulis untuk mengikuti studi S3. Terima kasih juga disampaikan kepada rekan-rekan dosen di PBSID Univet Bantara Sukoharjo yang bertoleransi dan memberikan motivasi kepada penulis untuk segera menyelesaikan S3 ini.

Terima kasih disampaikan kepada kepala SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta, yang memberikan izin untuk penelitian di sekolah yang dipimpinnya. Juga kepada Ibu Wewah, Ibu Maria, Bp. Noer, Ibu Rahayu, Bp. Joko, dan Ibu Catarina, para guru sastra yang menjadi informan kunci. Terima kasih dan mohon maaf penulis sampaikan kepada semua pihak yang tidak mungkin disebutkan satu-persatu atas segala bantuan yang telah diberikan kepada penulis.

Dengan penuh rasa haru, penulis sampaikan terima kasih kepada suami tercinta, Ali Imron A.M., yang selalu memotivasi dan membantu istrinya untuk melakukan berbagai hal terbaik dalam hidup, dan *perfect* dalam segala urusan. Karena itulah penulis berusaha untuk bersungguh-sungguh dalam berkarya, dan menjadi orang yang lebih baik pada masa yang lebih kemudian. Terima kasih disampaikan kepada buah hati tercinta, Afrida Putritama yang segera wisuda di Akuntansi F.E. UNS, Alifia Fithritama yang kuliah di Teknik Elektro F.T. Universitas Indonesia Jakarta, dan Aisyah Fikritama Aditya yang sekolah di SMP N. 1 Surakarta, yang selalu menyemangati bundanya untuk menyelesaikan studi S3. Terima kasih pula kepada ibunda tercinta, Hj. Siti Arbiyah Hadiatmojo yang tidak pernah putus doanya untuk putrinya. Juga kakanda Fatkhan Nurhadianto dan Fajar Isnawan, adinda Fahmi Nurhayati, Fauzan Haryanto, dan Farid Junaidi, yang menyemangati penulis.

Tanpa bimbingan, bantuan, dorongan dan pengorbanan dari semua pihak yang telah disebutkan di atas, penulis tidak akan mampu menyelesaikan disertasi dalam rangka menyelesaikan studi S3 di UNS ini. Semoga Allah Swt. dengan kasih sayang-Nya membalas kebaikan mereka. Amin.

Surakarta, 23 Februari 2008
Penulis,
Farida Nugrahani

ABSTRACT

Farida Nugrahani.T1203002. The Teaching and Learning of Appreciative Literature in SMA Surakarta from the Perspective of Competency-Based Curriculum: An Evaluation Study. Dissertation. Graduate Program, Sebelas Maret University, 2008.

This research uses the framework of Context, Input, Process, and Product (CIPP). In terms of the Context, the research examines the characteristics of learners, teachers, and schools supporting the process of the teaching of appreciative literature. In relation to the Input, the research examines the development of teaching materials and supporting learning facilities, concerning with the Process, the research examines the implementation of teaching and learning activities, while Product examines the achievement of learning outcomes. The aim of this research is to examine how effective the learning objectives are achieved and the effect resulted from the program and policy implementation. This research is also designed to identify the strength and weaknesses of the process of literature teaching in SMA Surakarta, to hope this process could be usefull as foundation to develop suggestion for quality of literature learning process at school where this research have been taken.

The Indonesian government launched the 2004 Curriculum. This curriculum has been implemented since academic years 2004/2005. The essence of the curriculum is adopted to develop the 2006 Curriculum which is known as Unit Level Curriculum). Hopefully, the curriculum is supposed to be able to improve the quality of the teaching of literature at schools, which is still not successful.

This is a formative evaluation research and it is qualitative in nature. It is classified as a single and embedded case study. The research was conducted at SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, and SMA Murni Surakarta from January 2005 to July 2006. The techniques applied to collect the data were document analysis, in-depth interviewing, and participant observation. The credibility of the data was examined using method triangulation, data triangulation and review of key informants. The data, then, was analyzed by an interactive model of analysis suggested by Miles and Huberman.

The research finding shows that the process of the teaching of appreciative literature varies. The product also varies. In general, however, the teaching of appreciative literature has achieved the designed objectives of curriculum, that is the students' competence in appreciating, expressing, and creating literary works. In this case, the condition of the context is more influential for Process than Input that developed. The context here refers to students' good academic achievement, their positive attitudes, and their good interest in literary works. Besides, the context also refers to teachers who are experienced and those who are serious in implementing the process of teaching and learning in order to achieve objectives. It is admitted, however, that the teachers' competence in teaching appreciative literature and their creation to develop input need improving.

Based on the research finding, it is suggested that (1) the Process should be accompanied by the Context and relevant Input so that the process of teaching and learning in the classroom can run effectively and achieved the designed Product, because naturally there's no effective strategy that can applied for every Context; (2) The teachers should participate in teacher professional development so that they are able to show a better performance in the teaching of appreciative literature; (3) The teachers should develop student's interest in literary works so that they can join the class successfully; and (4) the schools need to develop teaching and learning facilities and make condusive environment in order to realize a successful teaching and learning literature.

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Sampai saat ini kondisi pembelajaran sastra di Indonesia secara umum masih memprihatinkan. Menurut Suminto A. Sayuti (1998: 2), masalah itu mulai disuarakan sejak tahun 1950-an dalam seminar sastra di Universitas Indonesia. Keprihatinan dan keluhan itu disampaikan oleh berbagai kalangan baik sastrawan, pakar sastra, maupun guru sastra yang terjun di lapangan. Masalah yang dikeluhkan antara lain mengenai kekacauan antara konsep dan praktik pembelajaran, ketidaksesuaian antara desain pembelajaran dengan kebutuhan siswa atau dunia kerja, dan ketidaksesuaian orientasi evaluasi hasil belajar siswa dengan tujuan yang ingin dicapai.

Menteri Kebudayaan dan Pariwisata Republik Indonesia, saat membuka pertemuan Majelis Sastra Asia Tenggara tahun 2004 di Sekayu (dalam Sir, 2004), juga menyampaikan keprihatinannya terhadap kondisi pembelajaran sastra kurun waktu dewasa ini. Menurutnya, nasib pembelajaran sastra di Indonesia dan beberapa negara lain cenderung terpinggirkan. Sesungguhnya sastra dapat berperan besar dalam mengajarkan nilai-nilai luhur kepada anak bangsa. Namun, akibat orientasi kemajuan zaman lebih pada kemajuan teknologi dan berpatokan pada hal-hal yang bersifat kebendaan, sastra menjadi terabaikan. Bersamaan dengan itu, tanpa disadari nilai-nilai luhur warisan para

pendahulu yang menjadi kebanggaan bangsa pun, ikut meluntur dan kemudian menghilang (Dot, 2004).

Sementara itu, sebagian masyarakat Indonesia masih ada yang memiliki pandangan bahwa sastra lebih rendah dan tidak sederajat dengan ilmu lainnya. Akibat dari pandangan yang salah terhadap sastra tersebut, hampir semua pihak di setiap lini mempercayai betapa kemampuan dalam bidang eksakta lebih utama daripada kemampuan dalam bidang sosial humaniora. Karena itu, masyarakat kemudian bertindak, berfungsi, dan mengklasifikasi sastra sesuai dengan pandangan tersebut.

Sastrawan terkemuka Taufiq Ismail (dalam Taufiq Ikram Jamil & Syahnan, 2004), menyampaikan bahwa sastra merupakan salah satu sarana untuk melatih siswa dalam bernalar dan berpikir kritis. Patut disayangkan apabila kegiatan apresiasi sastra siswa kurang berkembang. Melalui penelitiannya tentang pembelajaran sastra di Indonesia, Taufiq Ismail (2000: 64) menemukan fakta, bahwa pembelajaran sastra di SMA, “nol buku” karena tidak adanya karya sastra yang wajib dibaca siswa sampai tuntas, padahal pada era *Algemeene Middelbare School (AMS)* Hindia Belanda, siswa sudah diwajibkan membaca 15-25 judul karya sastra. Bila demikian keadaannya, menurut Taufiq Ismail (2000: 64), cukup pantas apabila bangsa ini disebut dengan “rabun membaca dan lumpuh menulis”.

Menyikapi berbagai permasalahan yang berkaitan dengan menurunnya kualitas pembelajaran sastra di sekolah, sudah sepantasnya apabila bangsa Indonesia saat ini sadar untuk segera mengedepankan pembelajaran sastra, dan tidak lagi terlena pada hal-hal yang bersifat materi fisik, serta hanya menginginkan hasil yang mudah dilihat. Sudah

waktunya pula kurikulum sekolah memberikan porsi yang lebih pada bidang sastra, agar siswa berkesempatan lebih dini untuk mengenal dan mengakrabi sastra.

Sebagai pilar utama pembelajaran sastra, diharapkan guru mampu membawa siswanya untuk asyik membaca karya sastra dan tertarik untuk mendiskusikan bersama dengan teman-temannya. Dengan membaca sastra siswa berkesempatan untuk berkenalan langsung dengan karya sastra, dan sekaligus mengapresiasinya. Namun, fakta di lapangan menunjukkan bahwa masih ada pembelajaran sastra yang dilaksanakan di sekolah tanpa kegiatan membaca teks sastranya. Buku-buku sastra tidak dihadirkan di dalam kelas untuk dibaca siswa secara utuh. Siswa hanya diminta untuk membaca karya sastra sepotong-sepotong atau bahkan hanya sinopsisnya saja. Menurut Taufiq Ismail (2004), pembelajaran yang demikian itu sebenarnya tidak bermutu dan hanya “*omong kosong*” saja. Sebab pembelajaran sastra tanpa kegiatan membaca teks sastra secara utuh, merupakan sebuah keniscayaan.

Menurut Aminuddin (2000: 52), idealnya pembelajaran sastra itu dapat memanfaatkan teks sastra sejalan dengan kekayaan isinya, karena pembelajaran sastra bukan berorientasi pada hasil semata-mata. Lebih penting dari itu, dalam pembelajaran sastra guru juga melakukan pembinaan kegiatan membaca dan pembinaan apresiasi sastra. Masalahnya, untuk menyediakan teks sastra yang memiliki kekayaan isi dengan berbagai matryanya tidaklah mudah. Untuk mengatasi masalah itu, sangat diperlukan adanya kreativitas guru dalam memanfaatkan fasilitas pembelajaran yang tersedia, meskipun itu sangat terbatas.

Minimnya buku-buku sastra di perpustakaan memang merupakan salah satu masalah bagi pembelajaran sastra di sekolah. Keadaan itu menyulitkan guru untuk

menghadirkan teks sastra sebagai materi pembelajaran di dalam kelas. Pada dasarnya banyak buku sastra beredar di pasaran, tetapi pada umumnya guru lebih memilih buku-buku sastra yang telah tersedia di perpustakaan sekolah. Meskipun buku itu membuat siswa merasa bosan dan semakin tidak berminat terhadap sastra (Farida Nugrahani, 2005: 215).

Menurut Boen S. Oemarjati (2005: 2), pembelajaran sastra pada umumnya menjadi lebih menarik apabila materinya dapat memancing pengalaman dan memunculkan kreativitas siswa. Demikian pula keterlibatan siswa untuk aktif dalam pembelajaran dapat dicapai apabila siswa berminat terhadap pelajaran. Karena itu, minat dan motivasi siswa untuk belajar perlu dibangkitkan. Salah satu caranya dengan memberikan informasi tentang manfaat yang akan diperoleh siswa dari belajar sastra. Selain itu, variasi model pembelajaran yang menuntut berbagai aktivitas belajar, juga dapat menambah minat siswa terhadap sastra. Bentuk tugas yang bervariasi seperti tugas individu atau kelompok, di dalam dan di luar kelas, atau kunjungan pustaka, dapat meningkatkan semangat dan mengurangi kejenuhannya dalam belajar. Kreativitas dan keterlibatan siswa untuk aktif dalam pembelajaran juga dapat diusahakan dengan pembentukan tim atau kelompok. Dalam sebuah tim siswa dapat saling mengenal dan saling membantu, sehingga tercipta semangat kerja sama interdependensi. Dengan demikian dapat tercipta lingkungan belajar yang positif bagi siswa.

Telah dimaklumi bersama, bahwa pada dasarnya sastra dalam berbagai bentuknya itu menarik, karena sastra merupakan karya seni yang indah. Apabila pembelajaran sastra menjadi tidak menarik bagi siswa, pasti ada yang tidak benar dalam salah satu komponennya. Mungkin saja gurunya, metodenya, materinya, atau fasilitas

pendukungnya. Namun, dalam situasi dan kondisi bagaimanapun, seharusnya pembelajaran masih dapat berlangsung dengan baik apabila disampaikan oleh guru yang profesional. Hal itu sejalan dengan pendapat Soediro Satoto (2006: 423), bahwa pada umumnya orang menyadari bila dalam kondisi apa pun, guru tetap memegang peranan penting atau 'sentral' dalam proses kemajuan ilmu pengetahuan, teknologi, kebudayaan, dan seni.

Apabila pada kenyataannya pembelajaran sastra tidak dapat berlangsung dengan baik, menurut Soediro Satoto (2006: 423), tidaklah *fair* jika hal itu hanya ditumpukan kepada guru saja, mengingat masih banyak variabel dan/ atau faktor-faktor lain di samping guru yang ikut menjadi penyebab berhasil tidaknya sebuah proses pembelajaran di sekolah.

Menurut Indra Djati Sidi (2001: 38-39), profil guru yang profesional itu memiliki persyaratan berikut: (1) memiliki kualifikasi pendidikan profesi yang memadai; (2) memiliki kompetensi keilmuan sesuai dengan bidang yang ditekuni; (3) memiliki kemampuan berkomunikasi dengan baik; (4) Berjiwa kreatif dan produktif; (5) memiliki etos kerja dan komitmen tinggi terhadap profesi; dan (6) melakukan pengembangan diri melalui organisasi profesi, internet, seminar, dan lain sebagainya. Sementara itu, menurut Soediro Satoto (2006: 423), profil guru sastra Indonesia yang profesional, secara normatif dapat diukur berdasarkan kriteria UU, PP, Kepres, Kepmendiknas, tentang kedudukan, fungsi, dan peran, serta kewajiban dan hak guru, khususnya yang menyangkut masalah sistem pendidikan, sistem pengelolaan, sistem pembelajaran, dan sistem penilaian bahasa dan sastra Indonesia.

Pada Bab I, Pasal 4, UU RI No 14 Tahun 2005, dijelaskan bahwa profesional adalah pekerjaan atau kegiatan yang dilakukan oleh seseorang (termasuk guru), dan menjadi sumber penghasilan kehidupan yang memerlukan keahlian, kemahiran, dan kecakapan yang memenuhi standar atau norma tertentu serta memerlukan pendidikan profesi. Selanjutnya, pada Bab III, Pasal 7, dijelaskan bahwa profesi guru merupakan bidang pekerjaan khusus yang dilakukan berdasarkan prinsip sebagai berikut: (1) memiliki bakat, minat, panggilan jiwa, dan idealisme; (2) memiliki komitmen untuk meningkatkan mutu pendidikan, keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia; (3) memiliki kualifikasi akademik dan latar belakang pendidikan sesuai dengan bidang tugas; (4) memiliki kompetensi yang diperlukan sesuai dengan bidang tugas; (5) memiliki tanggung jawab atas pelaksanaan tugas keprofesionalan; (6) memperoleh penghasilan yang ditentukan sesuai dengan prestasi kerja; (7) memiliki kesempatan untuk mengembangkan keprofesionalan secara berkelanjutan dengan belajar sepanjang hayat; (8) memiliki jaminan perlindungan hukum dalam melaksanakan tugas keprofesionalan; dan (9) memiliki organisasi profesi yang berwenang mengatur hal-hal yang berkaitan dengan tugas keprofesionalan guru.

UU RI No 14 Tahun 2005 Bab II, Pasal 6, menjelaskan bahwa kedudukan guru sebagai tenaga profesional bertujuan untuk melaksanakan sistem pendidikan nasional dan mewujudkan tujuan pendidikan nasional, yaitu berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, bertakwa kepada Tuhan yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, serta menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggung jawab.

Sejalan dengan amanat dalam undang-undang tersebut, Joko Nurkamto (2003: 6), menjelaskan bahwa guru yang profesional itu harus mampu melahirkan proses pembelajaran yang berkualitas, yaitu pembelajaran yang melibatkan partisipasi dan penghayatan siswa secara intensif, melalui pengalaman belajar bervariasi. Ditambahkan oleh Yus Rusyana (dalam Ganjar Harimansyah, dkk., 2005: 2), bahwa guru sastra yang profesional, setidaknya harus mampu membelajarkan siswa untuk memperoleh pengalaman dalam bersastra, memiliki pengetahuan tentang sastra, dan memiliki minat untuk menggemari sastra.

Menurut Aminuddin (2000: 6), mencari sosok guru sastra profesional yang berkompeten dalam mengajarkan sastra, dan mempunyai daya keberwacanaan dalam berbagai matryanya tidaklah mudah. Sementara ini mungkin orang baru bisa berharap. Kenyataan itu, juga diakui oleh para guru sastra di SMA, yang dimuat dalam sisipan *Kakilangit Horison* (Riris K.Toha-Sarumpaet, 2002: xii), bahwa pada umumnya persoalan utama dalam pembelajaran sastra adalah ketidakmampuan dan kekurangsiapan guru dalam “memahami, menafsir, dan menilai karya sastra yang akan diajarkan kepada siswanya”.

Pada kenyataannya, kebenaran pendapat tersebut terbukti di lapangan, dengan ditemukannya fakta dalam penelitian dari Direktorat Tenaga Kependidikan Depdiknas tahun 2004 (dalam Ganjar Harimansyah, dkk., 2005: 1), bahwa masih banyak guru sastra sebagai ujung tombak pembelajaran sastra di sekolah yang belum memiliki kompetensi untuk mengajarkan sastra. Dari penelitian tersebut, diketahui bahwa 61,96% guru SD, SMP, SMA, dan SMK tidak menguasai materi yang diajarkan.

Menurut Taufiq Ismail (2002: 2), salah satu penyebab keterpurukan pembelajaran sastra dewasa ini adalah kesalahan dari Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK). Menurutnya, kurikulum di LPTK, cenderung menghasilkan calon guru yang piawai dalam mengajarkan bahasa, tetapi tidak dalam mengajarkan sastra. Terkesan bahwa kurikulum LPTK lebih memprioritaskan bahasa daripada sastra. Ditegaskan pula oleh Riris K. Toha-Sarumpaet (2002: vii), bahwa hal tersebut merupakan masalah besar yang harus diselesaikan oleh LPTK apabila ingin memperbaiki kehidupan sastra di Indonesia.

Menanggapi permasalahan seputar rendahnya kualitas pembelajaran sastra di sekolah, melalui *Ford Foundation* dan didukung oleh Depdiknas, pada tahun 1999-2002 Taufiq Ismail menyelenggarakan program “Sadar Sastra”, yaitu kegiatan pembinaan apresiasi sastra bagi guru dan siswa SMA, dari berbagai daerah di tanah air.

Rangkaian kegiatan program “Sadar Sastra”, dari Taufiq Ismail meliputi: (1) penerbitan majalah sisipan *Kakilangit Horison*, (2) pelatihan *Membaca, Menulis, dan Apresiasi Sastra*, (3) *Sastrawan Bicara Siswa Bertanya*, (4) *Lomba Mengulas Karya Sastra* dan *Lomba Mengulas Cerita Pendek*, serta (5) penerbitan dan pengiriman buku sastra ke sekolah (Sutedjo, 2004). Program “Sadar Sastra” tersebut, ternyata cukup membantu perkembangan pembelajaran sastra di Indonesia ke arah yang lebih maju. Namun patut disayangkan karena jangkauannya masih sangat terbatas, dan pengembangannya pun masih menjadi masalah besar bagi dunia pendidikan di Indonesia.

Kurikulum pembelajaran sastra di SMA menyatakan bahwa tujuan pembelajaran sastra di sekolah antara lain adalah tercapainya pemahaman siswa terhadap wacana dan budaya, yang diharapkan dapat bermanfaat bagi dirinya untuk menjalani kehidupan sosial

dalam lingkungannya. Karena itu dapat dikatakan bahwa tujuan pembelajaran sastra bukan hanya menghasilkan lulusan yang mampu mengerjakan soal-soal ujian saja, tetapi lebih penting dari itu adalah menghasilkan lulusan yang apresiatif terhadap sastra, mampu mengambil nilai-nilai kehidupan yang terkandung di dalamnya, sehingga terbentuk manusia yang santun dan berbudaya.

Pada kenyataannya di lapangan, menurut Suminto A. Sayuti (2000-b: 58), masyarakat Indonesia (sering) mengidap histeria sosial dan (*gampang*) terkena *sawan* budaya. Hal itu ditandai dengan kecenderungan manusia berperilaku keras, agresif, dan menjadi pendusta bagi hati nuraninya. Apabila dikatakan bahwa semua itu akibat dari kegagalan pendidikan, mungkin tidaklah salah, sebab dalam hal itu pendidikan telah gagal dalam menunaikan imperatif luhurnya, dan telah kehilangan hakikatnya sebagai proses pembudayaan.

Untuk mengatasi berbagai masalah seperti yang diuraikan di atas, perlu kiranya dijalin kerja sama yang baik dari berbagai pihak untuk saling memahami dan memerankan tugas serta kewenangannya masing-masing, sehingga pembelajaran sastra dapat terselenggara sesuai dengan harapan.

Seiring dengan berjalannya waktu, kehidupan bangsa Indonesia terus berkembang. Penanda perkembangan tersebut dalam bidang pendidikan adalah adanya penyempurnaan kurikulum sebagai pedoman pendidikan. Sebagai pihak yang berwenang, pemerintah telah mengawali langkah positif dengan memberlakukan Kurikulum 2004 yang lebih dikenal dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) sejak tahun pelajaran 2004/ 2005. Dalam perkembangannya dewasa ini, pemerintah telah menetapkan berlakunya Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), sebagai pengganti KBK.

KTSP senafas dengan KBK, namun dalam KTSP lebih terbuka peluang bagi semua sekolah sebagai satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulumnya sendiri sesuai dengan kebutuhan dan potensi yang dimilikinya.

Oleh berbagai pihak, kurikulum baru tersebut diharapkan dapat menjadi alternatif solusi terhadap perkembangan pembelajaran sastra, sekaligus menjawab santerinya kritik, keluhan, dan saran dari berbagai pihak untuk membenahi pembelajaran sastra di sekolah. Secara konseptual kurikulum baru tersebut telah memberikan harapan perbaikan kepada pembelajaran sastra pada umumnya, namun konsep yang dianggap baik akan menghasilkan sesuatu yang baik pula apabila dilaksanakan dengan konsisten. Untuk itu, nasib pembelajaran sastra kembali ditentukan oleh bagaimana implementasinya di lapangan oleh para pelaku-pelaku pendidikan.

Bagaimanapun kondisi pembelajaran sastra di sekolah saat ini, masih pantaslah disyukuri dengan adanya usaha pemerintah untuk terus membenahi kualitas penyelenggaraan pendidikan pada umumnya. Antara lain ditunjukkan dengan program penyempurnaan kurikulum, peningkatan kualitas sumber daya manusia yang terlibat di dalamnya, dan pengadaan fasilitas pendukung pembelajaran. Meskipun perlu diakui bahwa program-program tersebut masih belum merata pada semua sekolah di Indonesia.

Kebijakan pemerintah untuk melaksanakan pendidikan yang berbasis kompetensi melalui Kurikulum 2004 (KBK) dan kini dikembangkan menjadi Kurikulum 2006 (KTSP), merupakan paradigma baru yang memberikan harapan baru bagi usaha perbaikan kualitas pendidikan pada umumnya. Khususnya untuk pembelajaran sastra, telah terjadi perubahan yang cukup mendasar, yaitu adanya pembagian yang seimbang

antara pembelajaran sastra dan bahasa, dan adanya pintu tersendiri untuk pembelajaran apresiasi sastra.

Pada kurikulum berbasis kompetensi, sastra tidak lagi sekedar merupakan materi sisipan dalam pembelajaran bahasa seperti dalam kurikulum sebelumnya (Kurikulum 1994). Seperti yang dikatakan oleh Taufiq Ismail (2000: 64), bahwa pada Kurikulum 1994 pembelajaran sastra dibandingkan dengan bahasa adalah 10%: 90%, yang berarti pembelajaran sastra memiliki bobot sangat rendah, atau bahkan hampir tidak ada dibandingkan dengan pembelajaran bahasa.

Apabila Kurikulum 1994 tidak mewajibkan siswa untuk membaca karya sastra, atau “nol buku” bacaan sastra, dalam Kurikulum 2004 ditegaskan bahwa siswa SMA wajib membaca karya sastra sebanyak 15 judul, dan siswa SMP 9 judul. Dengan demikian ketika lulus SMA siswa sudah wajib membaca 24 judul karya sastra. Menurut Jos Daniel Parera (2005: 3), jumlah tersebut memang belum sebanding dengan banyaknya judul karya sastra yang beredar di pasaran dewasa ini, namun itu sudah merupakan sebuah kemajuan. Diharapkan ketentuan wajib membaca karya sastra itu tetap diberlakukan dalam Kurikulum 2006 (KTSP).

Sesuai dengan Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*), setiap sekolah sebagai satuan pendidikan berwenang untuk memberdayakan potensinya secara mandiri dalam menentukan hal-hal yang berkaitan dengan pembelajaran, termasuk dalam menganalisis kebutuhan belajar siswa. Menurut Richards (2001: 5), kebutuhan belajar adalah sarana untuk mencapai tujuan, namun apa yang dibutuhkan siswa sering berbeda dengan apa yang diinginkan. Sebagai orang yang paling tahu akan kebutuhan

siswanya, guru dapat mengembangkan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan siswanya, dan sekolah dapat memfungsikan diri sebagai penyedia fasilitas penunjangnya.

Khususnya untuk pembelajaran sastra, fasilitas penunjang yang diperlukan antara lain adalah: (1) tersedianya koleksi buku-buku sastra di perpustakaan sekolah; (2) tersedianya majalah sekolah sebagai ajang untuk menampung kreativitas siswa dalam menulis; (3) tersedianya berbagai media pembelajaran dalam laboratorium; (4) tersedianya sanggar sastra dan teater untuk melatih kreativitas siswa dalam bersastra; dan lain sebagainya, yang kesemuanya itu diharapkan dapat membangkitkan minat siswa dalam belajar sastra.

Sangat menggembirakan apabila sebagian dari siswa SMA dewasa ini telah menunjukkan minatnya terhadap sastra. Hal itu diawali dengan antusias siswa dalam mengikuti kegiatan sastrawan masuk sekolah melalui program “Sastrawan Bicara Siswa Bertanya” (SBSB) pada beberapa waktu sebelumnya. Hasil dari kegiatan sastrawan masuk sekolah tersebut adalah munculnya kreativitas siswa dalam menulis, yang dihimpun dan diterbitkan oleh majalah sastra “Horison”, dalam “Kaki Langit Sastra Pelajar”. Selain kegiatan menulis, di sekolah-sekolah juga telah bermunculan kelompok teater, sebagai bentuk apresiasi siswa terhadap sastra. Menurut Herman J. Waluyo (2003: 1), kegiatan kelompok teater siswa tersebut bermunculan karena dipicu oleh semakin populer dan akrabnya drama dalam kehidupan masyarakat dewasa ini.

Sejalan dengan itu, melalui majalah sastra “Horison” dan media cetak lainnya, dapat diketahui bahwa ada beberapa guru yang mampu menunjukkan kemampuan tinggi dalam mengarang. Kabar itu tentu sangat melegakan dan memberikan harapan terhadap usaha peningkatan kualitas pembelajaran sastra di sekolah dewasa ini. Meskipun kegiatan

sastrawan masuk sekolah seperti program yang dipelopori oleh Taufiq Ismail itu belum dapat menyentuh semua guru dan siswa di seluruh Indonesia, setidaknya kegiatan tersebut telah membuktikan bahwa sebuah usaha yang baik, dapat menunjukkan hasil yang baik pula. Selain itu menunjukkan pula bahwa banyak alternatif usaha yang dapat dilakukan orang untuk dapat meningkatkan kualitas pembelajaran sastra yang saat ini dipandang masih belum berhasil dengan menggembirakan.

Pada akhirnya, masalah berpulang pada bagaimana pembelajaran sastra yang apresiatif itu dapat terselenggara dengan baik di sekolah. Sebab, betapa pun bagusya kurikulum dirancang sebagai pedoman, dan betapa pun lengkapnya fasilitas pendukung disediakan, hasil pembelajaran sangat bergantung pada apa yang dilakukan oleh guru dan siswa selama dalam proses pembelajarannya.

Dalam kerangka berpikir *Context, Input, Process, dan Product* (selanjutnya disebut *CIPP*), *Product* atau capaian dari program, kualitas hasilnya ditentukan oleh *Process*, yaitu mekanisme pelaksanaan program. Selain itu, kualitas *Product* juga dipengaruhi oleh kondisi *Context*, dan bagaimana *Input* membekali *Context* agar terjadi kesesuaian antara *Process* dengan *Product* (Sutopo, 2003: 3). Sejalan dengan konsep *CIPP* itu, dalam penelitian ini yang dimaksud dengan *Context*, adalah kondisi karakteristik sekolah, guru, siswa dan lingkungan sebagai penunjang pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif; *Input*, adalah bahan, dan fasilitas yang diperlukan dalam pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif; *Process*, adalah mekanisme pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif; dan *Product*, adalah kualitas hasil pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah.

Dalam konsep pola berpikir *CIPP*, *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*, dipandang saling berkait dan saling mempengaruhi satu dengan lainnya. Kondisi hubungan, keberkaitan dan pengaruh di antaranya itulah, yang menjadi fokus perhatian dan pusat kajian dalam penelitian ini.

B. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang masalah yang telah diuraikan di atas, masalah yang menjadi fokus kajian penelitian dan perumusannya diuraikan sebagai berikut.

1. Berkaitan dengan *Context*, bagaimana kondisi karakteristik siswa, guru, dan sekolah, dalam mendukung pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta?
 - a. Bagaimana kompetensi akademik, sikap dan minat siswa terhadap sastra?
 - b. Bagaimana latar belakang pendidikan, pengalaman, status kepegawaian, dan kompetensi guru sastra?
 - c. Bagaimana fasilitas sarana/ prasarana, kondisi fisik sekolah dan lingkungannya dalam mendukung proses pembelajaran sastra?
2. Berkaitan dengan *Input*, bagaimana pengembangan bahan dan fasilitas penunjang pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta?
 - a. Bagaimana pengembangan kurikulum dan silabus pembelajarannya?
 - b. Bagaimana pengembangan materi pembelajarannya?

3. Berkaitan dengan *Process*, bagaimana pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta?
 - a. Bagaimana penerapan metode, media, dan evaluasinya?
 - b. Bagaimana peran gurunya?
 - c. Bagaimana aktivitas siswanya?
4. Berkaitan dengan *Product*, bagaimana capaian tujuan dari program pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta?
 - a. Bagaimana kuantitas capaian tujuan (*output*) pembelajarannya?
 - b. Bagaimana kualitas capaian tujuan (*product*) pembelajarannya?
 - c. Bagaimana manfaat capaian tujuan (*outcome*) pembelajarannya?

C. Tujuan Penelitian

Berdasarkan jenisnya, penelitian ini termasuk studi evaluasi formatif (*formative evaluation research*). Sejalan dengan itu, penelitian ini bertujuan untuk menemukan kekuatan dan kelemahan proses pelaksanaan program, khususnya pada pelaksanaan pembelajaran sastra di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta, yang dikaji dengan pola pikir *Context, Input, Process, Product (CIPP)*.

Selanjutnya, hasil temuan dari penelitian evaluasi formatif ini dimanfaatkan sebagai dasar untuk pengembangan saran operasional bagi perbaikan dan peningkatan kualitas pelaksanaan program pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, khususnya untuk waktu yang lebih kemudian.

Untuk keperluan penyusunan saran sebagai hasil akhir dari penelitian, penelitian evaluasi formatif ini berusaha mengarahkan kajiannya secara teliti dan mendalam untuk

mendeskripsikan dan memahami hubungan, keterjalinan, keterkaitan, dan kesesuaian antarbagian pada masing-masing unit dalam *CIPP*, yaitu *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*, yang meliputi hal-hal sebagai berikut.

1. *Context*, berkaitan dengan kekhususan kondisi karakteristik siswa, guru, dan sekolah, sebagai penunjang pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta.
2. *Input*, berkaitan dengan bahan dan fasilitas yang dikembangkan sebagai penunjang pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta.
3. *Process*, berkaitan dengan pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta, untuk pencapaian tujuan seperti yang telah direncanakan dalam program.
4. *Product*, berkaitan dengan kuantitas capaian tujuan (*output*), kualitas capaian tujuan (*product*) dan manfaat capaian tujuan (*outcome*), dari pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta.

D. Manfaat Penelitian

1. Manfaat Teoretis

Sejalan dengan tujuan penelitian yang telah disampaikan sebelumnya, manfaat teoretis yang diharapkan dapat dipetik dari penelitian evaluasi ini, antara lain adalah:

- a. Memberikan sumbangan teori tentang pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi, khususnya untuk pembelajaran sastra di SMA.
- b. Memberikan masukan tentang pentingnya evaluasi menyeluruh terhadap pelaksanaan suatu program, dalam konsep evaluasi model *Context, Input, Process, Product (CIPP)* dari Stufflebeam, yang dilaksanakan dengan melihat karakteristik pada setiap unitnya, kesesuaian antarunit, dan pengaruhnya terhadap capaian dari pelaksanaan program.
- c. Memberikan masukan tentang pentingnya pengaruh berbagai variabel pendidikan terhadap keberhasilan siswa dalam mengikuti proses pembelajaran.
- d. Memberikan masukan tentang pentingnya melakukan evaluasi status afektif siswa secara sistematis, terprogram, dan berkelanjutan, untuk membantu keberhasilan siswa dalam meraih masa depannya.

2. Manfaat Praktis

Adapun manfaat praktis yang diharapkan dari penelitian ini adalah:

- a. Memberikan pemahaman konkrit kepada berbagai pihak terkait, tentang kurikulum pembelajaran sastra dan implementasinya di SMA dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi.
- b. Memberikan bahan masukan bagi guru, untuk merefleksi diri berkenaan dengan tugasnya sebagai pengajar sastra, agar mampu menjadi pengajar sastra yang lebih kreatif, inovatif, dan profesional.

- c. Memberikan masukan kepada pihak yang berwenang dalam upaya perbaikan sistem pembelajaran sastra di SMA, melalui penyempurnaan kurikulum pembelajaran sastra pada masa-masa yang akan datang.
- d. Memberikan dorongan semangat kepada peneliti lain, untuk melakukan penelitian lebih lanjut, mengingat penelitian kualitatif tentang pembelajaran sastra dewasa ini relatif masih jarang dilakukan.
- e. Memberikan sumbangan atau masukan bahan kajian dan rujukan bagi peneliti lain, untuk melakukan penelitian sejenis pada waktu yang lebih kemudian dengan lebih lengkap dan sempurna, mengingat bahwa sastra terus berkembang dengan pesatnya. Selain itu, juga mengingat masih banyak keterbatasan-keterbatasan serta kekurangan-kekurangan yang terdapat dalam penelitian ini.

BAB II

TINJAUAN PUSTAKA, LANDASAN TEORI,

DAN

KERANGKA BERPIKIR

A. Tinjauan Pustaka

Penelitian tentang karya sastra telah banyak dilakukan, namun penelitian tentang pembelajaran sastra belum sebanyak penelitian tentang karya sastra. Berikut ini dideskripsikan beberapa penelitian pembelajaran sastra yang sekiranya relevan dengan penelitian ini.

Penelitian Herman J. Waluyo berjudul “Studi tentang Keefektifan Pendekatan Strukturalisme Genetik dalam Pengajaran Puisi pada Jurusan Bahasa Indonesia IKIP/ FKIP di Daerah Surakarta”. Mengkaji tentang keefektifan pendekatan Strukturalisme Genetik dan pengaruh minat baca terhadap pembelajaran sastra. Selain itu juga mengkaji tentang keefektifan materi pembelajaran sastra yang disusun berdasarkan Prosedur Pengembangan Sistem Interaksional (PPSI). Melalui uji-t, uji *gain-score* dan uji anakova penelitian itu membuktikan bahwa secara signifikan pendekatan Strukturalisme Genetik efektif diterapkan dalam pembelajaran sastra. Ditemukan pula bahwa minat berpengaruh terhadap hasil belajar, dan materi yang disusun efektif dapat meningkatkan mutu pembelajaran (Herman J. Waluyo, 1986: 174).

Dilihat dari variabel penelitiannya, dapat diketahui bahwa bahwa ada relevansi antara penelitian Herman J. Waluyo tersebut dengan penelitian untuk disertasi ini, terutama yang berkaitan dengan pentingnya pemilihan metode pembelajaran yang tepat, pentingnya pembinaan minat, dan pentingnya materi dalam proses pembelajaran sastra. Namun,

penelitian Herman J. Waluyo tidak membahas bagaimana keterkaitan antara minat dengan sikap sebagai dua variabel afektif yang saling berhubungan dan saling mempengaruhi. Karena itulah penelitian untuk disertasi ini membahas masalah tersebut, dengan melihat bagaimana pengaruh dari keduanya secara bersama-sama terhadap hasil pembelajaran sastra di sekolah.

Penelitian Suryatin (1997) berjudul “Efektivitas Model Mengajar Resepsi dan Pendekatan Resepsi Sastra dalam Pengajaran Sastra untuk Meningkatkan Kemampuan Apresiasi Sastra (Studi deskriptif eksperimentasi-teknik penelitian subjek tunggal)”. Penelitian tersebut bertujuan untuk mencari model mengajar sastra yang efektif, melalui penelitian kuantitatif kuasi eksperimen. Hipotesis penelitian diuji dengan uji kesamaan dua rata-rata dari hasil pretes dan pascates, sedangkan sub-hipotesis diuji dengan analisis korelasi, regresi, anava, dan anakova. Hasil analisis membuktikan bahwa model mengajar resepsi efektif digunakan dalam pembelajaran sastra.

Dilihat dari permasalahan yang dibahas, diketahui bahwa ada relevansi antara penelitian Suryatin dengan penelitian pada disertasi ini, yaitu mengenai pentingnya penggunaan metode pembelajaran yang tepat, dan peran minat dalam kegiatan apresiasi sastra. Namun demikian penelitian tersebut tidak membahas tentang pentingnya pengaruh komponen pembelajaran yang lain, seperti: materi, media, dan evaluasi, terhadap proses pembelajaran. Mengingat hal itu, dipandang perlu untuk dilakukan penelitian semacam, namun mengkaji tentang bagaimana peran dari berbagai komponen pembelajaran secara komprehensif.

Penelitian Yoyo Mulyono (1999) berjudul “Keefektifan Model Mengajar Respons Pembaca dalam Pengajaran Pengkajian Puisi (Studi Eksperimen pada Mahasiswa

Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia FPBS IKIP Bandung Tahun Akademik 1998/1999)". Penelitian eksperimen tersebut, mengkaji tentang *learning teaching process*, *output*, dan *instrumental input*, untuk menguji keefektifan Model Mengajar Respon Pembaca sebagai model hibrida antara *Inquiry Training* dengan *Reader Response*. Sebagai kontrol, digunakan Model Mengajar Struktural Semiotik, elaborasi antara model *Concept Attainment* dengan *Structural Semiotic*.

Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa Model Mengajar Respon Pembaca lebih efektif diterapkan dalam pengkajian puisi, apabila prinsip, kondisi, dan strategi respon pembaca dibentuk dan pemilihan bahan ajarnya berkolaborasi. Dibuktikan melalui penelitian itu, bahwa pemilihan model mengajar yang tepat dapat berpengaruh terhadap keefektifan proses pembelajaran yang dilaksanakan.

Topik penelitian Yoyo Mulyono relevan dengan penelitian ini, yaitu tentang model pembelajaran sastra yang apresiatif. Namun demikian, penelitian Yoyo Mulyono terfokus pada pembahasan tentang keefektifan metode tertentu dalam pembelajaran sastra, sedangkan dalam penelitian untuk disertasi ini metode merupakan salah satu faktor yang dibahas kaitannya dengan beberapa komponen pembelajaran yang lainnya, seperti materi, media, dan alat evaluasi.

Selanjutnya, penelitian Rajab Bahry (2000), yang berjudul "Efektivitas Pondok Baca dalam Peningkatan Kebiasaan dan Minat Membaca Anak (Studi kuasi eksperimen terhadap anak usia Sekolah Dasar di Depok, Jawa Barat)". Penelitian tersebut dilakukan berdasarkan asumsi bahwa membaca itu sangat penting dalam pendidikan. Salah satu usaha yang diduga efektif untuk meningkatkan minat baca anak adalah dengan menyediakan fasilitas pondok baca.

Tujuan penelitian Rajab Bahry untuk mencari alternatif usaha peningkatan kegemaran dan minat baca anak. Sejalan dengan itu, metode penelitian yang digunakan adalah *quasi-eksperiment* desain berjangka (*time-series design*). Hasil penelitian menunjukkan bahwa pondok baca efektif untuk peningkatan kebiasaan dan minat baca anak. Selain itu, dorongan dan bimbingan orang dewasa kepada anak untuk gemar membaca penting untuk dilakukan agar minat anak dapat tumbuh dengan baik.

Permasalahan yang dibahas dalam penelitian Rajab Bahry relevan dengan penelitian dalam disertasi ini, yaitu tentang bagaimana pentingnya minat baca anak bagi masa depannya. Namun, penelitian Rajab Bahry tidak melihat bagaimana kaitan antara minat baca anak dengan proses pembelajaran di sekolah. Penelitian tersebut lebih terfokus pada bagaimana cara menumbuhkan minat anak untuk gemar membaca. Mengingat pentingnya kedudukan variabel minat itu dalam proses pembelajaran sastra, maka dipandang penting untuk dilakukan penelitian lain yang membahas tentang permasalahan tersebut.

Penelitian lain yang juga relevan, adalah Penelitian Dadang Suhendar (2001), berjudul “Model Analisis Sintagmatik dan Paradigmatik serta Pembelajaran dalam Kajian Prosa Fiksi”. Penelitian Dadang Suhendar dilakukan di Fakultas Pendidikan Bahasa dan Seni Universitas Pendidikan Indonesia. Tujuan penelitiannya untuk mengetahui kemampuan mahasiswa dalam menganalisis karya sastra dengan model analisis sintagmatik dan paradigmatik. Sejalan dengan itu, desain penelitian yang digunakan adalah penelitian eksperimental *The Randomized Pretest-Posttest Control Group Design*. Hasil penelitian merekomendasikan bahwa model analisis sintagmatik dan paradigmatik pantas dipertimbangkan untuk upaya pemahaman karya sastra.

Penelitian Dadang Suhendar memiliki variabel yang relevan dengan penelitian dalam disertasi ini, yaitu pembelajaran sastra khususnya tentang pemahaman dan apresiasi sastra. Letak perbedaannya bahwa penelitian Dadang Suhendar lebih terfokus untuk mencari model tertentu yang tepat dalam pembelajaran sastra, khususnya prosa fiksi. Adapun fokus penelitian untuk disertasi ini adalah mencari bentuk pembelajaran sastra yang apresiatif, dengan mempertimbangkan berbagai komponen pembelajaran yang terkait. Perbedaan yang lain, bahwa penelitian Dadang Suhendar tidak membahas tentang pentingnya kemampuan dalam mengapresiasi sastra bagi perkembangan kehidupan seseorang, kaitannya dengan proses pemahaman nilai-nilai, dan pembentukan karakter siswa. Sementara masalah tersebut menjadi salah satu pembahasan yang penting dalam penelitian untuk disertasi ini. Bahkan salah satu alasan mengapa perlu dilakukan penelitian ini adalah karena mengingat pentingnya masalah pemahaman nilai-nilai tersebut dalam pembentukan karakter siswa sebagai anak bangsa.

Penelitian lain yang sangat mirip dengan penelitian ini berjudul “Kondisi Pembelajaran Apresiasi Sastra Indonesia dengan Kurikulum 1994 di SLTP Kota Padang”, yang dilakukan oleh Ermanto (2002). Tujuan penelitian Ermanto untuk mengungkapkan bagaimana bentuk persiapan dan pelaksanaan pembelajaran apresiasi sastra dalam Kurikulum 1994, meliputi model evaluasi, ketersediaan fasilitas, strategi guru, dan pandangan serta minat siswa.

Hasil penelitian Ermanto menunjukkan bahwa secara keseluruhan pembelajaran apresiasi sastra bernilai sedang (63,6%) dari pencapaian ideal. Akhirnya disimpulkan bahwa pelaksanaan pembelajaran sastra perlu ditingkatkan kualitasnya, dan model evaluasi perlu dikembangkan dengan mengusahakan ketersediaan karya sastra di sekolah,

strategi pembelajaran yang tepat, dan pembinaan minat siswa untuk gemar membaca karya sastra.

Topik penelitian Ermanto relevan dengan topik penelitian dalam disertasi ini, yaitu tentang proses pembelajaran apresiasi sastra ditinjau dari dimensi persiapan dan pelaksanaannya. Komponen pembelajaran yang dikaji dalam penelitian juga sama, yaitu meliputi teknik evaluasi, strategi pembelajaran, fasilitas pendukung pembelajaran, dan minat siswa terhadap bacaan sastra. Adapun letak perbedaannya yaitu pada desain penelitiannya. Penelitian Ermanto menggunakan pendekatan kuantitatif, dengan subjek siswa SLTP sedangkan penelitian dalam disertasi ini menggunakan penelitian kualitatif dengan subjek siswa SMA. Perbedaan lainnya yaitu pada kurikulum yang diacu dalam penelitian. Penelitian Ermanto mengacu pada Kurikulum 1994, sedangkan penelitian ini mengacu pada Kurikulum 2004. Keduanya disesuaikan sama sama mengacu pada kurikulum yang sedang diberlakukan secara resmi pada saat masing-masing penelitian dilaksanakan di lapangan.

Yang terakhir adalah penelitian Supardjo yang berjudul "Merekonstruksi Pembelajaran Sastra pada Jurusan Bahasa Inggris FBS Universitas Negeri Yogyakarta". Tujuan penelitian Supardjo adalah merumuskan desain pembelajaran sastra yang cocok untuk perguruan tinggi. Selain itu bertujuan pula untuk melihat apakah desain tersebut mampu mendorong pemahaman mahasiswa terhadap karya sastra (Supardjo, 2005: 117).

Data dalam penelitian Supardjo dikumpulkan melalui *participant observer*, dan wawancara untuk mengetahui fakta yang terjadi di kelas setelah ada tindakan, dengan fokus pada proses pembelajaran. Selanjutnya data dianalisis dengan metode deskriptif fenomenologis, tekanannya pada fenomena yang mempunyai kebermaknaan praktis.

Simpulan dari penelitian Supardjo bahwa Jurusan Bahasa Inggris Fakultas Bahasa dan Sastra Universitas Negeri Yogyakarta memerlukan konstruksi pembelajaran sastra yang tidak mengarah pada pemaknaan tunggal, tetapi pada pemaknaan kreatif. Selain itu diperlukan model pembelajaran yang memacu kreativitas mahasiswa.

Penelitian Supardjo memiliki relevansi dengan penelitian dalam disertasi ini, yaitu pada tujuannya sama-sama mencari model pembelajaran sastra yang apresiatif, yang dapat memacu aktivitas dan kreativitas peserta didik untuk belajar. Adapun letak perbedaannya pada desain penelitian dan subjek penelitiannya. Penelitian Supardjo menggunakan desain penelitian tindakan kelas dengan subjek mahasiswa, sedangkan penelitian dalam disertasi ini menggunakan desain penelitian evaluasi formatif dengan subjek siswa SMA.

Akhirnya, dari berbagai pustaka yang dapat ditemukan, dapat disampaikan bahwa pada umumnya penelitian tentang pembelajaran sastra baik yang dilakukan di SMA maupun di perguruan tinggi didesain dengan pendekatan kuantitatif. Selain itu, dapat disimpulkan bahwa pada umumnya penelitian dalam dunia pendidikan dan pengajaran sastra cenderung untuk dilakukan melalui desain kuantitatif eksperimental. Penelitian eksperimental merupakan suatu penelitian yang sengaja untuk menceraikan fenomena dari konteksnya, dengan maksud agar perhatian penelitian lebih fokus pada variabel yang dikontrol (Yin, 2000: 18).

Berdasarkan kenyataan tersebut, peneliti memutuskan untuk menggunakan pendekatan kualitatif dalam penelitian pembelajaran sastra ini, dengan harapan agar penelitian yang ada dalam dunia pendidikan dan pengajaran sastra dewasa ini menjadi semakin beragam jenisnya.

Alasan lain yang mendasari penggunaan pendekatan kualitatif dalam penelitian ini yaitu: (1) Kurikulum yang sedang diberlakukan di sekolah dewasa ini memiliki konsep yang lebih mengutamakan proses daripada hasil. Sejalan dengan itu, untuk mengevaluasi bagaimana implementasinya di lapangan, diperlukan pendekatan penelitian yang lebih mengutamakan proses daripada hasil. (2) Untuk memahami makna dari peristiwa dalam konteks yang spesifik, perlu ditangkap fenomena dalam konteksnya yang nyata, seperti yang dimungkinkan dalam penelitian kualitatif.

B. Landasan Teori

Landasan teori ini mendeskripsikan konsep-konsep yang berkaitan dengan topik dalam penelitian, yaitu pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA. Deskripsi teori dalam penelitian ini dibagi menjadi tiga bagian, yaitu: (1) Kurikulum Pembelajaran Sastra di SMA; (2) Pembelajaran Sastra yang Apresiatif di SMA; dan (3) Variabel Afektif dalam Pembelajaran Sastra.

Tujuan diuraikannya teori-teori tentang pembelajaran sastra dalam penelitian ini bukan untuk digunakan sebagai landasan dalam menyusun dan merumuskan hipotesis yang akan dibuktikan dalam penelitian di lapangan, tetapi teori-teori tersebut dimaksudkan untuk landasan bagi pemahaman konsep yang menjadi acuan bagi pelaksanaan penelitian ini.

1. Kurikulum Pembelajaran Sastra di SMA

a. Kurikulum dan Silabus

Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional (2003: 4), menjelaskan, bahwa kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan. Menurut Smith (1959: 3), kurikulum merupakan rangkaian dari pengalaman potensial dalam mendisiplinkan anak, dan merupakan pengalaman anak di bawah bimbingan sekolah. Adapun menurut Taylor (dalam Nasution, 1993: 10), kurikulum merupakan usaha untuk mencapai hasil yang diinginkan di dalam maupun di luar sekolah.

Lebih rinci, Richards (2001: 2) menjelaskan, bahwa kurikulum merupakan prinsip yang berfokus pada perbedaan antara pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang dipelajari siswa; pengalaman yang diberikan kepada siswa; dan bagaimana pengalaman belajar direncanakan, disampaikan, diukur, serta dievaluasi. Sementara itu Nana Syaodih (2002: 4), menyatakan bahwa kurikulum merupakan segala bentuk aktivitas pendidikan yang dilakukan demi tercapainya tujuan pendidikan, yang berkenaan dengan penguasaan pengetahuan, pengembangan pribadi, kemampuan sosial, dan kemampuan bekerja.

Beberapa batasan kurikulum yang telah diuraikan mengisyaratkan bahwa kurikulum merupakan sesuatu yang mendeskripsikan tentang proses yang berkait antara satu dengan lainnya, tentang bagaimana cara mendesain, merevisi, melaksanakan dan mengevaluasi suatu proses kegiatan pembelajaran. Kurikulum merupakan pedoman tentang bagaimana pembelajaran direncanakan, dilakukan, dan bagaimana hasil belajar diukur atau dievaluasi.

Pada kenyataannya di lapangan, kurikulum itu meliputi pengalaman yang direncanakan maupun yang tidak direncanakan, atau yang disebut dengan “kurikulum tersembunyi” (*hidden curriculum*). Meskipun dalam suatu sekolah itu kurikulumnya sama, pada dasarnya semua siswanya memiliki kurikulumnya sendiri, yang merupakan reaksi terhadap kurikulum formal yang diberlakukan.

Berdasarkan adanya kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) tersebut, aktualisasi pada masing-masing siswa dalam pembelajaran menjadi berbeda-beda. Misalnya, bagaimana agar dirinya menjadi juara, bagaimana agar dirinya mampu bekerjasama dengan teman-temannya dalam menyelesaikan tugas guru, juga bagaimana agar dirinya disenangi oleh guru dan teman-temannya, dan sebagainya.

Berdasarkan beberapa definisi kurikulum yang telah diuraikan di atas, dapat dijelaskan bahwa setidaknya kurikulum itu mengandung lima hal pokok, yaitu: (1) analisis kebutuhan siswa (*need analysis*); (2) tujuan (*goal setting*); (3) rencana silabus (*syllabus design*); (4) metode (*methode*); dan (5) evaluasi (*evaluation*). Dapat disimpulkan bahwa kurikulum adalah pedoman pembelajaran yang berisi tentang tujuan, bahan pelajaran, proses pembelajaran, dan cara penilaian, yang dirancang berdasarkan kebutuhan para siswa dalam belajar.

Pada umumnya, salah satu bagian penting dari kurikulum itu, disebut dengan silabus, atau kurikulum dalam arti sempit. Richards (2001: 2) menjelaskan, bahwa silabus adalah pemilihan dan pengorganisasian topik yang disusun sebagai materi pembelajaran. Sejalan dengan itu, Djemari Mardapi (2004: 1), menambahkan bahwa silabus adalah susunan teratur materi pembelajaran untuk mata pelajaran tertentu pada kelas atau semester tertentu. Komponennya meliputi: identifikasi mata pelajaran, jenjang sekolah,

kelas, semester, standar kompetensi, kompetensi dasar, materi pokok, pengalaman belajar, alokasi waktu, dan sumber acuan. Komponen dalam silabus tersebut pada umumnya disusun dalam bentuk matrik berdasarkan urutan penyajiannya, dengan tujuan agar hubungan antarkomponen dalam silabus dapat terlihat dan dapat dipahami dengan jelas.

Pada umumnya, pendidikan itu tidak bisa lepas dari masyarakat pendukungnya. Oleh karena itu, seiring dengan perkembangan zaman, kurikulum juga berubah selaras dengan perubahan tatanan kehidupan pada masyarakat pemiliknya. Dalam perubahan itu, diupayakan adanya penyempurnaan demi memenuhi tuntutan perkembangan zaman.

Dilatarbelakangi oleh perubahan masyarakat Indonesia yang dipicu oleh tatanan kehidupan dunia yang baru, pemerintah melakukan diversifikasi kurikulum, agar pendidikan dapat melayani keberagaman kemampuan sumber daya, siswa, sarana belajar, dan budaya daerah (Balitbang Depdiknas, 2001: 7). Menurut Sarwiji Suwandi (2003: 2), diversifikasi kurikulum tersebut diharapkan mampu menjamin berhasilnya pendidikan yang bermutu, demokratis, dan berdaya saing tinggi, yang ditandai dengan kemampuan sekolah sebagai suatu lembaga pendidikan untuk menghasilkan lulusan yang mampu berpikir global, namun tetap bertindak dengan karakteristik dan potensi lokal (*think globally but act locally*). Kualitas hasil pendidikan yang demikian itu, diharapkan dapat dipertanggungjawabkan baik secara lokal, nasional, maupun global.

Kurikulum 2004 yang berbasis kompetensi, menganut konsep Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*). Menurut Dornseif (1996: 9), konsep tersebut merupakan manajemen desentralisasi. Manajemen desentralisasi pendidikan di Indonesia, ditandai dengan pendelegasian kewenangan dari pusat kepada sekolah, agar

sekolah lebih responsif terhadap kebutuhan siswa dan tuntutan perkembangan zaman. Sesuai dengan konsep tersebut, sekolah diberikan keleluasaan untuk mengatur dan melaksanakan berbagai kebijakan dalam pengelolaan pendidikan.

Menurut Mulyasa (2003: 11), Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*) merupakan salah satu upaya pemerintah untuk mencapai keunggulan masyarakat dalam penguasaan ilmu dan teknologi. Firdaus M. Yunus (2004: 100) menjelaskan, bahwa konsep tersebut mengisyaratkan adanya sistem pendidikan lokalitas masyarakat agar siswa tidak tersingkir dari akar kebudayaannya.

Selaras dengan konsep Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*) itu, Kurikulum 2004 menuntut pencapaian hasil belajar berupa kompetensi yang mengarah pada *life skill education*. Untuk itu, pembelajaran lebih berorientasi pada aspek pragmatis yang menekankan pada pencapaian keterampilan hidup (*life skill*) yang bermanfaat bagi siswa di masa depan. Selain itu, Kurikulum 2004 juga menuntut adanya peningkatan mutu pendidikan dengan penciptaan iklim pembelajaran yang kondusif bagi terlaksananya pembelajaran yang fleksibel sesuai dengan potensi sekolah (Mulyasa, 2002: 27).

Sementara itu, dengan tujuan agar kurikulum memiliki relevansi dengan pembangunan dan kebutuhan masyarakat, pemerintah mengeluarkan kebijakan *link & match*, yang mengaitkan antara pendidikan dengan dunia usaha dan industri. Dengan kebijakan tersebut diharapkan produk pendidikan sesuai dengan tuntutan kebutuhan dari berbagai sektor pembangunan, akan tenaga ahli dan terampil sesuai dengan jumlah, mutu, dan sebarannya (Mulyasa, 2003: 10).

Dengan kebijakan *link & match* dari pemerintah dewasa ini, diharapkan agar pembelajaran menjadi lebih akomodatif terhadap situasi, dan tuntutan siswa, serta lebih dinamis dengan tuntutan perkembangan zaman. Dinamika tersebut diperlukan untuk memenuhi kepentingan masyarakat yang bersifat futuristik, sesuai dengan kebutuhan masa yang akan datang.

Kurikulum 1994 merupakan kurikulum yang lebih menekankan pada ketuntasan materi. Berbeda dengan itu, Kurikulum 2004 lebih menekankan pada pengembangan kompetensi siswa dalam melakukan tugas-tugas dengan standar performansi tertentu (Nurhadi, 2005: 19). Konsekuensinya, dalam Kurikulum 2004 diperlukan pengembangan silabus dan sistem penilaian yang menjadikan siswa mampu mendemonstrasikan pengetahuan dan keterampilannya sesuai dengan standar performansi yang ditetapkan.

Sejalan dengan itu, model evaluasi yang diterapkan harus dapat mengukur semua aspek kompetensi secara menyeluruh. Menurut Zamroni (2005: 43), model evaluasi akhir yang berpusat pada Garis-garis Besar Program Pengajaran (GBPP) seperti dalam Evaluasi Belajar Tahap Akhir Nasional (EBTANAS), tidak lagi sesuai, karena lebih mengarahkan siswa pada pengembangan kognitif saja. Dalam EBTANAS, tes apresiasi dan pemecahan masalah (*problem solving*) dengan uji kinerja otentik (*authentic performance*) tidak terealisasikan. Selain itu, untuk menghadapi EBTANAS, pada umumnya guru lebih cenderung melaksanakan pembelajaran yang berorientasi pada ujian (*teaching for testing*). Hal itu dilakukan para guru, karena didorong oleh pandangan dan penilaian masyarakat bahwa keberhasilan siswa dalam menempuh EBTANAS, merupakan bukti keberhasilan pendidikan yang diselenggarakan oleh suatu sekolah.

Tanpa disadari sesungguhnya hal itu telah menyebabkan tuntutan kurikulum menjadi terabaikan.

Dalam perkembangannya, pada tahun pelajaran 2003/ 2004 diberlakukan Ujian Akhir Nasional (UAN) sebagai pengganti EBTANAS. Soal-soal dalam UAN tidak lagi hanya berbentuk pilihan ganda, tetapi juga tes esai dan ujian praktik. Selain itu, juga ada ketentuan standar nilai mati. Meskipun ada penolakan dari sebagian masyarakat mengenai ketentuan standar nilai mati tersebut, kebijakan pemerintah mengenai pelaksanaan UAN telah berpengaruh positif terhadap semangat siswa untuk belajar dengan lebih sungguh-sungguh.

Dalam dunia pendidikan pada umumnya, perubahan orientasi pembelajaran dari berorientasi pada materi menjadi berorientasi pada kompetensi, sangatlah berarti bagi perkembangan pembelajaran dewasa ini. Khususnya dalam pembelajaran sastra, perubahan lain yang besar pengaruhnya adalah adanya penyetaraan status pembelajaran sastra dengan pembelajaran bahasa. Dalam kurikulum yang berlaku saat ini, sastra bukan lagi sekedar materi sisipan dalam pembelajaran bahasa. Apresiasi sastra mendapatkan pintu khusus, sejajar dengan empat keterampilan berbahasa lainnya. Status baru tersebut memberi peluang bagi guru sastra untuk dapat meningkatkan kualitas pembelajarannya, yang pada umumnya dipandang belum optimal oleh masyarakat.

Perubahan cara pandang terhadap konsep pembelajaran sastra dalam kurikulum berbasis kompetensi itu, merupakan paradigma baru yang perlu dipahami oleh para pelaku pendidikan, sebagai “*real curriculum*” yang merupakan pedoman, dan secara potensial menentukan apa harapan ideal yang perlu terealisasikan. Namun, pada umumnya harapan

ideal itu akan melebihi apa yang dapat dicapai secara aktual di lapangan. Karena itulah, semuanya kembali berpulang pada bagaimana implementasinya di lapangan.

Secara umum penyelenggaraan pendidikan di Indonesia berfungsi untuk pengembangan kemampuan dan pembentukan watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa (UU RI No. 20 Th 2003, Bab II pasal 3). Sejalan dengan itu, kurikulum sebagai pedoman pendidikan merumuskan tujuannya. Adapun tujuan dalam kurikulum berbasis kompetensi tersebut adalah penguasaan seperangkat kompetensi dasar pada peserta didik.

b. Standar Kompetensi

Menurut Harris (1997: 18), definisi kompetensi yang paling awal dalam dunia pendidikan disampaikan oleh Elam (1971), dalam asosiasi konferensi pendidikan guru di Amerika. Kompetensi diartikan sebagai pengetahuan, keterampilan, dan tingkah laku untuk didemonstrasikan oleh pembelajar, yang berhubungan dengan pekerjaan. Untuk mengukur kompetensi peserta didik tersebut dalam proses pembelajaran, dapat dilakukan dengan: (1) menggunakan performansi sebagai sumber utama indikasi; (2) mengambil pada salah satu indikasi dari pengetahuan siswa yang relevan untuk merencanakan, menganalisis, menginterpretasikan atau mengevaluasi situasi dan perilaku; penekanannya pada objektivitas.

Dalam dunia pendidikan Inggris, kompetensi diartikan sebagai pengembangan kemampuan unggul, tingkah laku yang tepat, dan pengalaman kinerja yang sukses dalam kehidupan, termasuk dalam pekerjaan, yang mengimplikasikan berkembangnya tanggung jawab dalam keberagaman peran.

Di Australia, konsep kompetensi terfokus pada pekerjaan yang mencakup kemampuan untuk mentrasfer dan mengaplikasikan pengetahuan pada situasi dan lingkungan yang baru (Harris, 1979: 20).

Menurut Finch & Crunkilton (dalam Mulyasa, 2002: 38), kompetensi adalah kemampuan penguasaan tugas, keterampilan, sikap dan apresiasi untuk menunjang keberhasilan, terkait dengan berbagai ranah kehidupan, termasuk dalam dunia kerja maupun konteks sosial. Sementara itu, menurut Finn (dalam Harris, 1979: 22), istilah kompetensi itu merupakan konsep yang menggambarkan kepedulian pada pengembangan pemuda sebagai warga negara. Menurut Richards (dalam Nurhadi, 2007), istilah kompetensi mengacu kepada perilaku yang dapat diamati yang diperlukan untuk menuntaskan kegiatan sehari-hari dengan berhasil. Istilah tersebut didasarkan pada model rancangan kurikulum yang memperhatikan faktor efisiensi ekonomi dan sosial yang memberikan kemampuan kepada siswa untuk dapat berpartisipasi secara efektif dalam masyarakat.

Menurut Finn (dalam Harris, 1979: 23), kompetensi dapat ditunjukkan melalui kemampuan dan keterampilan seseorang dalam: (1) berbahasa dan berkomunikasi dengan orang lain; (2) logika matematika; (3) pemahaman terhadap ilmu pengetahuan dan teknologi; (4) pemahaman terhadap kebudayaan; (5) pemecahan masalah; dan (6) hubungan antarpribadi. Sedangkan menurut Mayer (dalam Harris, 1979: 21), kompetensi dapat dilihat melalui kemampuan seseorang dalam: (1) mengorganisasi ide dan informasi; (2) mengekspresikan ide dan informasi; (3) merencanakan aktivitas; (4) bekerja dengan pihak lain dalam tim; (5) menggunakan ide matematika dan teknik; (6) memecahan masalah; dan (7) menggunakan teknologi.

Dari berbagai batasan istilah kompetensi yang berasal dari negara-negara Barat tempat konsep tersebut muncul pertama kalinya, Kurikulum 2004 merumuskan batasan istilah **kompetensi** dengan pengertian perpaduan antara pengetahuan, keterampilan, nilai dan sikap yang diharapkan dapat direfleksikan oleh siswa dalam kebiasaan berpikir dan bertindak sehingga siswa mampu menemukan jati dirinya, bersikap, dan berbuat sesuatu yang dapat bermanfaat demi menunjang keberhasilan hidupnya di tengah-tengah masyarakat di masa yang akan datang. Mengacu pada batasan istilah tersebut, dapat dikatakan bahwa penguasaan kompetensi siswa merupakan suatu tolok ukur dalam menentukan kualitas daya saing lulusan dari setiap lembaga pendidikan untuk mampu berkiprah dalam dunia kerja.

Menurut Zamroni (2005: 46), dalam Kurikulum 2004, terdapat **Standar Kompetensi** yang bermuara pada terbentuknya manusia yang berkualitas, mencintai bangsanya, jujur, siap bekerja keras, percaya diri, memiliki sikap persaudaraan, sehat jasmani dan rohani, cerdas dan terampil.

Sejalan dengan batasan pengertian Standar Kompetensi tersebut, ditetapkan **Standar Kompetensi** dalam pembelajaran sastra di SMA, yaitu: (1) Siswa mampu mendengarkan dan memahami serta menanggapi berbagai ragam karya sastra berupa puisi, cerita pendek, novel, dan drama; (2) Siswa mampu mengungkapkan pikiran, pendapat, gagasan dan perasaan dalam berbagai wacana lisan, puisi, cerpen, novel dan drama; (3) Siswa mampu membaca dan memahami berbagai teks sastra melalui membaca dan menganalisis puisi, cerita pendek, hikayat, novel Indonesia dan terjemahan, drama dan esai; dan (4) Siswa mampu mengungkapkan pikiran, pendapat, gagasan, dan perasaan

dalam berbagai bentuk tulisan sastra, baik puisi, cerita pendek, novel, drama, resensi dan esai (Kurikulum 2004, 2003: 10).

Djemari Mardapi (2005: 5) menyampaikan, bahwa standar kompetensi dalam kurikulum masih bersifat umum, sehingga perlu dijabarkan menjadi sejumlah kompetensi dasar yang disebut dengan kemampuan minimal. **Kompetensi Dasar** itu merupakan kompetensi minimal dalam mata pelajaran tertentu yang harus dimiliki, atau dapat dilakukan dan ditampilkan oleh siswa (Kurikulum 2004, 2003: 28). Berdasarkan kompetensi minimal itulah dapat dirumuskan silabus sebagai pedoman pembelajaran.

Selanjutnya, untuk mengukur ketercapaian kompetensi dasar, diperlukan suatu **indikator** yang merupakan karakteristik, tanda-tanda, perbuatan, atau respon, yang harus dapat dilakukan atau ditampilkan oleh siswa, untuk menunjukkan bahwa siswa tersebut telah memiliki kompetensi dasar tertentu (Kurikulum 2004, 2003: 27). Menurut Djemari Mardapi (2005: 80), indikator tersebut merupakan acuan bagi guru sebagai pelaksana program pembelajaran untuk menentukan soal ujian. Indikator tersebut juga merupakan pedoman bagi pengukuran tingkat pencapaian belajar siswa. Karena itu, indikator sebaiknya dirumuskan dengan kata kerja yang operasional agar dapat diukur tingkat ketercapaiannya.

2. Pembelajaran Sastra yang Apresiatif di SMA

a. Belajar dan Pembelajaran

Pembelajaran merupakan proses interaksi komunikasi antara dua pihak sebagai komponen utamanya, yaitu pengajar dan pembelajar. Menurut Kinayati Djojsubroto (2005: 63), pengajar sebagai perancang, penggerak, dan fasilitator, yang berperan menafsirkan situasi sehingga sanggup melakukan modifikasi strategi dan teknik

pengelolaan pembelajaran secara tepat, sedang pembelajar berperan dalam menafsirkan petunjuk, melakukan antisipasi, dan aktif bertindak sesuai karakteristik yang dimilikinya.

Dalam kegiatan pembelajaran, peserta didik melakukan proses belajar. Menurut Bruner (dalam Nana Sudjana, 1991: 137), belajar adalah proses mengalami, dan menemukan pengetahuan yang melibatkan tiga kegiatan, yaitu: (1) memperoleh informasi baru; (2) transformasi pengetahuan; dan (3) pengkajian pengetahuan. Dalam kegiatan belajar tersebut, terjadi proses saling mempengaruhi, dan terjadi komunikasi interaktif yang aktivitasnya sesuai dengan perannya masing-masing.

Brown (2001: 165), menjelaskan bahwa proses interaktif dalam pembelajaran adalah proses pertukaran pemikiran dan perasaan, antara dua orang atau lebih yang menghasilkan pengaruh bagi keduanya. Menurut Roestiyah (1994: 41), ditinjau berdasarkan arah komunikasinya, proses interaktif dapat dibedakan menjadi interaksi searah, interaksi dua arah, dan interaksi optimal.

Menurut Sange (dalam Soetarno Joyoatmojo, 2003: 9), setiap individu yang ingin memiliki suatu keunggulan pribadi, perlu belajar. Proses belajar itu dilalui dengan cara merefleksi setiap pengalamannya dan mentransformasikannya menjadi pengetahuan yang bermanfaat. Dalam kegiatan belajar, terjadi proses perubahan dalam diri pribadi pembelajar, menuju kearah yang lebih baik, demi peningkatan kapabilitas dan rasa percaya dirinya. Marcuardt (dalam Soetarno Joyoatmojo, 2003: 11), menambahkan bahwa dalam proses belajar tersebut, akan terjadi peningkatan kemampuan seseorang dalam berkreasi, yang langsung berkaitan dengan tindakannya dalam dunia nyata yang dihadapinya.

Dalam konteks ini, belajar dipandang sebagai proses sosial, karena kemampuan belajar seseorang sangat ditentukan oleh kualitas dan sikap keterbukaannya dalam menjalin kerjasama dengan orang lain. Kualitas belajar merupakan istilah yang mengandung nilai terkait dengan tujuan, proses, dan standar pendidikan. Menurut Joko Nurkamto (2004: 2), kualitas proses belajar tergantung pada tiga unsur, yaitu: (1) tingkat partisipasi dan jenis kegiatan belajar yang dihayati siswa. (2) peran guru dalam pembelajaran, dan (3) suasana dalam proses belajar. Makin intensif partisipasi siswa dalam kegiatan pembelajaran, makin tinggi kualitas proses belajar itu.

Raka Joni (dalam Joko Nurkamto 2004: 2) menjelaskan, bahwa tingkat partisipasi siswa yang tinggi dalam proses pembelajaran dapat dicapai bila siswa memiliki kesempatan secara langsung untuk: (1) melakukan berbagai bentuk pengkajian untuk memperoleh pengetahuan dan pemahaman, (2) berlatih berbagai keterampilan kognitif, personal-sosial, dan psikomotorik, baik yang berbentuk efek langsung pembelajaran maupun dampak pengiring kegiatan belajar, dan (3) menghayati berbagai peristiwa sarat nilai secara pasif dalam bentuk pengamatan, dan secara aktif melalui keterlibatan dalam berbagai kegiatan.

Dalam konsep pembelajaran berkualitas, diperlukan guru yang mampu memerankan tugasnya dengan baik. Berkaitan dengan pembelajaran sastra pada usia remaja, Warner (2007) menjelaskan, bahwa guru sastra setidaknya perlu memiliki kompetensi sebagai berikut: (1) Mampu mengekspresikan dan menganalisis konteks historis sastra untuk remaja. Misalnya, bagaimana persepsi orang dewasa tentang remaja telah mempengaruhi isi dalam buku dari masa-kemasa; bagaimana buku-buku remaja merefleksikan nilai-nilai dan menghubungkan sastra dengan kehidupan. (2) Mampu

mengkritik dan menganalisis sastra. Misalnya, mendiskusikan tentang tugas yang dipilih; menjelaskan kegunaan dari tugas yang dipilih; dan pengaruh sastra terhadap kehidupan seseorang. (3) Mampu menghubungkan sastra untuk remaja dengan kebudayaan kontemporer. Misalnya, mengidentifikasi tugas kritik sastra bagi remaja; membedakan jenis karya sastra yang ditulis untuk remaja dan orang tua. (4) Mampu membedakan apresiasi, dan mendiskusikan perspektif multikultural serta isu global tentang sastra remaja. Misalnya, mendemonstrasikan keanekaragaman budaya; membandingkan berbagai kategori sastra multikultural; dan memahami sastra multikultural untuk remaja. (5) Mampu memahami bagaimana mengapresiasi sastra remaja. Misalnya, menjelaskan kriteria dari kelompok sastra yang berbeda untuk mengevaluasi sastra remaja; dan menyadari serta membedakan macam-macam tipe sastra remaja.

Menurut Kinayati Djojosebroto (2005: 64), sebuah proses pembelajaran dapat berlangsung apabila terdapat komponen berikut: (1) tujuan; (2) pembelajar; (3) pengajar; (4) metode pembelajaran; (5) alat bantu mengajar, dan (6) penilaian. Semua komponen tersebut merupakan rangkaian kegiatan yang terarah dalam rangka mengantarkan pembelajar sampai pada tujuan yang diinginkan.

Menurut Herman J. Waluyo (2003: 160), pembicaraan tentang tujuan pembelajaran, tidak dapat lepas dari pendapat para tokoh populer, seperti Bloom, Gagne, Merrill, dan Moody. Bloom (1977: 1), membagi tujuan pembelajaran menjadi tiga ranah, yaitu: (1) ranah *kognitif* meliputi: pengetahuan, pemahaman, penerapan, analisis, sintesis; dan evaluasi; (2) Ranah *psikomotor* meliputi: persepsi, kesiapan, respon terampil, mekanisme, dan respon yang kompleks; dan (3) Ranah *afektif* meliputi: minat, apresiasi, sikap, nilai, dan penyesuaian diri (Bloom, 1970: 24).

Merrill membagi tujuan pembelajaran menjadi empat, yaitu: (1) mengingat fakta; (2) menggunakan konsep; (3) menggunakan prosedur (*rule*); dan (4) menggunakan prinsip. Sementara itu Gagne (1979: 49-56), membagi tujuan pembelajaran menjadi lima, yaitu: (1) kemampuan intelektual; (2) kemampuan memecahkan masalah; (3) keterampilan gerak otot; (4) sikap; dan (5) informasi. Adapun Moody (1971: 91), membagi tujuan pembelajaran menjadi empat, yaitu: (1) informasi; (2) konsep; (3) perspektif; dan (4) apresiasi.

Istilah apresiasi yang disampaikan oleh Moody tersebut, menurut Herman J. Waluyo (2003: 171), sama pengertiannya dengan kawasan afektif dalam konsep Bloom, yang melibatkan unsur kemauan dan keputusan untuk merespon, serta penerimaan dan pemilihan pada suatu nilai. Namun demikian, menurut Herman J. Waluyo (2003: 160), pada umumnya rumusan tujuan yang sering dirujuk dalam pembelajaran sastra adalah rumusan yang disampaikan oleh Moody.

b. Sastra untuk Siswa SMA (Remaja)

Kata “sastra” sering terdapat dalam berbagai konteks yang berbeda. Hal itu mengisyaratkan bahwa sastra bukanlah suatu istilah yang dapat digunakan untuk menyebut fenomena yang sederhana dan *gamblang*, tetapi sastra merupakan istilah yang mempunyai arti luas, dan meliputi kegiatan yang berbeda-beda (Rahmanto, 1988: 10). Menurut Aristoteles (dalam Melani Budianta dkk., 2003: 7), sastra merupakan suatu karya untuk menyampaikan pengetahuan yang memberikan kenikmatan unik dan memperkaya wawasan seseorang tentang kehidupan.

Wellek & Warren (1995: 11-14) berpendapat, bahwa sastra merupakan suatu karya seni, karya kreatif manusia yang mengandung nilai estetik dan secara pragmatis berfungsi menghibur dan memberi manfaat (*dulce & utile*). Ditambahkan oleh Aminuddin (2000: 50), bahwa sastra itu merupakan wahana untuk memberikan tanggapan personal tentang isu-isu dalam kehidupan. Menurut Teeuw (2003: 151-285), istilah sastra itu paling tepat apabila diterapkan dalam seni sastra, yaitu sastra sebagai karya imajinatif yang berisi ungkapan spontan dari perasaan manusia yang mendalam.

Dijelaskan lebih lanjut oleh Teeuw (2003: 151-285), bahwa sastra itu dapat dilihat dari dua segi, yaitu dari segi bahasa dan seni. Sebagai seni bahasa, sastra dapat didekati melalui aspek kebahasaan dan pertentangannya dengan pemakaian bahasa dalam bentuk lain, sedangkan sebagai suatu seni, sastra dapat didekati melalui aspek keseniannya. Menurut Tolstoy (1971: 708-717), seni itu merupakan ekspresi dari suatu emosi. Meskipun tidak semua penjelmaan emosi itu merupakan sebuah seni, setiap seni akan memberikan kesan yang artistik. Selain itu, seni juga mempunyai karakter mempersatukan orang dan menyebabkan orang merasakan pancaran perasaan dari senimannya.

Danziger & Johnson (dalam Melani Budianta dkk., 2003: 7), menyampaikan bahwa sebagai “seni bahasa”, sastra menggunakan bahasa sebagai mediumnya, baik bahasa tulis maupun bahasa lisan. Sejalan dengan itu, Teeuw (2003: 35), menyampaikan bahwa bahasa tulis ataupun bahasa lisan tidak dapat dijadikan sebagai tolok ukur dalam membatasi dan membedakan apakah sesuatu itu termasuk dalam sastra atau bukan sastra.

Sebagai seni bahasa, sastra berisi ekspresi pikiran spontan dari perasaan mendalam penciptanya. Ekspresi tersebut berisi ide, pandangan, perasaan, dan semua kegiatan mental manusia, yang diungkapkan dalam bentuk keindahan. Sementara itu, bila ditinjau dari potensinya, sastra disusun melalui refleksi pengalaman, yang memiliki berbagai macam bentuk representasi kehidupan. Sebab itu, sastra merupakan sumber pemahaman tentang manusia, peristiwa, dan kehidupan manusia yang beragam.

Berdasarkan batasan-batasan yang telah disampaikan dalam uraian sebelumnya, dapat disimpulkan bahwa setidaknya dalam sastra terdapat beberapa unsur, yaitu: (1) isi, yang merupakan pikiran, perasaan, pengalaman, ide, semangat, dan tanggapan; (2) ekspresi, yaitu upaya untuk mengeluarkan sesuatu dari diri manusia; dan (3) bentuk, yaitu ekspresi berbentuk seni sastra yang pada umumnya bermediumkan bahasa.

Dengan memperhatikan batasan tersebut, tidak berlebihan jika menganggap bahwa sastra sebagai pengungkapan dunia pengarang dan pembacanya yang kompleks dan menyeluruh melalui bahasa. Sastra merupakan ungkapan pribadi manusia yang berupa pengalaman, pemikiran, perasaan, keyakinan, ide, dan semangat, dalam suatu bentuk gambaran yang konkrit yang dapat membangkitkan rasa keindahan melalui bahasa.

Menurut Rosenblatt (2007), tugas sastra sebagai suatu seni adalah menawarkan pengalaman yang unik tentang berbagai model kehidupan. Sastra bukan sekedar dokumen sejarah, atau pun laporan tentang cerita kehidupan, persepsi moral, filosofi, dan religi. Sastra merupakan perluasan penjelasan dari hidup itu sendiri. Tujuan utama pembacanya adalah untuk menambah pengalaman dalam kehidupannya.

Berkaitan dengan sastra remaja dan pembelajarannya, Hartley (2007) menjelaskan, bahwa ketika sastra lebih didekati sebagai karya yang penuh dengan

pengalaman kehidupan dari pada sebagai pengalaman estetis, akan berpotensi untuk mempengaruhi banyak individu sebagai pembacanya, utamanya remaja. Melalui sastra, pembaca remaja dapat menemukan pengalaman hidup, membuat konkretisasi dan kesadaran melalui kekuatan sebuah bentuk seni yang luar biasa hebatnya. Siswa yang telah membaca sastra dan mampu mengkreasi kembali teks sastra yang dibacanya itu, akan sulit terlepas dari pengaruhnya.

Asher (2007) menyampaikan, bahwa cerita kehidupan yang disajikan dalam teks sastra mengenai tempat dan status manusia di tengah masyarakat, juga semua pengalaman manusia tentang dunia, dapat membantu siswa remaja untuk mencapai pemahaman tentang kehidupan dengan lintas ruang, lintas generasi, lintas waktu, dan lintas samudra. Karena itu, menurut Ford (2007), melalui membaca karya sastra remaja, siswa dapat memperoleh pengalaman menarik tentang kehidupan, sekaligus pengetahuan akademik dan konsep disiplin ilmu lain, seperti ilmu pengetahuan alam, matematika, dan ilmu sosial, melalui pendekatan membaca yang berbeda dari yang biasa digunakan, yaitu bentuk bacaan yang lebih familiar. Dengan membaca karya sastra remaja, siswa dapat melihat bagaimana sastra dapat berjalan dan berhubungan dengan bidang ilmu akademik.

Menurut Dail (2007), teks sastra remaja ada beragam jenisnya, mulai dari logo baju, lirik lagu, musik, majalah, bahkan situs atau *website*. Jakob Sumardjo dan Burhan Nurgiyantoro (1982: 45-48; 2002: 16-22); membagi sastra fiksi menjadi dua jenis, yakni sastra literer dan sastra populer atau sastra serius dan hiburan. Sastra literer adalah sastra yang memiliki bobot literer dan berisi masalah-masalah serius dalam kehidupan manusia, seperti masalah kemanusiaan, politik, moral, agama, sufistik, filsafat, dan sebagainya. Selain itu, pada

umumnya sastra literer memiliki fungsi sosial, yaitu memperkaya khasanah batin pembaca atau penikmatnya.

Adapun sastra populer atau hiburan adalah sastra yang ringan bobot literernya, dan berisi masalah-masalah yang lebih mengedepankan hiburan belaka. Pada umumnya, sastra populer mengemukakan kenyataan semu, bahkan fantasi atau cerita yang mengandung kadar emosi berlebihan. Selain itu, sastra populer juga menyetengahkan tema-tema percintaan yang sentimental, kekerasan, pembunuhan, dan sedikit mengarah pada pornografi.

Dail (2007) menjelaskan, bahwa penting bagi guru sastra untuk memahami dan memperhatikan berbagai ragam jenis sastra, sebagai alternatif materi yang dapat disajikan dalam pembelajaran di kelas. Berbagai ragam *genre* sastra yang berbeda, seperti misteri (*horror*), fiksi sejarah, fiksi ilmiah, multikultural, dan buku-buku sastra lain yang berkualitas, merupakan alternatif yang baik untuk dipilih sebagai materi pembelajaran yang menarik dan mudah untuk ditemukan oleh guru dan siswa.

c. Apresiasi Sastra

Apabila sastra dilihat sebagai sistem tanda karya seni yang pada umumnya bermediakan bahasa, dan hadir untuk dibaca, dinikmati, dan dimanfaatkan, maka pembelajaran sastra seharusnya ditekankan pada apresiasi. Menurut Hornby (dalam Suminto A. Sayuti, 2000: 2), secara leksikal istilah apresiasi (*appreciation*) mengacu pada pengertian pemahaman dan pengenalan yang tepat, pertimbangan, penilaian, dan pernyataan, yang memberikan penilaian.

Istilah apresiasi dapat dimaknai dengan pernyataan seseorang yang secara sadar merasa tertarik dan senang kepada sesuatu, serta mampu menghargai dan memandang hal yang dipilihnya itu mengandung nilai-nilai yang bermanfaat dalam kehidupannya. Menurut Suminto A. Sayuti (2000: 4), apabila sastra dipandang sebagai penjelmaan pengalaman sastrawan ke dalam medium bahasa sehingga membentuk struktur yang rumit, apresiasi sastra dapat diartikan sebagai kegiatan mengenali, memahami, dan menikmati pengalaman dan bahasa yang menjadi jelmaan pengalaman tersebut, serta hubungan antara keduanya dalam stuktur keseluruhan yang terbentuk. Boen S. Oemarjati (2005: 3) menjelaskan, bahwa apresiasi berarti merespon dengan kemampuan afektif, memahami nilai-nilai, sekaligus berupaya memetakan pola dan tata nilai yang diperoleh dari karya sastra yang diapresiasi ke dalam proporsi yang sesuai dengan konteks persoalannya.

Berdasarkan batasan-batasan apresiasi yang telah diuraikan tersebut, dapat disampaikan bahwa apresiasi sastra dapat dimaknai dengan kegiatan memahami karya sastra dengan sungguh-sungguh sehingga tumbuh pengertian, penghargaan, pikiran kritis, dan kepekaan perasaan yang baik terhadap karya sastra.

Adapun langkah-langkah dalam apresiasi sastra menurut Suminto A. Sayuti (2000: 5-7), meliputi: (1) interpretasi atau penafsiran, yaitu upaya memahami karya sastra dengan memberi tafsiran berdasarkan sifat karya itu; (2) analisis, yaitu penguraian karya sastra atas bagian-bagian atau norma-normanya; dan (3) penilaian, yaitu menentukan kadar keberhasilan atau keindahan karya sastra yang diapresiasi.

Kurikulum berbasis kompetensi menuntut pembelajaran sastra yang **apresiatif**, agar wawasan dan kepekaan perasaan siswa dapat dikembangkan. Melalui pembelajaran

sastra yang apresiatif, diharapkan siswa memiliki rasa cinta terhadap sastra, dan sampai pada kesadaran yang lebih baik terhadap diri dan masyarakat sekitarnya.

Maman Suryaman dan Felicia Nuradi (2005: 15) menjelaskan, bahwa dalam kurikulum berbasis kompetensi, pembelajaran apresiasi sastra memiliki target penguasaan tiga kompetensi, yaitu: (1) kompetensi penghayatan atau apresiasi; (2) kompetensi ekspresi; dan (3) kompetensi kreasi (produktif). Adapun proses pembelajarannya dapat disampaikan melalui empat keterampilan berbahasa, meliputi keterampilan menyimak, keterampilan berbicara, keterampilan membaca, dan keterampilan menulis.

Melalui pembelajaran keterampilan menyimak dan membaca, siswa dapat mengembangkan kemampuannya dalam menikmati, menghayati dan memberikan penilaian terhadap karya sastra. Sementara itu, melalui pembelajaran keterampilan berbicara dan keterampilan menulis, siswa dapat mengekspresikan kemampuannya dalam bersastra melalui kegiatan mencipta berbagai macam karya sastra, bagaimanapun bentuk dan kualitas hasilnya.

Kemampuan siswa dalam mengapresiasi karya sastra diharapkan dapat terwujud dalam berbagai bentuk, antara lain kegemarannya dalam membaca karya sastra, kemampuannya dalam membaca dan menulis puisi, keterampilannya dalam memerankan karakter tokoh dalam drama, kegemarannya dalam menonton pentas drama, dan keterampilannya dalam menganalisis atau menilai karya sastra. Kemampuan apresiasi tersebut dapat dicapai oleh siswa apabila dirinya terlibat langsung dan bergaul dengan karya sastra, melalui pengalaman belajar nyata, dengan membaca dan menikmati karya

sastra secara utuh, bukan hanya melalui sinopsisnya atau teori-teori yang disampaikan dalam buku-buku pelajaran saja.

Kurikulum berbasis kompetensi menyarankan agar pembelajaran sastra yang diselenggarakan di sekolah bersifat responsif dan kolaboratif. Pembelajaran yang responsif dan kolaboratif itu, antara lain dapat terlaksana apabila dimulai dengan kegiatan membaca karya sastra secara intensif. Namun ditegaskan oleh Teeuw (1991: 12-15), bahwa membaca dan menilai karya sastra itu bukan pekerjaan yang mudah, sebab diperlukan pengetahuan yang cukup tentang **sistem kode** yang rumit, kompleks, dan beraneka ragam.

Berbagai kode yang harus dipahami oleh para pembaca sastra, adalah kode bahasa, kode budaya, dan kode sastra. Kode bahasa perlu dikuasai oleh pembaca, agar dirinya berhasil dalam mengapresiasi karya sastra tersebut, sebab pada dasarnya setiap karya sastra itu memiliki keunikan yang sebagian di antaranya diungkapkan melalui bahasa. Bahasa dalam karya sastra telah dieksploitasi melalui proses kreatif untuk mendukung fungsi tertentu. Untuk dapat memahami maknanya, seseorang perlu memahami dahulu konvensi bahasa yang umum, yang dimungkinkan oleh kaidah tersebut.

Kode budaya adalah pemahaman terhadap latar kehidupan, konteks, dan sistem sosial budaya. Menurut Chapman (1980: 26), kelahiran karya sastra diprakondisikan oleh kehidupan sosial budaya pengarangnya. Karena itu, sikap dan pandangan pengarang dalam karyanya mencerminkan kehidupan sosial budaya masyarakatnya. Sejalan dengan itu, Rachmat Djoko Pradopo (2001: 55- 56), menyatakan bahwa karya sastra sebagai tanda terikat pada konvensi masyarakatnya, karena merupakan cermin realitas budaya masyarakat yang menjadi modelnya.

Adapun **kode sastra** adalah kode yang berkenaan dengan hakikat, fungsi sastra, karakteristik sastra, kebenaran imajinatif dalam sastra, sastra sebagai sistem semiotik, sastra sebagai dokumen sosial budaya, dan sebagainya. Menurut Teeuw (1991: 14), sesungguhnya kode sastra itu tidak mudah dibedakan dengan kode budaya, meskipun begitu, pada prinsipnya keduanya tetap harus dibedakan dalam kegiatan membaca dan memahami teks sastra.

d. Pembelajaran Sastra yang Apresiatif

Kurikulum pembelajaran sastra di SMA, menekankan pada pembelajaran yang apresiatif. Pada pembelajaran itu, terdapat beberapa komponen yang terlibat, yaitu pengajar dan pembelajar sebagai subjeknya, dan beberapa komponen lain, yaitu: (1) tujuan; (2) materi; (3) metode; (4) media; dan (5) evaluasi.

1) Tujuan

Sebelum membahas tujuan dalam pembelajaran sastra, perlu ada kesepahaman konsep tentang fungsi dan manfaat sastra. Berkaitan itu, Lazar (2002: 24) menjelaskan, fungsi sastra adalah sebagai alat untuk: (1) merangsang siswa dalam menggambarkan pengalaman, perasaan, dan pendapatnya; (2) membantu siswa dalam mengembangkan kemampuan intelektual dan emosionalnya dalam mempelajari bahasa; dan (3) memberikan stimulus dalam pemerolehan kemampuan berbahasa.

Sejalan dengan fungsi sastra tersebut, fungsi pembelajaran sastra menurut Lazar (2002: 24), adalah untuk: (1) memotivasi siswa dalam menyerap ekspresi bahasa; (2) alat simulatif dalam *language acquisition*; (3) media dalam

memahami budaya masyarakat; (4) alat dalam pengembangan kemampuan *interpretative*; dan (5) sarana pendidikan manusia seutuhnya (*educating the whole person*).

Menurut Frey (1974: 129), melalui pembelajaran sastra yang apresiatif diharapkan guru dapat membentuk pengembangan imajinasi pada siswa. Suminto A. Sayuti (2002: 35) menambahkan bahwa hal tersebut sangat mungkin untuk dapat dicapai, sebab sastra menyediakan peluang (pemaknaan) yang tak terhingga kepada para penikmatnya.

Sebagai ilustrasi, Lazar (2002: 13) menyampaikan, bahwa dalam membaca roman, siswa dapat mengenali bagaimana tema dicerminkan dalam plot; karakter hadir dalam sikap; dan pengisahan menjadi bagian dari pandangan tertentu. Sementara melalui teks drama, siswa dapat berlatih untuk berpikir kritis dalam menyikapi kehidupan. Bahkan menurut Soediro Satoto (1998: 2), melalui teks radikal drama absurd, seseorang dapat menemukan cara pengungkapan baru terhadap keresahan hidup.

Menurut **Moody** (dalam Rahmanto, 1988: 15), Pada dasarnya, pembelajaran sastra dapat membantu pencapaian tujuan pendidikan pada umumnya, sebab pembelajaran sastra itu, bermanfaat untuk: (1) membantu penguasaan keterampilan berbahasa siswa, (2) meningkatkan wawasan dan pengetahuan budaya, (3) mengembangkan daya cipta dan rasa, dan (4) menunjang pembentukan watak yang terpuji. Berkaitan dengan **manfaat** pembelajaran sastra, yang disampaikan oleh Moody tersebut, disampaikan penjelasannya sebagai berikut.

Manfaat *pertama* yaitu membantu penguasaan keterampilan berbahasa. Telah disampaikan sebelumnya, bila keterampilan yang dapat dilatihkan kepada siswa dari pembelajaran sastra, adalah keterampilan menyimak, membaca, menulis dan berbicara. Keterampilan membaca estetik, dapat dilatihkan melalui kegiatan membaca puisi.

Keterampilan membaca intensif, ekstensif, dan kritis dapat dilatihkan melalui kegiatan membaca prosa fiksi. Adapun keterampilan menyimak dapat dilatihkan melalui kegiatan mendengarkan pembacaan karya sastra, sedangkan keterampilan wicara melalui kegiatan bermain peran dalam drama. Keterampilan menulis dapat dilatihkan melalui kegiatan menulis hasil diskusi dalam mengapresiasi karya sastra.

Manfaat *kedua* untuk meningkatkan wawasan pengetahuan budaya. Dalam hal ini, pembelajaran sastra dapat digunakan sebagai usaha untuk menumbuhkan rasa bangga, percaya diri, dan ikut memiliki terhadap budaya bangsa sendiri, sebagai jati diri bangsa. Dewasa ini, dengan kecanggihan Iptek, terbuka kesempatan manusia untuk berinteraksi, dan berkomunikasi dari ujung dunia yang berbeda, tanpa hambatan ruang dan waktu, sehingga manusia saling mempengaruhi satu dengan lainnya (Naisbitt & Aburdene, 1990: 107).

Menurut Kenichi Ohmae (dalam Sopater, 1998: 173), dunia menjadi perkampungan global (*global village*) terbukti dari adanya pasar bebas, *information super highway*, *tourism universal*, *finance scape* yang mengalirkan dana ke berbagai negara, mendistribusikan ide politik, hak asasi manusia, dan nilai-nilai keagamaan ke seluruh dunia. Kondisi itu memacu terjadinya akselerasi perubahan sosial budaya yang merupakan ciri kemajuan *sains* dan teknologi komunikasi, sebagai penanda hadirnya abad XXI atau era global (Toffler, 1989: 19).

Konsekuensi dari lahirnya era global adalah terjadinya transformasi sosial budaya dalam kehidupan, yang melahirkan masyarakat belajar (*learning society*) atau masyarakat ilmu pengetahuan (*knowledge society*). Dampaknya, timbul persaingan global dalam berbagai bidang, termasuk persaingan tenaga kerja yang merupakan asset

sumber daya manusia (SDM). Karena itulah, hanya manusia yang memiliki keunggulan kompetitif dan komparatif yang dapat *survive* dan memenangkan masa depan. Implikasinya, pendidikan yang diselenggarakan pada era global harus mampu memfasilitasi siswa untuk memiliki seperangkat keterampilan hidup (*life skill*) dan wawasan pengetahuan serta wawasan kebudayaan yang bersifat mendunia.

Dampak lain dari era global, adalah munculnya kecenderungan bagi berkembangnya budaya global, yang secara otomatis berpotensi untuk mengikis kebudayaan lokal dan nasional. Dalam kasus semacam itu, seseorang bukan saja dapat mengalami ketercerabutan budaya, tetapi juga kebanjiran budaya (*culturally overwhelmed*) (Spadley, 1997: 15).

Ketercerabutan budaya merupakan suatu kondisi ketika manusia tidak lagi mengenal budaya asli nenek moyangnya, dan kebanjiran budaya merupakan suatu kondisi munculnya pengaruh dari dua budaya atau lebih secara bersama-sama, sementara budaya asli leluhurnya belum dipahami dengan baik. Akibatnya, terbentuklah manusia yang tidak memiliki jati diri dan kepribadian yang tangguh, sebagai konsekuensi logis dari tidak dikuasainya kebudayaan sendiri, sebagai modal bagi pemahaman budaya asing.

Dalam masyarakat modern yang kompleks, tumbuh kebudayaan yang beragam, karena setiap masyarakat memiliki sistem budayanya sendiri. Karena itu, untuk dapat memahami perilaku manusia sebagai anggota dari suatu masyarakat tertentu, diperlukan adanya wawasan dan pengetahuan tentang pemahaman budaya masyarakat pada umumnya.

Sesuai dengan pentingnya pengetahuan tentang pemahaman budaya bagi masyarakat modern itu, tugas pembelajaran sastra yang utama adalah memperkenalkan

siswa pada semua kemajuan yang telah dicapai manusia di seluruh dunia, tanpa merusak kebanggaan atas kebudayaan sendiri. Selain itu, juga mengantarkan siswa berkenalan dengan pemikir besar dunia serta para cerdik cendekia yang telah mempengaruhi dunia dari zaman ke zaman.

Manfaat *ketiga* dari pembelajaran sastra adalah untuk mengembangkan cipta dan rasa (Moody dalam Rahmanto, 1988: 19). Berawal dari pemahaman bahwa setiap siswa adalah individu dengan kepribadian yang khas, kemampuan, dan perkembangan masing-masing, maka pembelajaran dapat dipandang sebagai proses perkembangan individu secara keseluruhan. Kecakapan pada siswa dapat dikembangkan jika yang bersangkutan menyadari akan potensi dirinya. Dalam konteks ini, kecakapan yang dapat dikembangkan melalui pembelajaran sastra adalah kecakapan indrawi, penalaran, afektif dan sosial, serta kecakapan religius.

Pada kecakapan indrawi, sastra dapat digunakan untuk memperluas pengungkapan apa yang diterima oleh pancaindra, misalnya dalam pembelajaran drama. Pembinaan kecakapan berpikir logis ditentukan oleh hal-hal seperti ketepatan pengertian, ketepatan interpretasi kebahasaan, klasifikasi data, penentuan berbagai pilihan dan formulasi rangkaian tindakan yang tepat. Adapun untuk kecakapan religius, dapat dipupuk melalui pemikiran kritis dari anjuran pengarang untuk menerima atau membantah kepercayaan tertentu, sebab penafsiran pengarang itu tidak memiliki kebenaran yang mutlak.

Selama ini sastra dipandang mampu menghadirkan berbagai problem atau situasi yang dapat merangsang tanggapan seseorang. Karena itu, sastra memungkinkan

pengembangan perasaan manusia sesuai dengan kodratnya. Melalui sastra, siswa memperoleh kesempatan untuk memahami dirinya dalam rangka memahami orang lain.

Manfaat *keempat* adalah menunjang pembentukan watak. Pada dasarnya, manusia tidak pernah puas jika dirinya belum bermanfaat bagi sesamanya. Oleh karena itu, melalui pembelajaran sastra siswa dapat dibina perasaannya hingga menjadi lebih tajam dan peka terhadap lingkungan, agar dirinya dapat berbuat sesuatu yang bermanfaat untuk sesamanya.

Dibandingkan dengan mata pelajaran lainnya, sastra memiliki kemungkinan yang lebih banyak untuk dapat mengantarkan siswa mengenal seluruh rangkaian peristiwa hidup seperti, kebahagiaan, kebebasan, kesetiaan, kebanggaan, kelemahan, kesalahan, keputusan, dan kebencian. Melalui membaca dan mendalami karya sastra, perasaan seseorang cenderung menjadi lebih peka untuk menunjuk hal mana yang bernilai dan tidak bernilai. Dengan demikian, seseorang menjadi lebih mampu dalam menghadapi masalah-masalah kehidupan dengan pemahaman, wawasan, toleransi, yang lebih mendalam.

Berkaitan dengan pembinaan watak, pembelajaran sastra diharapkan dapat memberikan bantuan dalam usaha pengembangan berbagai kualitas kepribadian siswa, antara lain, ketekunan, kepandaian, pengimajian, dan penciptaan, karena menurut Moody (dalam Rahmanto, 1988: 26), sastra sanggup untuk memuat berbagai medan pengalaman hidup yang sangat luas.

Menurut **Lazar** (2002: 15-19), beberapa manfaat yang dapat diperoleh dari pembelajaran sastra, antara lain yaitu: (1) memberikan motivasi kepada siswa; (2) memberi akses pada latar belakang budaya; (3) memberi akses pada pemerolehan

bahasa; (4) memperluas perhatian siswa terhadap bahasa; (5) mengembangkan kemampuan interpretatif siswa; dan (6) mendidik siswa secara keseluruhan. Penjelasannya sebagai berikut.

Pertama, sastra dapat memberikan motivasi kepada siswa. Apabila materi pembelajaran sastra dipilih secara cermat dan hati-hati, siswa akan merasakan bahwa apa yang mereka pelajari adalah sesuatu yang relevan dan bermanfaat bagi kehidupannya. Dalam konteks ini, sastra mampu menunjukkan kepada siswa tema-tema yang kompleks tetapi segar dan menggambarkan penggunaan bahasa yang tidak dapat diperkirakan sebelumnya.

Kedua, sastra merupakan akses latar belakang budaya. Sastra dapat membantu siswa memahami budaya masyarakat yang menjadi latar dalam teks sastra yang sedang dipelajari. Namun hal ini cukup rumit, mengingat dalam memahami hubungan antarbudaya, sastra tidak menyampaikannya dengan sederhana, karena beberapa karya sastra seperti novel, cerpen, atau puisi dapat diklaim sebagai dokumentasi yang murni dari budaya masyarakat. Sementara, kebenaran dalam sastra itu sesungguhnya tidaklah mutlak.

Ketiga, sastra merupakan akses pemerolehan bahasa. Sastra menyediakan sebuah cara yang tepat untuk pemerolehan bahasa, seperti menyediakan konteks yang bermakna dan mudah diingat dalam proses penginterpretasian bahasa baru. Melalui sastra, siswa dapat meningkatkan pemerolehan bahasanya, dapat meningkatkan kemampuan berbahasanya, melakukan proses pembelajaran bahasa yang menyenangkan. Dalam hal ini berarti ada integrasi antara pembelajaran sastra dan bahasa, sehingga keduanya dapat saling memberikan manfaat.

Keempat, sastra memperluas perhatian siswa terhadap variasi bahasa. Dalam konteks ini sebuah novel atau cerpen dapat membantu siswa dalam memahami dan menginterpretasikan berbagai tema dengan lebih mudah. Melalui kegiatannya dalam memahami makna sebuah teks sastra, siswa dapat melatih kepekaanya dalam menggunakan bahasa.

Kelima, sastra mengembangkan kemampuan interpretatif siswa. Sastra adalah sumber yang bagus untuk mengembangkan kemampuan siswa dalam memahami makna dan membuat interpretasi. Sastra, dapat membuat pembacanya hanyut dalam asumsi teks ketika berusaha untuk memahami maknanya. Sastra menyediakan kesempatan yang baik kepada siswa untuk mendiskusikan, dan menginterpretasikan pendapat mereka sendiri berdasarkan fakta yang terdapat dalam teks. Bila siswa berinteraksi dengan berbagai macam ambiguitas dalam teks sastra, guru dapat membantu siswa mengembangkan keseluruhan kapasitasnya dalam memahami makna. Kemampuan tersebut sangat bermanfaat bagi siswa ketika siswa harus membuat interpretasi berdasarkan fakta-fakta yang dinyatakan secara tidak langsung dalam kehidupan nyata.

Keenam, sastra mendidik siswa secara keseluruhan. Sastra memiliki berbagai macam fungsi edukasi. Pembelajaran sastra di dalam kelas, dapat membantu siswa menstimulasikan imajinasi, mengembangkan kemampuan kritis dan meningkatkan perhatian emosionalnya. Apabila siswa diminta untuk memberikan respon secara personal terhadap teks sastra yang dibaca, siswa akan menjadi lebih percaya diri dalam mengekspresikan ide mereka, dan mengekspresikan emosinya. Selain itu, siswa termotivasi untuk meningkatkan kemampuannya dalam menguasai teks sastra dan

memahami bahasa, serta dalam menghubungkan teks sastra yang dibaca tersebut dengan nilai-nilai dan tradisi dari masyarakatnya.

Berdasarkan uraian tersebut, disimpulkan bahwa sastra memiliki fungsi yang penting bagi kehidupan. Sejalan dengan itu, pembelajaran sastra dapat dimanfaatkan sebagai alat untuk meningkatkan kepekaan siswa terhadap nilai-nilai kehidupan dan kearifan dalam menghadapi lingkungan, realitas kehidupan, dan sikap pendewasaan. Melalui pembelajaran sastra, diharapkan siswa tumbuh menjadi manusia dewasa yang berbudaya, mandiri, sanggup mengekspresikan diri dengan pikiran dan perasaannya dengan baik, berwawasan luas, kritis, berkarakter, halus budi pekerti, dan santun.

Dari berbagai karakter yang dapat dibentuk melalui pembelajaran sastra, diharapkan siswa mampu membentuk dirinya menjadi manusia yang seutuhnya, lengkap dengan keunikannya, sehingga dapat hidup di tengah-tengah masyarakat dengan terus berkarya demi mengisi kehidupan yang bermanfaat dan bermakna.

Menurut **Moody** (1971: 91), yang ditegaskan kembali oleh Herman J. Waluyo (2003: 170), tujuan pembelajaran sastra dapat dibagi menjadi empat, yaitu informasi, konsep, perspektif, dan apresiasi. Penjelasannya sebagai berikut.

Pertama informasi, yaitu tujuan yang berkaitan dengan pemahaman pengetahuan dasar tentang sastra. Tercapainya tujuan ini dapat ditunjukkan oleh kemampuan siswa dalam menjawab pertanyaan yang berhubungan dengan sastra. Menurut Herman J. Waluyo (1986: 49), informasi yang perlu ditanyakan dalam level ini antara lain tentang apa itu sastra; unsur-unsur yang membangun karya sastra; siapa pengarangnya; di mana karya itu diciptakan; kapan waktunya; dan sebagainya.

Kedua, konsep, yaitu tujuan yang berkaitan dengan pemahaman terhadap pengertian-pengertian pokok mengenai suatu hal. Dalam hal ini, siswa dapat mengenal terminologi dari setiap aspek. Misalnya memahami konsep wilayah kajian sastra, dengan berbagai *genre*, atau wilayah jenis sastra, ciri-ciri pembeda, dan unsur-unsur pembentuknya. Konsep yang perlu dipahami siswa antara lain adalah: bermacam-macam aliran dalam sastra, bermacam-macam *genre* sastra, bagaimana *genre* sastra tersebut diciptakan; serta ciri-ciri yang membedakannya.

Ketiga, perspektif, yaitu tujuan yang berkaitan dengan kemampuan untuk memandang bagaimana sebuah karya sastra itu diciptakan menurut perspektif pikiran siswa. Baguskah imajinasi karya yang dibacanya; menarikkah konflik yang dikemas dan disajikan dalam cerita; bagaimana karakter tokoh-tokohnya, bagaimana pula penokohnya; dan lain sebagainya.

Keempat, apresiasi, yaitu tujuan yang berkaitan dengan pemahaman, penghayatan, penikmatan, dan penghargaan siswa terhadap karya sastra.

Sejalan dengan Moody, Kurikulum 2004 menegaskan bahwa tujuan pembelajaran sastra di SMA adalah dikuasainya **kompetensi sastra** pada siswa, yaitu kemampuan siswa dalam mengapresiasi karya sastra melalui kegiatan mendengarkan, menonton, membaca, dan melisankan hasil sastra; mendiskusikan, memahami, dan menggunakan pengertian teknis konvensi kesusastraan dan sejarah sastra, untuk menjelaskan, meresensi, menilai dan menganalisis hasil sastra; dan mampu memerankan drama, serta menulis puisi, cerpen, novel dan drama (Kurikulum 2004, 2003: 5).

2) Materi

Materi merupakan komponen sistem pembelajaran yang berperan penting dalam membantu siswa mencapai kompetensi dasar dan standar kompetensi. Materi ajar itu berisi tentang pengetahuan, keterampilan, dan sikap, atau nilai yang harus dipelajari oleh siswa.

Prinsip penyusunan materi adalah keberkaitan (*relevancy*), keajegan (*consistency*), dan kecukupan dengan standar kompetensi serta kompetensi dasar yang ditargetkan. Langkahnya dimulai dengan identifikasi standar kompetensi dan kompetensi dasar, untuk menentukan agar aspek yang dipelajari siswa meliputi ranah kognitif, afektif, dan psikomotor.

Menurut teori belajar Ausubel (dalam Chaedar Alwasilah, 2000: 95-96), materi pembelajaran akan bermakna bagi siswa bila memenuhi tiga syarat, yaitu: (1) dikaitkan dengan gagasan yang tercakup dalam stuktur kognitif siswa; (2) siswa sudah memiliki gagasan yang terkait dengan materi yang baru; (3) siswa mempunyai niat untuk menghubungkan butir-butir gagasan dengan struktur kognitifnya dan secara psikologis siap terlibat dalam proses pembelajaran, sehingga dapat menyerap informasi secara sistematis. Nafron Hasyim (2001: 4) menambahkan, dalam memilih materi hendaknya memperhatikan tingkat kemampuan siswa, tidak monoton dalam hal isi, suasana, dan latar cerita. Ditambahkan pula oleh Fuad Hasan (2002: 9), bahwa faktor pedagogik dan didaktik juga perlu diperhatikan agar tumbuh kesadaran dan minat serta sikap apresiatif siswa terhadap sastra.

Selain berbagai pendapat tersebut, Moody (dalam Muhammad Rohmadi, 2005: 8) menjelaskan, bahwa aspek bahasa dalam sastra juga perlu diperhatikan. Kesesuaian bahasa dengan materi, dapat dilihat dari kemudahan, kepantasan, dan kesesuaiannya

dengan perkembangan psikologis dan latar belakang sosial budaya siswa, serta latar belakang politik dan situasi setempat.

Berkaitan dengan masalah psikologi, Piaget (dalam Sunarto & Agung Hartono, 2002: 25), menjelaskan bahwa pada usia SMA, anak berada pada tingkat perkembangan tahap operasional. Pada masa itu anak telah mampu berpikir abstrak dan menyusun hipotesis, sehingga mampu memperkirakan apa saja yang mungkin akan terjadi. Menurut Herman J. Waluyo (2003: 173), pada masa remaja itu perkembangan kognitif siswa akan mencapai tingkat yang sempurna apabila ditunjang oleh perkembangan kognitif lain, seperti kematangan (*maturation*), pengalaman fisik (*physical experience*), interaksi sosial, dan kemajuan secara menyeluruh dan berimbang.

Senada dengan itu, Elkins (1976: 4) menyampaikan, bahwa pada masa remaja itu siswa telah mampu menggeneralisasikan permasalahan, berpikir abstrak, dan memberikan keputusan yang bersangkutan dengan moral. Karena itu, menurut Suminto A. Sayuti (1994: 21), ragam karya sastra yang dapat disajikan sebagai materi di SMA dapat berupa apa saja. Namun mengingat masa *adolesens* ditandai dengan kecenderungan perilaku mandiri, idealis, dan moralis, maka tema yang menarik untuk siswa SMA adalah kepahlawanan, percintaan, persaudaraan, dan keagamaan.

Mengingat bahwa perkembangan psikologis siswa berpengaruh terhadap etos belajar, daya nalar, minat, pemahaman terhadap situasi, dan kesanggupannya dalam pemecahan masalah, maka semakin sesuai materi pembelajaran dengan tingkat perkembangan psikologis siswa, akan semakin berminat siswa dalam mengikuti pembelajaran (Farida Nugrahani, 2005: 223).

Deborah Elkins dalam bukunya *Teaching Literature* (1976: 106) menjelaskan, bahwa dalam memilih materi untuk pembelajaran fiksi, novel atau jenis bacaan lain yang dipilih, hendaknya disesuaikan dengan ketertarikan dan sensitivitas siswa, agar kenikmatan siswa dalam membaca tetap terjaga. Apabila materi diseleksi dengan ketat oleh guru, kenikmatan siswa dalam membaca bisa menghilang. Meskipun disadari siswa bahwa membaca sastra (pilihan guru) merupakan *point* baginya, pembelajaran serius semacam itu dapat diibaratkan seperti membajak pada lahan yang tidak subur.

Khusus untuk materi cerpen, Elkins (1976: 68), menyarankan sebaiknya dipilih cerpen yang memenuhi kriteria berikut: (1) berkonsentrasi pada plot, karakter, *setting*, dan tema; dan (2) mencakup kompleksitas simbolisme dan ambiguitas, untuk meningkatkan kepekaan dan level kognitif siswa, tetapi aspek naratifnya tetap terjaga dan pembelajaran tetap menarik.

Berkaitan dengan masalah pemilihan materi, Lazar (2002, 52-54), menjelaskan bahwa kriteria yang perlu dipertimbangkan dalam memilih teks sastra untuk materi pembelajaran, adalah (1) latar belakang budaya siswa (*the student's cultural background*), (2) kemahiran sastra siswa (*the student's linguistic proficiency*), dan (3) latar belakang sastra siswa (*the student's literary background*). Penjelesannya sebagai berikut.

Pertama, pertimbangan tentang latar belakang budaya siswa (*the student's cultural background*). Ketika menyadari pentingnya faktor ini dalam proses pemilihan materi, guru perlu berpikir tentang bagaimana latar belakang budaya siswa serta pemahaman sosial politiknya dapat membantu atau menghalangi pemahaman sastra dalam sebuah teks. Sebagai contoh, bagi sebagian besar pembaca, akan sulit memahami sebuah novel tanpa mengetahui tentang bagaimana sistem kelas sosial dan nilai-nilai masyarakat yang

dideskripsikan dalam novel tersebut. Berkaitan dengan itu, guru perlu menyadari betapa latar belakang budaya itu sangat dibutuhkan dalam mempersiapkan siswa untuk memiliki pemahaman yang paling mendasar terhadap sebuah teks.

Kedua, pertimbangan tentang kemahiran sastra siswa (*the student's linguistic proficiency*). Ini merupakan area dari beberapa kompleksitas. Mungkin siswa akan diklasifikasikan dalam kelompok mahir dan dapat berkomunikasi dengan mudah dalam lingkungan masyarakat bahasa, namun mungkin mereka tidak mampu menguasai bahasa dalam teks sastra, karena bahasa tersebut berbeda dari norma-norma bahasa yang biasa digunakannya dalam komunikasi. Hal itu menyangkut masalah banyaknya alat-alat retorik, klise, metafora, dialek, dan register, dari bidang yang terspesialisasi, seperti hukum, ekonomi, kedokteran, dan sebagainya.

Ketiga, pertimbangan tentang latar belakang sastra siswa (*the student's literary background*). Ada sebuah hubungan yang menarik antara latar belakang sastra siswa dan kompetensinya dalam bersastra. Keduanya tidak perlu harus selalu berjalan bersama-sama. Siswa mungkin telah belajar sastra, dan bahasa asli mereka, jika bahasa itu memiliki konvensi yang sama dengan bahasa dalam sastra yang diinterpretasikannya. Dalam kondisi demikian, berarti siswa telah memiliki tingkat kompetensi bahasa yang membantu untuk memahami teks sastra, meskipun pengetahuan sastranya terbatas. Sebaliknya siswa yang memiliki pengetahuan sastra dan mahir dalam bersastra, akan mampu memahami tiap-tiap kata dalam teks sastra, tetapi belum tentu mampu memahami makna tersembunyi di balik teks tersebut.

Ketika memilih teks sastra untuk siswa, guru tidak hanya perlu melihat tingkat kesulitan bahasa dalam teks, tetapi juga perlu melihat kualitas sastra secara spesifik dan

kemampuan siswa untuk memahami teks. Sebagai contoh, untuk memahami karya-karya Ernest Hemingway, yang terlihat *simple* secara sastra, siswa memerlukan panduan khusus untuk memahami makna sastranya secara lebih mendalam.

Selain berbagai pertimbangan dalam pemilihan materi pembelajaran sastra seperti yang disampaikan oleh Lazar itu, sebagai pendukung pembelajaran, perlu dikembangkan materi yang beragam. Berbagai ragam materi tersebut menurut Utari Subiakto (1993: 71), adalah materi yang didasarkan pada teks (*texts-based*), didasarkan pada tugas (*task-based*), dan didasarkan pada bahan otentik (realita). Materi berdasarkan teks, pada umumnya dikemas dalam buku yang di dalamnya terdapat latihan, dialog, atau tema seperti memahami makna cerita, menyampaikan pertanyaan, menggali informasi, mengapresiasi cerita dan sebagainya. Materi berdasarkan tugas pada umumnya berisi permainan, peran dalam sosiodrama, atau simulasi. Adapun materi yang berdasarkan realita adalah materi otentik, berdasarkan kehidupan sehari-hari. Misalnya: cerita pengalaman pribadi yang menarik, artikel dari majalah, apresiasi film, apresiasi pementasan drama atau teater, apresiasi lagu-lagu yang berupa puisi dan sebagainya.

Berdasarkan beberapa pendapat yang telah diuraikan di atas, disimpulkan bahwa pemilihan materi pembelajaran itu sangat penting untuk diperhatikan, karena materi memiliki peran yang besar dalam mempengaruhi dan bahkan menentukan keberhasilan pembelajaran. Hal itu sesuai dengan pendapat Reeves (1972: 10), bahwa daya edukasi sastra itu menjadi tidak terbatas jika pemilihan bahan atau materi ajarnya dapat dilakukan dengan tepat.

Masalah penting yang juga perlu dipertimbangkan dalam pengembangan materi adalah pengalaman belajar siswa yang menyertainya. Pengalaman belajar merupakan

kegiatan fisik maupun mental yang dilakukan siswa untuk mencapai kompetensi dasar. Hal itu, merupakan alternatif kegiatan pembelajaran, yang diharapkan mampu menunjang penguasaan kompetensi dasar, keterampilan akademik, dan penguasaan keterampilan hidup (*life skill*) bagi siswa. Setiap

penyampaian materi, diharapkan menyertakan pengalaman belajar bagi siswa. Pengalaman belajar itu dapat diberikan dengan bantuan sumber bahan, yang berupa objek langsung maupun tidak langsung. Objek tidak langsung dapat diberikan melalui bantuan berbagai media, seperti televisi, video, film, radio, *tape, laser compact disk*, dan sebagainya. Pengalaman belajar itu merupakan bekal yang penting bagi masa depan siswa. Mengingat pendidikan berbasis kompetensi bermuara pada pencapaian keterampilan yang dapat diterapkan untuk menghadapi problem kehidupan secara wajar, dengan aktif dan kreatif untuk mencari solusinya.

Penguasaan kecakapan hidup (*life skill*) diharapkan dapat diperoleh melalui pengalaman belajar yang dilalui siswa. Adapun kecakapan hidup (*life skill*) sebagai hasil samping positif atau *nurturant effects*, yang diharapkan dari proses pembelajaran sastra adalah: (1) kecakapan diri (*personal skill*); (2) kecakapan berpikir rasional (*thinking skill*); (3) kecakapan sosial (*social skill*); (4) kecakapan akademik (*academic skill*); dan (5) kecakapan vokasional (*vocational skill*) (Djemari Mardapi, 2004: 59).

Beberapa hal lain yang perlu dipertimbangkan dalam pengembangan materi pembelajaran sastra adalah alokasi waktu. Alokasi waktu merupakan perkiraan waktu yang dibutuhkan siswa dalam mempelajari materi pembelajaran. Dalam penyusunan alokasi waktu, dapat diperkirakan jumlah jam tatap muka yang diperlukan, berdasarkan

tingkat kesukaran materi, keluasan, ruang lingkup, frekuensi, serta pentingnya materi untuk dipelajari siswa. Semakin penting atau semakin sulit materi yang akan dipelajari siswa, akan semakin banyak pula waktu yang diperlukan untuk belajar. Selain itu, dalam penetapan alokasi waktu, juga perlu dipertimbangkan tersedianya waktu belajar efektif di sekolah pada setiap semesternya, dengan melihat jumlah kompetensi dasar yang ditargetkan, dan jumlah waktu yang tersedia dalam satu satuan semesternya.

Daftar sumber bahan yang dipakai sebagai acuan atau rujukan dalam pengembangan materi pembelajaran juga perlu dicantumkan dalam lembar rencana pembelajaran sebagai bentuk pertanggungjawaban akademik dan jaminan bahwa bahan yang dituliskan dalam silabus bukan merupakan pendapat pribadi dari guru, sehingga tingkat keilmiahannya tidak diragukan. Sumber bahan utama atau rujukan (*literature*) yang digunakan untuk menyusun dan mengembangkan materi pembelajaran adalah kurikulum dan buku teks. Namun sumber yang lain seperti jurnal, majalah, hasil penelitian, berkala, arsip, dokumen negara, dan sebagainya, perlu disertakan untuk dapat menambah wawasan siswa.

3) Metode

Ahli linguistik terapan Amerika, Edward Anthony (dalam Richards & Rodgers, 1993: 15), mengajukan skema tingkatan konseptualisasi dalam proses pembelajaran yang disebut sebagai pendekatan (*approach*), metode (*method*), dan teknik (*technique*). Pendekatan adalah tingkatan tempat asumsi mengenai bahasa/ sastra dan pembelajarannya dirumuskan, metode adalah tingkatan tempat teori dipraktikkan,

sedangkan teknik adalah tingkatan prosedur kelas dijabarkan. Pada dasarnya, teknik harus konsisten dengan metode, dan harmonis dengan pendekatan.

Pembelajaran sastra yang apresiatif mengutamakan tercapainya penguasaan kompetensi sastra, dan keterampilan hidup (*life skill*), sebagai hasil samping pembelajaran. Pembelajaran tersebut menghargai kemampuan dan bakat individual, perbedaan daya estetika, dan berorientasi pada hasil belajar serta keberagaman siswa. Dalam implementasinya di lapangan, guru dapat menerapkan pendekatan yang disarankan dalam Kurikulum 2004, antara lain pendekatan konstruktivisme, pendekatan terpadu dan pendekatan kontekstual.

Selain itu, untuk mendesain pembelajaran sastra untuk siswa di sekolah, dapat digunakan tiga pendekatan yang dikemukakan oleh Lazar (2002: 22-25), yaitu: (1) Pendekatan Berbasis Bahasa atau Ancangan Berbasis Bahasa (*A Language-Based Approach*); (2) Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*); dan (3) Pendekatan Sastra untuk Penghayatan Diri (*Literature for Personal Enrichment*). Dari ketiganya itu, tujuan keseluruhan dan asumsi metodologinya, terdapat perbedaan tipis dalam cara menyeleksi, mengorganisasi, dan mengeksplorasi materi pembelajaran. Tiga pendekatan tersebut diuraikan berikut ini.

a) Pendekatan Konstruktivisme (*Constructivism*)

Filosofi konstruktivisme (*constructivism*) menganggap bahwa pengetahuan itu bersifat non-objektif, temporer, selalu berubah, dan bersifat tidak tetap. Karena itulah, manusia harus memberikan makna terhadap realita yang ada (Nurhadi, 2005: 44). Pendekatan Konstruktivisme ini beranggapan, bahwa semua siswa tentu sudah memiliki

pengetahuan tentang sesuatu dalam dirinya, meskipun mungkin pengetahuan yang dimilikinya tersebut naif atau miskonsepsi.

Pengetahuan yang dimiliki sejak awal oleh siswa itu dibangun dalam skemata (struktur kognitif) dan akan terus dipertahankannya (Dasim Budimansyah, 2003: 8). Dijelaskan oleh Suparno (1997: 19), bahwa tidak ada yang dapat mengubah pengetahuan awal itu, kecuali siswa itu sendiri melalui pengalaman belajarnya. Tanpa pengalaman belajar, tidak akan dapat dibentuk pengetahuan baru.

Implikasi dari pandangan konstruktifisme bahwa pembelajaran sastra perlu memberikan pengalaman belajar kepada siswa. Melalui pengalaman belajarnya, siswa terlibat dalam berbagai perasaan dalam menikmati sastra, dan bebas mengeluarkan pendapat, pikiran, dan perasaannya dalam mengapresiasinya, karena pada dasarnya sastra bersifat *multy interpretable*, banyak penafsiran atau multi makna.

b) Pendekatan Integratif (*Integrated Approach*)

Pendekatan Integratif dalam pembelajaran sastra merupakan pendekatan yang memadukan aspek sastra dan bahasa. Menurut Lazar (2002; 23), pendekatan itu mengikuti asumsi dari Ancangan Berbasis Bahasa (*Language-Based Approach*), bahwa pembelajaran bahasa dengan memanfaatkan teks sastra akan membantu pengintegrasian silabus sastra dan bahasa. Analisis rinci mengenai bahasa dan teks sastra dapat membantu siswa membuat penafsiran tentangnya, dan pada gilirannya nanti dapat meningkatkan pemahaman bahasa bagi siswa.

Dikatakan oleh Richards, Platt & Weber (1987: 144), *Integrated Approach* adalah pendekatan terpadu untuk mencapai beberapa tujuan sekaligus. Berkaitan dengan itu, Widdowson (dalam Rita Inderawati Rudy, 2005: 2), menjelaskan bahwa pembelajaran

sastra akan bermakna bila berdampingan dengan bahasa. Hal itu sejalan dengan pendapat Carter & Long (1991: 2), bahwa bahasa dan sastra memiliki posisi yang setara, dan keterampilan berbahasa dapat dikembangkan dengan sistematis apabila sastra diajarkan berdampingan dengan bahasa. Boen S. Oemarjati (2005: 2) juga menegaskan, bahwa pembelajaran sastra tidak dapat dipisahkan dengan bahasa, meskipun tujuan akhir pembelajarannya tidaklah sama.

c) Pendekatan Kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*)

Pendekatan lain yang disarankan dalam kurikulum berbasis kompetensi adalah pendekatan kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*). Pembelajaran dalam konsep pendekatan tersebut, memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh pengalaman belajar nyata dalam mencari dan menemukan pengetahuannya melalui *inquiry*, belajar kooperatif, dan bertukar pengalaman sesama teman. Tujuannya untuk membekali siswa dengan pengetahuan yang secara fleksibel dapat diterapkan dari suatu permasalahan ke permasalahan yang lain dan dari satu konteks ke konteks lain. Misalnya, dari konteks personal, sosial, dan budaya ke konteks yang lainnya.

Pendekatan kontekstual tersebut, merupakan konsep belajar yang membantu guru untuk mengaitkan antara materi dengan situasi nyata, dan mendorong siswa untuk mengaitkan pengetahuan yang dimiliki dengan penerapannya dalam kehidupan. Karena itu, menurut Nurhadi (2003: 1), melalui pendekatan kontekstual itu, diharapkan hasil pembelajaran menjadi lebih bermakna bagi siswa, karena prosesnya berjalan secara alami.

Pembelajaran kontekstual bercirikan pada kegiatan: (1) belajar berbasis masalah (*problem-based learning*); (2) pengajaran autentik (*authentic instruction*); (3) belajar

berbasis inkuiri (*inquiry-based learning*); (4) belajar berbasis proyek (*project-based learning*); (5) belajar berbasis kerja (*work-based learning*); (6) belajar layanan (*service learning*); dan (7) belajar kooperatif (*cooperative learning*) (Depdiknas (2002: 12-14).

Sejalan dengan itu, Johnson (2002: 17), menjelaskan bahwa komponen pembelajarannya terdiri dari: (1) hubungan bermakna; (2) melakukan pekerjaan yang signifikan; (3) penyesuaian diri; (4) berkolaborasi; (5) berpikir kritis dan kreatif; (6) pengalaman individual; (7) pencapaian standar yang tinggi; dan (8) penilaian autentik. Adapun bentuk pembelajarannya menurut Suparno (2003: 3), meliputi: (1) *relating*, belajar dalam konteks kehidupan nyata; (2) *experiencing*, belajar dalam konteks eksplorasi, penemuan, dan penciptaan; (3) *applying*, belajar menerapkan pengalaman dalam kebutuhan praktis; (4) *cooperating*, belajar berbagi informasi; dan (5) *transferring*, belajar untuk mendapat pengetahuan yang baru.

Dalam pendekatan kontekstual, banyak alternatif metode pembelajaran yang dapat dipilih guru di dalam kelas. Joyce & Weil (1996: 7), menyarankan bahwa dalam memilih metode pembelajaran, hendaknya guru mengingat tujuan utamanya, yaitu untuk membantu siswa dalam memperoleh informasi, ide, keterampilan, nilai-nilai, cara berpikir, dan cara mengekspresikan dirinya. Selain itu juga untuk mengajarkan kepada siswa, bagaimana dirinya harus belajar.

Metode yang disarankan oleh Joyce & Weil (1996: 7), meliputi: metode *inquiri*, *discovery*, sosiodrama, *role-playing*, diskusi, pementasan naskah, dan sebagainya. Berbagai metode tersebut cocok untuk pembelajaran sastra, apabila disesuaikan dengan

jenis materi yang disajikan, pengalaman belajar yang diberikan, karakter pembelajar, dan tujuan yang menjadi target dalam proses pembelajaran yang dilaksanakan.

d) Pendekatan Berbasis Bahasa (*A Language-Based Approach*)

Asumsi metodologi yang mendasari pendekatan ini bahwa belajar bahasa dengan teks sastra, dapat membantu siswa menyatukan bahasa dengan silabus sastra. Analisis mendetail tentang bahasa dalam teks sastra dapat membantu siswa untuk membuat interpretasi yang penuh makna atau mengevaluasi informasi yang diterimanya melalui teks sastra. Pada saat yang sama siswa dapat meningkatkan kepedulian dan pemahaman bahasanya, dan terdorong untuk melukiskan pengetahuannya tentang tata bahasa, kosakata, dan tuturan wacana yang akrab, untuk memberi penilaian estetis terhadap teks sastra yang dipelajarinya.

Dalam Ancangan Berbasis Bahasa ini seleksi dan organisasi materi dipilih berdasarkan bagaimana teks sastra mengilustrasikan gaya bahasa, dan bagaimana keindahan dari teks sastra itu sendiri. Menurut Brumfit & Carter (1986: 110), ketika ancangan ini diterapkan dalam pembelajaran sastra, siswa tidak siap untuk mengerjakan analisis gaya bahasa dari teks, tetapi kemampuan berbahasanya dapat menjadi persiapan yang penting dalam mempelajari sastra.

Banyak dari kemampuan belajar berbasis bahasa ini yang dapat dimanfaatkan guru di dalam kelas. Dicontohkan oleh Brumfit & Carter (1986: 111), yaitu ketika guru meminta siswa untuk membuat prediksi tentang kelanjutan cerita dalam cerpen. Prosedur semacam itu, memungkinkan siswa untuk aktif, karena ada jembatan antara pembelajaran bahasa dengan kemampuan siswa dalam bersastra.

Secara umum, manfaat dari Pendekatan Berbasis Bahasa (*A Language-Based Approach*) yaitu dapat membantu siswa dalam meningkatkan responnya terhadap sastra melalui latihan memahami fakta cerita dalam teks. Melalui Pendekatan Berbasis Bahasa ini,

siswa disediakan alat untuk mencapai interpretasinya sendiri. Dengan menggambarkan pengetahuannya, siswa terbantu penguasaan bahasanya melalui konteks yang menarik. Manfaat tersebut merupakan suatu alasan pembenaran untuk masuknya sastra dalam silabus bahasa, karena sastra memenuhi tujuan utama siswa, yaitu menambah pengetahuan bahasanya.

Dari berbagai kelebihan yang terdapat dalam Ancangan Berbasis Bahasa (*A Language-Based Approach*) dalam pembelajaran sastra, terdapat pula kekurangannya, yaitu adanya tuntutan tanggung jawab pribadi siswa dalam belajar sastra, tanpa adanya pedoman yang cukup mengenai seluk beluk sastra dalam teks. Pada kenyataannya, beberapa teks sastra mungkin jauh dari pengalaman pribadi siswa, sehingga menyebabkan siswa tidak mampu merespon maknanya. Akibatnya, melalui penerapan pendekatan ini siswa menjadi tidak senang untuk mendiskusikan perasaan atau pun reaksi pribadinya terhadap teks sastra yang dipelajarinya.

e) Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*)

Asumsi metodologi pada pendekatan pembelajaran sastra yang paling tradisional ini, bahwa sastra adalah isi dari latihan yang berkonsentrasi pada berbagai bidang. Antara lain, sejarah, latar belakang sosial politik, alat-alat historis pada teks, *genre*, alat-alat retorika, biografi pengarang, aliran pengarang, dan gaya pengungkapan teks dari pengarangnya.

Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*) ini, memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh pengetahuan bahasa dengan memfokuskan pada latihan, dan pada membaca teks dan kritik sastra. Bahasa ibu siswa dapat digunakan untuk mendistribusikan teks, menjawab pertanyaan, atau menerjemahkan teks sastra dari satu bahasa ke bahasa yang lainnya.

Dalam pendekatan Sastra sebagai Isi ini, seleksi dan organisasi materi dilakukan dengan memilih teks berdasarkan pentingnya sebagai bagian dari kanon sastra atau tradisi. Penerapannya dapat diwujudkan dengan membuat sastra sebagai isi dari latihan-latihan selama proses pembelajaran. Menurut Lazar (2002: 35), beberapa guru bahasa mungkin berpendapat bahwa pendekatan tipe ini lebih merupakan bagian dari guru sastra daripada guru bahasa, dan hanya akan sukses bila digunakan pada siswa yang mempunyai minat khusus pada sastra, meskipun ada elemen penting dalam pendekatan ini yang dapat diterapkan dalam pembelajaran sastra di kelas bahasa.

Manfaat penerapan Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*) dalam pembelajaran sastra yaitu dapat melibatkan siswa sebagai suatu pribadi yang utuh, dan bermotivasi tinggi, melalui pembelajaran dengan kombinasi materi antara teks sastra dan non sastra. Namun demikian, beberapa kelemahan pada Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*) ini akan terlihat apabila diterapkan terlalu kaku dalam pembelajaran sastra, melalui analisis teks dalam bagian linguistik murni dengan sedikit kesempatan untuk menyampaikan interpretasi pribadi. Akibatnya, pendekatan ini menjadi sangat mekanik, dan tidak memotivasi siswa untuk kreatif. Kelemahan yang lain dari pendekatan ini yaitu tidak memberikan perhatian yang cukup kepada latar belakang sejarah, sosial, atau politik dari sebuah teks yang sering menyediakan pengetahuan budaya, yang sesungguhnya sangat berharga bagi siswa untuk diinterpretasikan.

f) Pendekatan Sastra untuk Penghayatan Diri (*Literature for Personal Enrichment*)

Asumsi metodologi dari pendekatan ini bahwa sastra adalah sebuah alat yang berguna untuk mendorong siswa dalam menggambarkan pengalaman, perasaan, dan opini pribadi mereka. Sastra membantu siswa menjadi lebih aktif terlibat baik secara intelektual

maupun emosional dalam pembelajaran sastra dan pemerolehan bahasa. Stimulus ini sangat baik untuk kerja kelompok bagi siswa.

Seleksi dan organisasi materi dalam pendekatan ini dipilih berdasarkan cocok tidaknya materi yang dipersiapkan dengan minat siswa, dan peluangnya dalam memberikan stimulus kepada keterlibatan siswa dalam level yang lebih tinggi. Materi sering diorganisasikan secara tematik yang merupakan penggabungan antara materi sastra dengan non-sastra yang bertema sama. Menurut Lazar (2002: 39),

pembelajaran sastra dengan pendekatan ini dapat memanfaatkan sastra sebagai alat untuk mendorong siswa dalam mengekspresikan pengalaman, perasaan dan pendapat pribadinya. Secara umum, manfaat dari penerapan pendekatan ini yaitu pemahaman teks pada siswa dapat ditingkatkan dengan mensituasikan teks dalam konteks sastra dan sejarah asal-usul sastra. Melalui pendekatan ini siswa diberi kesempatan untuk memperoleh materi yang asli dalam skala yang lebih luas.

Pendekatan Sastra untuk Penghayatan Diri memiliki kelemahan, yaitu mendorong siswa tergantung kepada guru dalam memparafrasekan, menerjemahkan, dan memberikan penjelasan terhadap teks sastra yang dipelajari. Akibatnya, sangat sedikit partisipasi siswa dalam mengapresiasi karya sastra yang sedang dipelajarinya, karena siswa lebih bergantung pada interpretasi gurunya.

4) Media

Bovee (1997: 3), menjelaskan bahwa media adalah sebuah alat yang berfungsi untuk menyampaikan pesan. Adapun media pembelajaran adalah sebuah alat yang berfungsi untuk menyampaikan pesan pembelajaran. Pesan tersebut menjadi lebih mudah

ditangkap oleh siswa bila disampaikan melalui bantuan sarana penyampai pesan atau media. Bentuk stimulus yang bisa dipergunakan sebagai media di antaranya adalah hubungan atau interaksi antarmanusia, realia, gambar bergerak, gambar diam, atau suara yang direkam. Bentuk stimulus tersebut, dapat membantu siswa belajar. Namun kenyataannya, tidaklah mudah untuk mendapatkan bentuk stimulus tersebut dalam satu waktu atau kesempatan yang sama. Teknologi komputer adalah penemuan baru yang memungkinkan untuk menghadirkan beberapa bentuk stimulus dalam satu kesempatan yang sama. Namun sayangnya belum banyak guru yang memiliki kemampuan untuk memanfaatkan teknologi komputer ini sebagai media pembelajaran. Lee

(1996: 49), merumuskan alasan pemakaian komputer sebagai media pembelajaran, antara lain, pengalaman, motivasi, meningkatkan mutu, materi yang otentik, interaksi yang lebih luas, lebih pribadi, tidak terpaku pada sumber tunggal, dan pemahaman global. Lebih lagi, dengan tersambungannya komputer pada jaringan internet, siswa dapat memperoleh pengalaman yang lebih luas, karena tidak hanya menjadi penerima yang pasif, melainkan menjadi penentu pembelajaran bagi dirinya. Pembelajaran dengan komputer dapat memotivasi siswa untuk lebih kreatif belajar, dalam suasana yang menyenangkan. Selain itu juga memperoleh materi yang otentik dan dapat berinteraksi secara lebih luas.

Di antara beberapa kelebihan dari pemanfaatan komputer sebagai media pembelajaran, ada juga kelemahannya, antara lain yaitu, ketersediaan dana, ketersediaan perangkat lunak dan perangkat keras komputer, serta keterbatasan pengetahuan teknis dan teoretis siswa dan guru terhadap teknologinya. Menurut Mulyasa (2002: 73-76), perkembangan teknologi informasi dan pemanfaatannya secara optimal

sebagai media pembelajaran di sekolah telah mendorong terjadinya peningkatan kesadaran sistem sosial dan kesadaran belajar (*social awareness & learning awareness*) bagi siswa. Pendayagunaan teknologi multimedia sebagai media pembelajaran, tidak hanya secara fungsional membuat lembaga pendidikan efektif dan efisien dalam menyelenggarakan pendidikan, tetapi juga memunculkan citra sebagai lembaga pendidikan yang tanggap tuntutan zaman. Bahkan, lengkapnya infrastruktur berbasis teknologi juga menjadi daya tarik lembaga pendidikan dan memberikan rasa percaya diri terhadap lulusannya.

Menurut Elkins (1976: 55), pada umumnya guru masih mengabaikan fungsi teknologi multimedia sebagai alat bantu pembelajaran. Padahal pengaruhnya terhadap cara berpikir seseorang tidaklah terhitung jumlahnya. Melalui teknologi multimedia, guru dapat melatih banyak keterampilan hidup (*life skill*) bagi siswa, termasuk kemampuan dalam menilai fakta dan opini serta memahami teknik persuasi.

Morrow Suid (dalam Elkins, 1976: 58) menjelaskan, pada era teknologi ini, seharusnya guru tidak perlu khawatir bila buku sastra akan tersaingi oleh hadirnya teknologi multimedia. Karena pada dasarnya buku tetap lebih penting kedudukan dan fungsinya, meskipun teknologi multimedia menyediakan konteks yang lebih menarik dan realistik untuk semua dimensi non-sastra. Pada dasarnya, teknologi multimedia bukan dihadirkan untuk menggantikan fungsi dan peran buku, namun dihadirkan sebagai aset untuk meningkatkan pencapaian tujuan pembelajaran, sebab sifatnya lebih konkrit dalam melibatkan indera, seperti telinga, mata, dan pikiran secara simultan.

Dewasa ini media yang paling diminati siswa adalah multimedia, seperti *VCD*, *DVD*, *LCD*, komputer dan internet. Media-media tersebut dapat membantu

terselenggaranya proses pembelajaran yang interaktif. Masalahnya, para guru pada umumnya belum menguasai teknologi multimedia untuk pengembangan media pembelajaran yang interaktif. Padahal banyak kemudahan yang dapat diperoleh guru bila mampu memanfaatkan teknologi multimedia tersebut dalam mengembangkan materi, metode, maupun evaluasi pembelajaran.

Melalui bantuan multimedia, guru dapat menyajikan teks, gambar, suara, dan video dengan tampilan yang lebih konkrit, dan lebih menarik bagi siswa. Dengan demikian, materi pembelajaran yang disajikan dapat lebih menggugah minat siswa untuk belajar, selain itu juga dapat mengakomodasi semua kegiatan pembelajaran bahasa dan sastra secara interaktif melalui keterampilan mendengarkan, membaca, menulis dan berbicara.

Menurut Hubbard (1983: 38), media pembelajaran yang baik adalah media yang mampu meningkatkan motivasi siswa untuk belajar, dan membantu siswa untuk berperan aktif selama proses pembelajaran. Adapun kriteria keefektifan sebuah media antara lain adalah: (1) Biaya. Besarnya biaya yang dikeluarkan untuk pengadaan media harus sepadan dengan hasil yang dapat dicapai.

(2) Ketersediaan sarana pendukung. Media menjadi efektif penggunaannya apabila didukung oleh ketersediaan sarana lain seperti listrik, kecocokan dengan ukuran kelas, keringkasan, waktu dan tenaga untuk penyiapan, pengaruh yang ditimbulkan, dan kerumitannya. (3) Kegunaan. Semakin banyak tujuan yang dapat dicapai dengan hadirnya media, semakin baik media itu digunakan.

Khusus untuk penggunaan fasilitas multimedia dalam pembelajaran, setidaknya perlu mempertimbangkan hal-hal berikut: (1) program dirancang sesederhana mungkin, agar mudah navigasinya; (2) kesesuaian program dengan kebutuhan siswa dalam mempelajari berbagai macam keterampilan; (3)

tampilan program artistik, dan estetik, agar menarik minat siswa; (4) fungsional, sesuai rencana guru dan keinginan siswa.

5) Evaluasi

Telah diuraikan sebelumnya, tujuan pembelajaran sastra dalam Kurikulum 2004 menekankan pada apresiasi, seperti yang disampaikan oleh Moody (1971: 91) dan Bloom (1977: 1). Aspek apresiasi dalam klasifikasi tujuan pembelajaran dari Moody setaraf dengan tujuan pembelajaran pada domain afektif dalam taksonomi Bloom. Demikian pula aspek informasi, dan konsep dalam Moody, setaraf dengan domain kognitif pada taksonomi Bloom.

Evaluasi pembelajaran sastra perlu mencakup tiga ranah, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotor. Pada ranah kognitif aspek yang perlu dievaluasi meliputi (1) pengetahuan yang berupa informasi; dan (2) pengetahuan yang berupa konsep.

Evaluasi aspek pengetahuan yang berupa informasi, pertanyaan yang dapat diajukan meliputi pengetahuan dasar tentang sastra, dengan kata tanya apa, siapa, di mana, dan kapan. Informasi yang perlu ditanyakan antara lain tentang: apa itu sastra, unsur pembangun karya sastra, pengarangnya, di mana karya diciptakan, kapan, aliran pengarangnya, dan sebagainya. Adapun evaluasi pengetahuan yang berupa konsep, meliputi evaluasi tentang pengertian mengenai sastra, sekaligus penerapannya dalam pembahasan karya sastra. Pertanyaan yang diajukan, dapat berupa konsep tentang berbagai jenis *genre* sastra, ciri-cirinya, unsur-unsur pembentuknya, macam-macam aliran dalam sastra, dan sebagainya.

Menurut Bloom (1970: 24), apresiasi berkaitan dengan perasaan, *feeling*, nada, emosi, serta variasi penerimaan dan penolakan terhadap sesuatu. Sementara itu menurut

Gagne (1979: 49-56), apresiasi berkaitan dengan nilai-nilai toleransi, sikap mencintai, dan rasa tanggung jawab dari seseorang terhadap sesuatu. Berkaitan dengan masalah apresiasi, Bloom (1970: 24), menjelaskan bahwa yang dimaksud dengan kegiatan apresiasi itu meliputi hal-hal sebagai berikut: (1) pemberian perhatian yang terkontrol; (2) persetujuan untuk memberikan respons; (3) keputusan untuk memberikan respons; (4) kemauan untuk memberikan respons; (5) menerima nilai; (6) dan memilih nilai. Karena itu, evaluasi tentang apresiasi dilakukan untuk mengetahui tingkat pemahaman, penghayatan, penikmatan, dan penghargaan siswa terhadap karya sastra.

Dalam pembelajaran sastra, kompetensi yang perlu diajarkan meliputi kompetensi penghayatan (apresiasi), ekspresi, dan kreasi (produktif). Dalam hal ini, ketiganya memiliki kedudukan yang sama pentingnya untuk dapat dikuasai oleh siswa selama belajar sastra. Dengan demikian, evaluasi pada aspek afektif dan psikomotor menjadi tidak kalah penting artinya, dibandingkan dengan evaluasi pada aspek kognitif saja.

Evaluasi pada ranah psikomotor yang bertujuan untuk mengukur kemampuan apresiasi sastra, dapat dilakukan melalui kegiatan siswa melisankan hasil sastra atau membaca sastra dengan indah. Kegiatan tersebut melibatkan kemampuan siswa dalam mengekspresikan perasaan dengan tepat, melafalkan bunyi dengan benar, dan melagukan kalimat dengan intonasi yang tepat. Selain itu juga berkaitan dengan kemampuan siswa dalam memerankan tokoh dalam lakon drama, menjadi sutradara dalam pementasan, dan kegiatan-kegiatan lain dalam bersastra yang melibatkan gerak otot dalam mendemonstrasikannya.

Bentuk instrumennya dapat berupa bermacam-macam jenis tagihan, antara lain: kuis, pertanyaan lisan, ulangan harian, ulangan blok, tugas individu, tugas kelompok, ujian praktik, dan laporan kerja praktik.

Sesuai dengan prinsip Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*), guru berwenang untuk melakukan *inovasi* dan *improvisasi* dalam melaksanakan pembelajaran di sekolah (Mulyasa, 2003: 14). Sejalan dengan itu, guru dapat mengembangkan berbagai strategi penilaian, asal tetap memperhatikan prinsip keberkelanjutan.

Berkaitan dengan teknis pelaksanaannya, guru perlu memperhatikan tiga prinsip utama evaluasi, yaitu *akurat*, *ekonomis*, dan *peningkatan kualitas*. Akurat maksudnya diusahakan hanya mengandung kesalahan sekecil mungkin. Ekonomis maksudnya mudah dan murah untuk dilakukan. Sedangkan peningkatan kualitas, maksudnya mampu mendorong peningkatan kualitas pembelajaran dan pendidikan pada umumnya.

Penilaian yang ideal, merupakan penilaian yang mampu mengukur kompetensi siswa dalam berbagai aspek yang dipelajari, melalui instrumen yang valid dan reliabel. Penilaian tersebut bukan mengandalkan satu jenis tagihan, tetapi berbagai macam jenis tagihan, karena masing-masing memiliki kelebihan sekaligus kekurangannya. Adapun jenis tagihan yang lazim digunakan dalam pembelajaran sastra adalah tes objektif, tes uraian (*essay*), pemecahan masalah, unjuk kerja, dan portofolio. *Portofolio* itu merupakan tes untuk mengetahui bagaimana proses pencapaian kompetensi dan seberapa jauh aktivitas siswa dalam belajar.

Menurut Asmawi Zainul (2005: 58), kelebihan dari teknik penilaian portofolio antara lain adalah mampu melibatkan siswa secara langsung, lebih otentik, dan dapat

diintegrasikan pada semua bentuk penilaian hasil dan proses pembelajaran, baik melalui tes buatan guru, tes baku, tes kinerja, maupun penilaian keterampilan dan apresiasi siswa.

Masyarakat Indonesia dewasa ini menuntut agar pendidikan menghasilkan manusia yang dapat mengembangkan jaringan (*networking*). Karena itu, setiap individu perlu memiliki keunggulan spesifik agar dapat membangun tim kerja yang *solid* dan mampu menghasilkan sesuatu yang unggul dan bermutu. Berkaitan dengan itu, Zamroni (2005: 48) menegaskan, penyelenggara pendidikan dituntut untuk meningkatkan keunggulan mutu lulusan melalui implementasi evaluasi akhir sekolah yang mendorong tumbuhnya kemampuan kerja sama. Sementara ini, masih ada anggapan bahwa mutu pendidikan dapat diukur dari capaian nilai UAN. Pandangan yang menyesatkan itu, berpengaruh negatif terhadap perilaku guru dalam mengajar, sebab guru lalu mengajar dengan berorientasi pada tuntutan masyarakat, bukan lagi pada tuntutan kurikulum sebagai pedomannya. Sesungguhnya keberhasilan siswa dalam mencapai nilai UAN yang tinggi hanyalah salah satu indikator dari banyak indikator lain dalam mengukur keberhasilan pendidikan.

Menurut Gardner (dalam Sunaryo, 2007), manusia memiliki berbagai kecerdasan untuk meraih keberhasilan, dan kecerdasan yang dimaksud bukan sekedar inteligensi seperti yang telah dipersepsikan selama ini. Gardner menyodorkan 9 kecerdasan yang dituangkan dalam konsep '*multiple intelligence*', yaitu kecerdasan (1) *logis-matematis*, (2) *linguistic-verbal* (kebahasaan), (3) *spasial-visual*, (4) *musikal*, (5) *kinestetik-ragawi*, (6) *naturalis*, (7) *intrapersonal*, (8) *interpersonal*, dan (9) *eksistensial*. Kecerdasan matematika-logika dan bahasa dikategorikan sebagai kecerdasan intelektual yang dianggap sebagai faktor kepintaran

seseorang. Padahal kecerdasan lain, seperti kecerdasan visual, musikal dan kinestetik-ragawi juga dapat mempengaruhi keberhasilan seseorang dalam dunia kerja. Enam kecerdasan tersebut dapat dikelompokkan sebagai kategori keterampilan yang setidaknya harus dimiliki seseorang untuk dapat bertahan hidup. Sementara kecerdasan naturalis, intrapersonal dan interpersonal merupakan kecerdasan yang dapat membantu seseorang meraih sukses dalam karir, keluarga dan hubungan antarsesama.

Dalam *Emotional Intelligence* Daniel Goleman, (dalam Sarlito Wirawan,2007) menjelaskan bahwa kecerdasan seseorang itu mencakup kemampuannya dalam membedakan dan menanggapi dengan tepat suasana hati, temperamen, motivasi, serta hasrat keinginan diri sendiri dan orang lain. Oleh karena itu, kecerdasan seseorang itu tidak dapat diukur hanya melalui kecerdasan matematika-logika dan bahasa saja.

Zamroni (2005: 49), menyatakan ukuran keberhasilan belajar siswa setidaknya ditentukan oleh tiga hal, yaitu kemampuan akademik (*common core*), kemampuan vokasional, dan kemampuan *generic* (*common knowledge*). Kemampuan akademik berkaitan dengan penguasaan pada mata pelajaran, kemampuan vokasional berkaitan dengan keterampilan dalam berbagai bidang yang menunjang kehidupan, dan kemampuan *generic* berkaitan dengan kemampuan dalam merancang masa depan, memahami orang lain, dan bekerjasama.

Dari ketiga tolok ukur keberhasilan belajar siswa tersebut, kemampuan *generic* dianggap paling berperan dalam menentukan keberhasilan seseorang. Atas anggapan itu, dapat diasumsikan bahwa nilai UAN yang tinggi bukan merupakan satu-satunya ukuran bagi keberhasilan belajar siswa. Implikasinya, diharapkan para guru tidak hanya mengajar dengan terfokus pada persiapan menghadapi UAN, namun perlu

memperhatikan pada penguasaan siswa terhadap berbagai kemampuan lain yang lebih bermanfaat bagi kehidupannya di masa depan.

e. Berbagai Pendekatan dalam Memahami Sastra

Abrams (1979: 3-29), menyampaikan empat macam model pendekatan dalam memahami sastra. Pendekatan tersebut adalah: (1) pendekatan ekspresif, yaitu pendekatan yang melihat pengarang sebagai pencipta sastra; (2) pendekatan pragmatik, yaitu pendekatan yang melihat berbagai peranan pembaca sebagai pemberi makna; (3) pendekatan mimetik, yaitu pendekatan yang melihat pada aspek referensial dunia nyata; dan (4) pendekatan objektif, yaitu pendekatan yang melihat karya sastra sebagai sebuah struktur otonom.

Pada dasarnya, setiap karya sastra akan cocok untuk dipahami dengan menggunakan pendekatan tertentu, sesuai dengan karakternya masing-masing. Dari berbagai pendekatan yang ada dalam memahami karya sastra, berikut ini dikemukakan beberapa pendekatan yang dimungkinkan dapat diterapkan dalam pembelajaran sastra di SMA.

1) Pendekatan Strukturalisme

Sesuai dengan teori Abrams, pendekatan strukturalisme disebut dengan pendekatan objektif, yaitu melihat karya sastra sebagai struktur otonom, berdiri sendiri, terlepas dari unsur yang berada di luar dirinya. Telaah sastra dalam pendekatan ini melihat karya sastra sebagai sesuatu yang terlepas dari unsur sosial budaya, pengarang, dan pembacanya. Karena itu, semua hal yang berada di luar karya, seperti biografi pengarang, psikologi, sosiologi, dan sejarah, tidak diikut sertakan dalam analisis.

Menurut Teeuw (2003: 111), yang diperlukan dalam pendekatan ini adalah *close reading*, yaitu pembacaan secara mikroskopis atas karya sastra sebagai ciptaan bahasa.

Aristoteles (dalam Teeuw, 2003: 100-102), mengenalkan strukturalisme dalam konsep *wholeness*, *unity*, *complexity*, dan *coherence*, yang memandang bahwa keutuhan makna bergantung pada keseluruhan unsur. *Wholeness* atau keseluruhan; *unity*, berarti semua unsur harus ada; *complexity*, berarti luasnya ruang lingkup harus memungkinkan perkembangan peristiwa yang masuk akal; *coherence*, berarti sastrawan bertugas untuk menyebutkan hal-hal yang mungkin atau yang harus terjadi sesuai konsistensi logika cerita.

Peaget (dalam Hawkes, 1978: 16), menegaskan, bahwa strukturalisme mengandung tiga gagasan pokok, yaitu: (1) keseluruhan (*wholeness*), unsur-unsurnya menyesuaikan diri dengan seperangkat kaidah intrinsik yang menentukan, baik keseluruhan stuktur maupun bagian-bagiannya; (2) transformasi (*transformation*), struktur itu menyanggupi prosedur transformasi yang memungkinkan pembentukan bahan-bahan baru; (3) keteraturan yang mandiri (*self regulation*), struktur tidak memerlukan hal diluar dirinya, struktur itu otonom terhadap rujukan sistem lain.

Menurut Culler (1975: 3), dalam menganalisis karya sastra dengan pendekatan strukturalisme, orang harus memfokuskan kajiannya pada landasan linguistik. Adapun aspek-aspek karya sastra yang dikaji dalam pendekatan strukturalisme ini adalah tema, alur, latar, penokohan, gaya penulisan, dan hubungan antaraspek yang membuatnya menjadi karya sastra.

Tujuan analisis karya sastra dengan pendekatan strukturalisme menurut Teeuw (2003: 112), adalah memaparkan secermat, seteliti, semendetail, dan semendalam mungkin,

keterkaitan dan keterjalinan semua anasir dan aspek karya sastra yang bersama-sama menghasilkan makna menyeluruh. Analisis itu bukan penjumlahan dari anasir, tetapi yang penting justru sumbangan yang diberikan oleh semua gejala pada keseluruhan makna, dalam keterkaitan dan keterjalinanannya.

Pendekatan strukturalisme sangat populer, karena itu sering digunakan dalam telaah sastra, atau untuk mengajarkan sastra di sekolah. Pendekatan itu dipandang lebih mudah untuk dilaksanakan, karena memfokuskan analisis pada unsur-unsur dan hubungan antarunsur yang membangun karya itu sendiri.

Sesungguhnya, pendekatan strukturalisme, memberikan peluang untuk telaah sastra dengan lebih rinci, namun pada kenyataannya, peluang itu justru sering menyebabkan masalah estetika menjadi terkorbankan. Hal itu terjadi antara lain, karena (1) pendekatan strukturalisme ini tidak dapat digunakan untuk menganalisis perkembangan sastra dari masa ke masa; (2) tujuan akhir dari analisis teks sastra yang berupa pengungkapan makna estetis, tidak dapat tercapai sebab pembahasan hanya sampai pada analisis unsurnya. Hubungan antarunsur sebagai kebulatan pembentuk makna, masih jarang dilakukan. Padahal menurut Rahmat Djoko Pradopo (1989: 502), sebagai kebulatan struktur, unsur-unsur di dalam karya sastra itu tidak dapat berdiri sendiri dalam keseluruhan makna; dan (3) untuk sampai pada pengungkapan makna, perlu dipahami unsur-unsur di luar karya sastra itu.

Menurut Teeuw (2003: 115- 116), dalam perkembangannya muncul ketidakpuasan orang terhadap pendekatan strukturalisme ini, karena dipandang memiliki kelemahan, antara lain: (1) belum memiliki syarat sebagai teori yang tepat dan lengkap untuk diterapkan dalam analisis teks sastra; (2) karya sastra tidak dapat diteliti secara

terasing, sebab harus dipahami dalam rangka sistem sastra dengan latar belakang sejarah; (3) karya sastra dipisahkan dengan pembacanya selaku pemberi makna; dan (4) analisis yang menekankan otonomi dapat menghilangkan konteks dan fungsinya, karena karya sastra dilepaskan dari relevansi sosial budaya yang melatarbelakanginya.

2) Pendekatan Strukturalisme Dinamik

Dalam perkembangannya, pendekatan strukturalisme dianggap terlalu mementingkan objek, menolak subjek, dan antihumanis, karena melepaskan karya dari sejarah sosial budaya yang merupakan asal-usulnya. Sebab itu, munculah Strukturalisme dinamik yang merupakan pengembangan strukturalisme murni.

Pendekatan yang dikemukakan pertama kali oleh Mukarovsky dan Vodicka ini menganggap bahwa karya sastra merupakan proses komunikasi, fakta semiotik, yang terdiri atas tanda, struktur, dan nilai-nilai. Untuk memahami maknanya, karya sastra harus dikembalikan pada kompetensi penulis, masyarakat yang menghasilkan, dan pembaca sebagai penerimanya. Oleh karena itu, menurut Suminto A. Sayuti (1994-b: 89), penganalisis sastra dengan pendekatan stukturalisme dinamik sekurang-kurangnya bertugas untuk menjelaskan karya sastra sebagai struktur berdasarkan unsur-unsur pembentuknya, dan kaitan antara pengarang, realitas, karya sastra, dan pembaca sebagai apresiatornya.

3) Pendekatan Semiotik

Menurut Segers (1978: 14), semiotik adalah disiplin ilmu yang meneliti semua bentuk komunikasi antarmakna yang didasarkan pada sistem tanda atau kode. Dalam semiotik, tanda, atau sistem, aturan, dan konvensi yang memungkinkan tanda itu memiliki arti, yaitu “penanda” (*signifier*), yang menandai dan “petanda” (*signified*), yang

ditandai (Teeuw, 2003: 37). Pendekatan semiotik menganggap semua yang terdapat dalam karya sastra merupakan tanda yang bermakna tertentu. Pendekatan semiotik itu berpandangan bahwa: (1) karya sastra sebagai tanda tidak diciptakan melalui kekosongan, karena pengarang tidak dapat dilepaskan dari lingkungan; (2) pembaca sebagai penikmat sastra, dipengaruhi oleh pandangan umum tentang nilai keindahan, sistem bahasa, dan konvensi sastra; (3) alam semesta merupakan acuan bagi karya sastra; dan (4) penerimaan pembaca terhadap karya sastra tidaklah tetap.

Menurut Peirce (dalam Zoest, 1990: 8), ada tiga macam jenis tanda dalam pendekatan Semiotik, yaitu: (1) ikon, tanda yang menyerupai objeknya, misalnya denah atau gambar grafis sebagai petunjuk jalan; (2) indeks, tanda yang memiliki hubungan kausal dengan objeknya, misalnya asap dengan api; dan (3) simbol, tanda yang secara konvensional dikaitkan dengan rujukannya, misalnya morse.

Zoest (1990: 10-11) menjelaskan bahwa untuk memahami makna tanda-tanda, perlu dipahami kodenya, yaitu sistem konvensi yang membuat tanda menjadi sebuah tanda. Ikonitas, indeksikalitas, dan simbolisitas memainkan perannya dalam komunikasi yang dimungkinkan oleh teks. Tanda-tanda ikonis sering memiliki daya tersembunyi, yang membuat teks menjadi indah dan menghasilkan interpretasi tak terduga.

Tanda-tanda simbolis berperan dalam membentuk pengenalan kembali budaya, dan memberikan kekuatan untuk meyakinkan pembacanya. Simbolisme adalah wilayah masa depan ikonitas, karena semua keorisinilan yang berhasil ditakdirkan menjadi konvensi, sedangkan indeksikal akan membuat sebuah teks menjadi kumpulan tanda. Hubungan antara tanda dengan kenyataan itulah yang menentukan apakah seseorang dapat memahami teks, menerima, dan bereaksi secara emosional terhadapnya.

4) Pendekatan Sosiologi Sastra

Sosiologi Sastra berkembang sebagai inovasi dari pendekatan Strukturalisme yang dianggap telah mengabaikan relevansi masyarakat sebagai asal-usul dari suatu karya sastra (Nyoman Kutha Ratna, 2004: 332). Pendekatan Sosiologi Sastra menganggap bahwa sastra harus difungsikan sama dengan aspek kebudayaan yang lain. Selain itu, sastra juga harus dikembalikan kepada masyarakat pemiliknya, sebagai suatu bagian yang tak terpisahkan dengan sistem secara keseluruhan.

Dalam pendekatan Sosiologi Sastra, karya sastra dilihat sebagai dokumen sosial budaya yang mencatat kenyataan sosial budaya suatu masyarakat pada suatu masa tertentu (Umar Junus, 1986: 3). Sejalan dengan itu, menurut Teeuw (2003: 520), bahwa peran pembaca dalam hubungannya dengan kedudukan sosialnya perlu untuk diperhatikan.

Dengan mempertimbangkan bahwa Sosiologi Sastra adalah analisis karya sastra kaitannya dengan masyarakatnya, menurut Nyoman Kutha Ratna (2004: 340), model analisis yang dapat dilakukan dalam pendekatan ini meliputi tiga macam bentuk, yaitu: (1) menganalisis masalah-masalah sosial yang terkandung di dalam karya sastra, kemudian menghubungkannya dengan kenyataan yang pernah terjadi; (2) sama dengan analisis di atas, tetapi dengan cara menemukan hubungan antarunsurnya; dan (3) menganalisis karya sastra dengan tujuan untuk memperoleh berbagai informasi, yang dilakukan dengan disiplin tertentu.

5) Pendekatan Intertekstualitas

Prinsip intertektualitas pertama kali dikembangkan oleh Julia Kristeva dari Perancis. Prinsip tersebut menganggap bahwa setiap teks sastra harus dibaca dengan latar

belakang teks-teks lainnya. Sejalan dengan itu, Teeuw (2003: 120-121), menjelaskan bahwa pada dasarnya tidak ada sebuah teks yang sungguh-sungguh mandiri.

Menurut Teeuw (2003: 120-121), penciptaan sastra dan pembacaannya tidak dapat dilakukan tanpa adanya teks-teks lain sebagai contoh, karena kerangka pemahaman teks baru memerlukan latar belakang pengetahuan tentang teks-teks yang telah mendahuluinya. Hutcheon (dalam Nyoman Kutha Ratna, 2004: 13), juga menegaskan bahwa sesungguhnya tidak pernah ada teks tanpa interteks, dan interteks memungkinkan adanya teks plural. Sebab itu interteks merupakan indikator utama untuk melihat adanya pluralisme budaya.

Berdasarkan pendapat-pendapat tersebut, dapat dikatakan bahwa pendekatan intertekstualitas merupakan pendekatan dalam menganalisis karya sastra yang bertujuan untuk menemukan hubungan yang bermakna antara dua teks atau lebih. Pemahaman sastra intertekstualitas hakikatnya bertujuan untuk menggali secara maksimal makna yang terkandung dalam teks.

Teks yang dikerangkakan sebagai intertekstualitas tidak terbatas pada persamaan *genre*, karena itu terbuka seluas-luasnya bagi penganalisis sastra untuk menemukan *hypogram* yang menjadi latar kelahirannya (Riffaterre, 1978: 23). Sebab pada dasarnya sastra hanya dapat dipahami maknanya secara utuh dalam kaitannya dengan teks lain yang menjadi *hypogramnya*. Sastrawan yang lahir berikutnya adalah reseptor dan transformator dari karya yang sebelumnya.

Hypogram merupakan modal utama untuk melahirkan karya berikutnya, yang berfungsi sebagai petunjuk hubungan antartekstualitas yang dapat dimanfaatkan untuk pengembangan makna (Nyoman Kutha Ratna, 2004: 174). Dalam hal ini, pembaca yang

dipandang sebagai produsen, dan pembaca yang berhasil adalah pembaca yang dapat mendasarkan pemahamannya pada karya-karya yang terdahulu. Sejalan dengan pendapat yang telah diuraikan, aktivitas dalam menganalisis sastra dengan pendekatan intertekstualitas adalah: (1) membaca dua teks atau lebih secara berdampingan pada saat yang sama; atau (2) membaca sebuah teks, tetapi dilatarbelakangi oleh teks-teks lain yang pernah dibaca sebelumnya.

6) Pendekatan Resepsi Sastra

Teeuw (2003: 269) mengemukakan, bahwa resepsi adalah pendekatan dalam memahami karya sastra melalui penerimaan pembaca atau penikmat sastra, baik pembaca yang hidup sezaman dengan penulisnya, maupun yang ada sesudah masa penciptaannya. Menurut Selden (1986: 112-120), dalam pendekatan ini dikenal beberapa istilah pembacaan, antara lain *concretization* (Vodicka), *horizon harapan* (Jausz), *pembaca implisit* (Izer), dan *konvensi pembacaan* (Culler).

Vodicka menganggap dalam karya sastra ada ruang kosong yang dapat diisi sesuai dengan kondisi sosial pembacanya. Jausz memandang bahwa horizon harapan pembaca (*horizon of expectations*) memungkinkan terjadinya penerimaan dan pengolahan dalam batin pembaca terhadap teks yang dibaca. Horizon harapan akan senantiasa berubah dari satu pembaca ke pembaca lainnya, berdasarkan latar belakang pendidikan, pengalaman, pengetahuan, dan kemampuan pembacanya dalam menanggapi teks yang dibaca (Sohaimi Abdul Azis, 2003: 14).

Izer (dalam Selden, 1986: 114) menjelaskan bahwa resepsi pembaca hendaknya terfokus pada pembaca implisit bukan pembaca konkrit. Pembaca implisit merupakan

pembaca yang dapat menentukan sikap dalam menghadapi teks yang dibaca, dan memungkinkan adanya komunikasi antara dirinya dengan teks yang telah dibacanya. Senada dengan itu, menurut Culler (dalam Selden, 1986: 115) setiap pembaca pada dasarnya akan memiliki penafsiran yang berbeda-beda terhadap karya sastra yang diapresiasi. Namun dari berbagai penafsiran dari pembaca, semuanya harus dapat diterangkan oleh teori yang ada. Oleh karena itu pembaca tetap harus mengikuti perangkat konvensi penafsiran yang sama.

Dari berbagai pendapat yang telah diuraikan, dapat ditarik simpulan, bahwa pendekatan resepsi sastra memiliki garis besar sebagai berikut: (1) bertolak dari hubungan antara teks sastra dan reaksi pembacanya; (2) pengkonkretan makna teks dilakukan melalui penerimaan pembaca, sesuai dengan horizon harapannya; (3) imajinasi pembaca dimungkinkan oleh keakrabannya dengan sastra, kesanggupannya dalam memahami keadaan pada masanya; dan (4) melalui kesan, pembaca dapat menyatakan penerimaannya terhadap karya yang dibacanya.

7) Pendekatan Feminisme Sastra

Pendekatan Feminis lahir pada awal abad ke-20, yang dipelopori oleh Virginia Woolf. Tujuan dari pendekatan feminis ini adalah adanya keseimbangan, interelasi jender. Feminis merupakan suatu gerakan yang menolak segala sesuatu yang dimarginalisasikan, disubordinasikan, dan direndahkan oleh kebudayaan dominan, baik dalam kehidupan politik, ekonomi, maupun kehidupan umumnya.

Dalam sastra, pendekatan Feminis merupakan cara memahami karya sastra, kaitannya dengan proses produksinya dan resepsinya dengan konsep emansipasi wanita. Menurut Nyoman Kutha Ratna (2004: 186), teori Feminis telah dimanfaatkan oleh kaum

wanita sebagai alat untuk memperjuangkan haknya, yang berkaitan dengan konflik kelas dan ras, khususnya tentang konflik gender.

Feminisme merupakan pendekatan yang menolak ketidakadilan dari masyarakat patriarki, yang dipicu oleh kesadaran bahwa hak kaum wanita itu setara dengan kaum laki-laki. Meskipun secara biologis wanita itu berbeda dengan laki-laki, karena fisiknya lemah, perbedaan tersebut mestinya tidak dengan sendirinya, atau secara alamiah membedakan posisinya di dalam masyarakat.

Selden (1986: 130), mengemukakan lima masalah penting yang berkaitan dengan pendekatan Feminis dalam sastra, yaitu: (1) secara biologis, wanita sering ditempatkan sebagai inferior; (2) wanita dipandang memiliki pengalaman yang terbatas, hanya seputar melahirkan dan menyusui; (3) wanita dianggap memiliki penguasaan bahasa yang lebih rendah dibandingkan dengan laki-laki; (4) secara diam-diam para penulis wanita telah meruntuhkan otoritas laki-laki; dan (5) pengarang wanita sering menghadirkan tuntutan sosial ekonomi yang berbeda dari laki-laki.

Menurut Rachmat Djoko Pradopo (1991: 13), dalam menerapkan pendekatan Feminisme, hendaknya mengikuti pandangan Barret, yaitu: (1) mampu membedakan material sastra yang ditulis laki-laki dan wanita, serta perbedaan hal-hal yang menarik bagi keduanya; (2) memahami perbedaan ideologi laki-laki dan wanita yang sangat prinsipial; dan (3) mengetahui seberapa jauh kodrat fiktional teks-teks sastra mampu melukiskan budaya laki-laki dan perempuan. Sebab, tradisi budaya laki-laki dan perempuan itu memiliki suatu perbedaan yang perlu dijelaskan dalam analisis gender.

3. Variabel Afektif dalam Pembelajaran Sastra

Seperti yang telah disampaikan sebelumnya, bahwa dalam proses pembelajaran sastra, banyak komponen yang terlibat di dalamnya. Subjeknya, adalah guru sebagai pengajar dan siswa sebagai pembelajar. Selain itu masih ada komponen lainnya yang tidak kalah penting pengaruhnya, terhadap keberhasilan program pembelajaran sastra di sekolah. Komponen-komponen tersebut adalah: (1) materi; (2) metode; (3) media, dan (4) evaluasi.

Siswa sebagai subjek dalam proses pembelajaran, diharapkan mempunyai sikap dan minat serta kemampuan yang lebih baik setelah proses pembelajaran itu selesai dilakukan. Selain siswa, guru yang merupakan subjek pembelajaran juga diharapkan mampu memfungsikan dirinya sebagai fasilitator, inofator, informator, maupun konduktor. Berikut ini disampaikan uraian tentang variabel afektif dalam pembelajaran sastra yang berkaitan dengan siswa. Hal itu dilakukan dengan asumsi bahwa variabel afektif dipandang ikut berpengaruh terhadap capaian hasil belajar.

a. Komponen Variabel Afektif

1) Kecerdasan Emosional

Goleman (1995:14), menjelaskan bahwa kecerdasan emosional adalah kemampuan lebih yang dimiliki seseorang dalam memotivasi diri, ketahanan dalam menghadapi kegagalan, mengendalikan emosi dan menunda kepuasan, serta mengatur keadaan jiwa. Dengan kecerdasan emosional, seseorang dapat menempatkan emosinya pada porsi yang tepat, memilah kepuasan dan mengatur suasana hati.

Menurut Cooper dan Sawaf (dalam Agung R Harmoko. 2007, 2007), kecerdasan emosional merupakan kemampuan untuk merasakan, memahami, dan secara selektif menerapkan daya dan kepekaan emosi sebagai sumber energi dan pengaruh yang

manusiawi. Sementara itu, Howes dan Herald (dalam Zainun Mu'tadin. 2007), menyampaikan bahwa kecerdasan emosional merupakan komponen yang membuat seseorang menjadi pintar menggunakan emosi.

Kecerdasan emosional berada pada wilayah perasaan, naluri yang tersembunyi, dan sensasi emosi yang apabila diakui dan dihormati, dapat menyediakan pemahaman yang lebih mendalam dan utuh tentang diri sendiri dan orang lain. Goleman (1995: 15), menambahkan bahwa koordinasi suasana hati adalah inti dari hubungan sosial yang baik. Apabila seseorang pandai menyesuaikan diri dengan individu yang lain atau dapat berempati kepada orang lain, orang tersebut memiliki tingkat emosional yang baik dan mudah untuk menyesuaikan diri dalam pergaulan sosial serta lingkungannya.

Dari berbagai pendapat tersebut, disimpulkan bahwa kecerdasan emosional merupakan suatu kecerdasan yang menuntut seseorang untuk dapat belajar mengakui dan menghargai perasaan diri sendiri dan orang lain, dan dapat menanggapi dengan tepat, serta mampu menerapkannya dengan efektif dalam kehidupan sehari-hari. Unsur penting dari kecerdasan emosional tersebut adalah kecakapan pribadi (mengelola diri sendiri), kecakapan sosial (menangani suatu hubungan), dan keterampilan sosial (menggugah tanggapan yang dikehendaki pada orang lain).

Kecerdasan emosional itu pada dasarnya bukan merupakan lawan dari kecerdasan intelektual, atau yang dikenal dengan Iq n namun keduanya selalu berinteraksi secara dinamis. Pada kenyataannya kecerdasan emosional memiliki peran yang sangat penting untuk mencapai kesuksesan dalam segala bidang kehidupan, lebih-lebih yang berkaitan dengan masalah komunikasi di lingkungan masyarakat.

Goleman (1995: 12), mengungkapkan wilayah kecerdasan emosional yang dapat menjadi pedoman bagi individu untuk mencapai kesuksesan hidup sehari-hari, yaitu:

Pertama, mengenali emosi diri. Kesadaran diri dalam mengenali perasaan merupakan dasar kecerdasan emosional. Pada tahap ini diperlukan adanya pemantauan perasaan dari waktu ke waktu agar timbul wawasan psikologi dan pemahaman tentang diri. Ketidakmampuan untuk mencermati perasaan yang sesungguhnya membuat orang berada dalam kekuasaan perasaan. Sehingga tidak peka akan perasaan yang sesungguhnya, yang dapat berakibat buruk bagi pengambilan keputusan.

Kedua, mengelola emosi. Mengelola emosi berarti menangani perasaan agar dapat terungkap dengan tepat, hal itu merupakan kecakapan yang sangat bergantung pada kesadaran diri. Seseorang dikatakan mampu mengelola emosinya dengan baik, apabila mampu menghibur dirinya ketika ditimpa kesedihan, dapat melepaskan kecemasan, kemurungan atau ketersinggungan dan mampu bangkit kembali dengan cepat dari semua masalah yang menimpa dirinya. Orang yang kurang mampu mengelola emosi, akan memiliki kecenderungan untuk terus menerus merasa murung, gelisah, dan sedih, sehingga cenderung untuk melarikan diri kepada hal-hal bersifat negatif.

Ketiga, memotivasi diri. Kemampuan seseorang dalam memotivasi diri dapat ditelusuri melalui kemampuannya dalam mengendalikan dorongan hati, dan derajat kecemasan yang berpengaruh terhadap unjuk kerja. Usia siswa SMA yang tergolong pada kelompok remaja, merupakan usia yang mengalami masa “*storm and stress*”, yaitu pergolakan emosi yang diiringi dengan pertumbuhan fisik yang pesat dan pertumbuhan psikis yang bervariasi.

Menurut Monks (dalam Zainun Mu'tadin, 2007), pada masa remaja terdapat fase pubertas yang merupakan fase yang sangat singkat dan terkadang menjadi masalah tersendiri bagi remaja. Menurut Hurlock (dalam Zainun Mu'tadin, 2007), fase pubertas tersebut berkisar antara usia 11- 16 tahun. Pada masa itu remaja mengalami perubahan sistem kerja hormon dalam tubuhnya dan hal itu memberi dampak pada bentuk fisik (terutama organ-organ seksual) dan psikis (terutama emosi).

Pergolakan emosi yang terjadi pada remaja tidak terlepas dari bermacam pengaruh, seperti lingkungan tempat tinggal, keluarga, sekolah dan teman-teman sebaya serta aktivitas-aktivitas yang dilakukannya dalam kehidupan sehari-hari. Masa remaja yang identik dengan lingkungan sosial tempat berinteraksi, menuntut remaja untuk dapat menyesuaikan diri secara efektif. Bila aktivitas yang dijalani tidak memadai untuk memenuhi tuntutan gejolak energinya, remaja sering meluapkannya ke arah yang tidak positif, misalnya tawuran.

Mengingat masa remaja merupakan masa yang paling banyak dipengaruhi lingkungannya, dalam rangka menghindari hal-hal negatif yang merugikan bagi diri pribadinya, remaja memerlukan kecerdasan emosional. Kecerdasan emosional itu, akan tampak dari bagaimana seseorang mampu untuk memberi kesan yang baik tentang dirinya, mampu mengungkapkan dengan baik emosinya, mampu menyetarakan diri dengan lingkungan, mampu mengendalikan perasaannya dan mampu mengungkapkan reaksi emosi sesuai dengan waktu dan kondisi yang ada, sehingga interaksi dengan orang lain dapat terjalin dengan lancar dan efektif.

Menurut teori psikologi, beragam aspek kecerdasan yang terdapat dalam diri seseorang itu, secara bersama-sama dapat membangun tingkat kecerdasan orang tersebut.

Beragam tingkat kecerdasan itulah yang membuat masing-masing orang memiliki kepribadian yang unik dan berbeda antara yang satu dengan yang lainnya. Semua orang tentu dapat memiliki beberapa bahkan semua kecerdasan tersebut, bila selalu berusaha untuk melatih semua potensi yang ada pada dirinya.

Konsep kecerdasan majemuk yang disampaikan oleh Howard Gardner (dalam Agus Syafiie, 2007), telah mengoreksi keterbatasan cara berpikir konvensional yang seolah-olah menganggap bahwa kecerdasan seseorang itu hanya bisa dinilai dari hasil ujian atau tes intelegensi semata (*IQ*). Padahal untuk memperoleh kesuksesan hidup dan kebahagiaan justru lebih banyak dipengaruhi oleh kecerdasan lain yang bermuara di dalam hati.

Pada masa lalu, untuk kecerdasan musik (*musical intelligence*) dan kecerdasan gerak tubuh (*bodily-kinesthetic intelligence*) sering disebut orang sebagai **bakat**. Sementara untuk kecerdasan interpersonal (*interpersonal intelligence*) dan kecerdasan intrapersonal, sering pula disebut dengan **kepribadian**.

Apabila *IQ* (*Intelligence Quotient*) didefinisikan sebagai seberapa cerdas seseorang, maka *EQ* (*Emotional Quotient*) didefinisikan dengan seberapa baik seseorang dalam mempergunakan kecerdasan yang dimilikinya. Peter Salovey, pencetus istilah *Emotional Quotient* (*EQ*) (dalam Rubadeau, 2007) menyatakan, bila *IQ* dapat menyebabkan seseorang memperoleh suatu pekerjaan, maka *EQ* dapat menyebabkan seseorang mendapatkan promosi dalam pekerjaan itu. Karena itu, *EQ* tidak kalah penting dari *IQ*. Seperti yang disampaikan oleh Charles Darwin bahwa "*The biggest, the smartest, and the strongest are not the survivors. Rather, the survivors are the most adaptable.*" Di antara orang yang bisa bertahan dan maju berkembang dalam dunia yang

kompleks ini bukan hanya orang yang paling bisa beradaptasi, namun juga yang paling optimistik dan ini artinya adalah mereka orang-orang yang memiliki *EQ* tinggi (Rubadeau, 2007).

2) Sikap

Menurut Abdul Ghofur dkk. (2004: 49), dalam Kurikulum 2004 ditegaskan bahwa paling tidak ada dua komponen afektif yang ikut menentukan keberhasilan siswa. Dua komponen tersebut adalah sikap dan minat, yang sangat penting untuk diperhatikan dan diukur secara sistematis dan berkelanjutan. Secara historis, istilah sikap (*attitude*) digunakan pertama kalinya oleh Herbert Spencer (1862), untuk melihat status mental seseorang dan menjelaskan mengapa seseorang dapat berperilaku yang berbeda dalam situasi yang sama (Saefuddin Azwar, 2003: 4).

Sikap dapat diartikan sebagai suatu kecenderungan individu untuk menerima atau menolak sesuatu berdasarkan penilaian apakah sesuatu itu berharga atau tidak bagi dirinya. Thurstone (1928) dan Likert (1932), tokoh dalam bidang pengukuran sikap itu, berpendapat bahwa sikap adalah suatu bentuk evaluasi atau reaksi perasaan mendukung, memihak (*favorable*), maupun tidak mendukung, atau tidak memihak (*unfavorable*), pada suatu objek (Saefuddin Azwar, 2003: 5) yang dihadapinya.

Menurut Gerung (dalam Sunarto & Agung Hartono, 2002: 170), secara umum, sikap dapat diartikan sebagai kesediaan bereaksi dari suatu individu terhadap suatu hal. Sikap berkaitan dengan motif yang mendasari tingkah laku seseorang yang berupa kecenderungan, belum merupakan aktivitas. Sikap merupakan kesiapan seseorang untuk bereaksi terhadap suatu objek.

Menurut Krech, Crutchfield & Ballachey (1962: 177), sikap tersebut merupakan sistem penilaian positif atau negatif, perasaan emosi, dan respon terhadap objek. Senada dengan itu, Winkel (1999: 342), menyatakan bahwa sikap adalah kemampuan internal seseorang yang akan berperan dalam mengambil suatu tindakan.

Sikap seseorang memiliki peran yang penting dalam kehidupannya, karena seseorang sering dihadapkan pada suatu pilihan antara senang dan tidak senang. Menurut Fishbein & Ajzen (dalam Syaefuddin Azwar. 2003: 7), sikap seseorang terhadap suatu objek selalu berperan sebagai perantara antara responnya dengan objek yang bersangkutan, yang dapat diklasifikasikan dalam tiga bentuk, yaitu kognitif, afektif, dan konatif, yang masing-masing saling berhubungan. Untuk melihat bagaimana sikap seseorang, dapat diketahui melalui deskripsi lengkap dari respon ketiganya.

Winkel (1983: 30-31) menjelaskan, bahwa dalam proses pembelajaran, sikap merupakan bagian dari kompetensi afektif, yang berhubungan erat dengan perasaan. Perasaan itu merupakan faktor psikis non-intelektual yang berpengaruh terhadap semangat belajar. Pengalaman positif akan terungkap dalam perasaan senang, puas, gembira, dan simpati, sedangkan pengalaman negatif akan terungkap dalam perasaan tidak senang, segan, benci, takut, dan marah. Perasaan tersebut akhirnya akan memainkan perannya sebagai unsur afektif dalam pembentukan sikap seseorang.

3) Minat

Minat adalah konsekuensi dari sikap positif. Minat dapat diartikan sebagai suatu kecenderungan yang agak menetap dalam subjek untuk merasa tertarik kepada sesuatu dan merasa senang untuk berkecimpung dalam bidang tersebut (Winkel, 1983: 30). Menurut Bloom (1970: 24), minat yang tinggi dapat mengakibatkan orang tergila-gila

pada objek yang diminatinya. Minat tersebut dapat dilihat melalui beberapa indikator, yaitu: (1) dengan sadar menerima; (2) mau menerima; (3) mempunyai perhatian yang terpilih dan terkontrol; (4) menyetujui untuk merespon; (5) mau merespon; (6) memutuskan untuk merespon; (7) menerima nilai; dan (8) memilih nilai.

Lebih lanjut Winkel (1883: 31), menjelaskan, bahwa minat pada seseorang itu dapat ditimbulkan oleh perasaan senang kepada objek. Perasaan senang tersebut akan mendorong timbulnya suatu minat, dan minat itu biasanya didukung oleh adanya sikap yang positif. Sesungguhnya mana yang lebih dahulu ada antara minat dan sikap positif pada seseorang itu, sukar untuk ditentukan secara pasti. Pada umumnya berlaku urutan psikologis sebagai berikut: (1) perasaan senang → (2) sikap positif → (3) minat. Dalam penelitian ini, yang dimaksudkan dengan sikap adalah penilaian dan respon dari siswa terhadap sastra dan pembelajarannya. Respon tersebut bisa positif, namun juga bisa negatif.

Adapun yang dimaksud dengan minat dalam pembicaraan ini adalah minat siswa terhadap sastra dan pembelajarannya. Minat tersebut dapat diartikan sebagai suatu kecenderungan dari siswa untuk merasa tertarik kepada sastra dan merasa senang serta memperoleh manfaat ketika mempelajarinya.

Siswa yang bersikap positif dan berminat tinggi terhadap sastra, akan menunjukkan perilaku senang ketika membaca karya sastra, senang untuk menonton pementasan drama, dan mampu menghargai serta menganggap bahwa sastra itu penting, dan bernilai bagi dirinya. Dengan demikian siswa yang bersikap positif dan berminat tinggi terhadap sastra, cenderung untuk berperan aktif dalam proses pembelajaran sastra, sehingga diharapkan prestasi belajar sastranya dapat meningkat secara optimal.

Kondisi status sikap dan minat siswa tidak dapat dideteksi melalui tes, tetapi dapat diketahui melalui angket, atau pengamatan yang dilakukan dengan sistematis, terkontrol, dan berkelanjutan. Sistematis berarti pengamatan dengan mengikuti prosedur tertentu, terkontrol berarti pengamatan terpantau dengan baik, dan berkelanjutan berarti penilaian dilakukan secara terus menerus, dalam waktu yang panjang.

Deteksi terhadap variabel afektif itu perlu diperhatikan, mengingat pentingnya peran variabel tersebut dalam mempengaruhi sikap, minat dan aktivitas siswa dalam pembelajaran. Selain itu, menurut Popham (1994: 179), variabel afektif itu dipandang ikut menentukan nilai-nilai atau norma-norma yang berkenaan dengan kebenaran dan integritas dalam membentuk perilaku dan karakter yang positif bagi seseorang di masa yang akan datang.

b. Penilaian Status Afektif

Dalam dunia pendidikan pada umumnya, pengaruh variabel afektif terhadap keberhasilan seseorang dalam belajar sudah tidak diragukan lagi. Karena itu, penilaian terhadap status afektif siswa, penting untuk dilakukan secara sistematis, dan terprogram. Namun kenyataannya hal itu masih jarang dilakukan. Fenomena itu tampaknya tidak hanya terjadi dalam dunia pendidikan di Indonesia tetapi menurut Popham (1994: 190), juga umum terjadi di Negara-negara Barat.

Sikap dan minat merupakan variabel afektif yang penting dalam proses pembelajaran, lebih lagi dalam pembelajaran sastra. Para pakar berpendapat bahwa variabel afektif memegang peran utama dalam menentukan norma siswa berkenaan dengan kebenaran dan integritasnya dalam membentuk perilaku sehari-hari. Hal itu sejalan dengan

pendapat Popham (1994: 179) bahwa variabel afektif ikut membentuk kepribadian positif siswa dan ikut berperan dalam menentukan keberhasilan hidupnya di masa mendatang.

Kenyataan menunjukkan, apabila ada siswa yang tidak mampu mengerjakan tugas-tugasnya dengan benar, sesungguhnya belum tentu disebabkan oleh ketidakmampuannya dalam mengikuti pelajaran. Menurut Krashen (dalam Bambang Kaswanti Purwo, 1990: 93), banyak faktor dapat menyebabkan masalah tersebut terjadi. Salah satu kemungkinannya adalah adanya penolakan dalam diri siswa (di bawah sadar) terhadap figur gurunya.

Mengingat variabel afektif ikut berpengaruh terhadap pembelajaran, sudah selayaknya bila guru memberi perhatian secara khusus kepada variabel afektif tersebut. Menurut Popham (1994: 179), masih sedikit guru yang memperhatikan masalah status afektif siswanya. Demikian pula ditegaskan oleh Nana Sudjana (1995: 29), bahwa pada umumnya guru lebih banyak memperhatikan masalah kognitif, dari pada masalah afektif ini.

Di lapangan, belum banyak guru yang mencoba untuk menilai status afektif siswanya secara sistematis. Para guru cenderung mengadakan penilaian secara sekilas, dengan mengamati sikap siswa yang “tidak baik” dan kemudian menyimpulkan apakah siswa itu telah mengalami “penyimpangan perilaku”, atau *depresi*. Penilaian yang demikian itu, hasilnya kurang dapat dipercaya.

Tindakan guru tersebut, menurut Popham (1994: 179), karena dilatar belakangi oleh adanya pandangan yang menyesatkan dari para guru, bahwa satu-satunya misi mereka adalah meningkatkan pengetahuan dan keterampilan siswanya. Padahal variabel

afektif jauh lebih penting untuk diperhatikan, karena variabel afektif tersebut secara signifikan berpengaruh dalam menentukan keberhasilan seseorang.

Bloom (1956: 1) menjelaskan, faktor afektif merupakan salah satu hasil keluaran belajar yang berkaitan dengan perasaan, *feeling*, nada, emosi, serta variasi penerimaan dan penolakan terhadap sesuatu. Menurut Gagne (1979: 49-56), faktor afektif sering diterjemahkan dengan sikap (*attitude*) yang dikaitkan dengan nilai-nilai toleransi, suka membaca, mencintai, dan tanggung jawab. Menurut Nana Sudjana (1995: 30), hasil belajar afektif akan tampak dalam berbagai tingkah laku, antara lain pada perhatiannya terhadap pelajaran, disiplin, motivasi belajar, penghargaan terhadap guru dan teman, kebiasaan belajar, dan hubungan sosialnya. Adapun jangkauan tujuannya menurut Burhan Nurgiantoro (2001: 25), lebih bersifat kesadaran melalui penerimaan dan kecondongannya terhadap nilai-nilai.

C. Kerangka Berpikir

Kurikulum pembelajaran sastra di SMA memberikan peluang yang besar kepada guru untuk meningkatkan kualitas pembelajaran sastra di sekolah, yang dewasa ini dinilai kurang berhasil oleh masyarakat pada umumnya. Dengan melihat sastra sebagai sistem tanda karya seni yang bermediakan bahasa, dan sastra hadir untuk dibaca, dinikmati, diapresiasi serta dimanfaatkan untuk mengembangkan wawasan kehidupan, maka pembelajaran sastra yang ideal adalah yang apresiatif. Pembelajaran sastra yang apresiatif merupakan pembelajaran yang dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk bergaul dengan sastra, melalui kegiatan membaca, menikmati dan menilainya, serta mencoba untuk mencipta karya sastra bagaimanapun bentuk dan hasilnya.

Program pembelajaran sastra di SMA memiliki tujuan, yaitu dikuasainya kompetensi sastra siswa, meliputi kompetensi apresiasi, ekspresi, dan kreasi. Target *Product* atau capaian dari hasil pembelajaran sastra adalah terbentuknya siswa menjadi manusia yang berkepribadian luhur, berkualitas, dan berwawasan luas, sehingga mampu menantang masa depannya dengan penuh harapan. Tujuan tersebut tentu merupakan sebuah harapan. Untuk mencapainya diperlukan suatu *Process*, dalam hal ini adalah pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif.

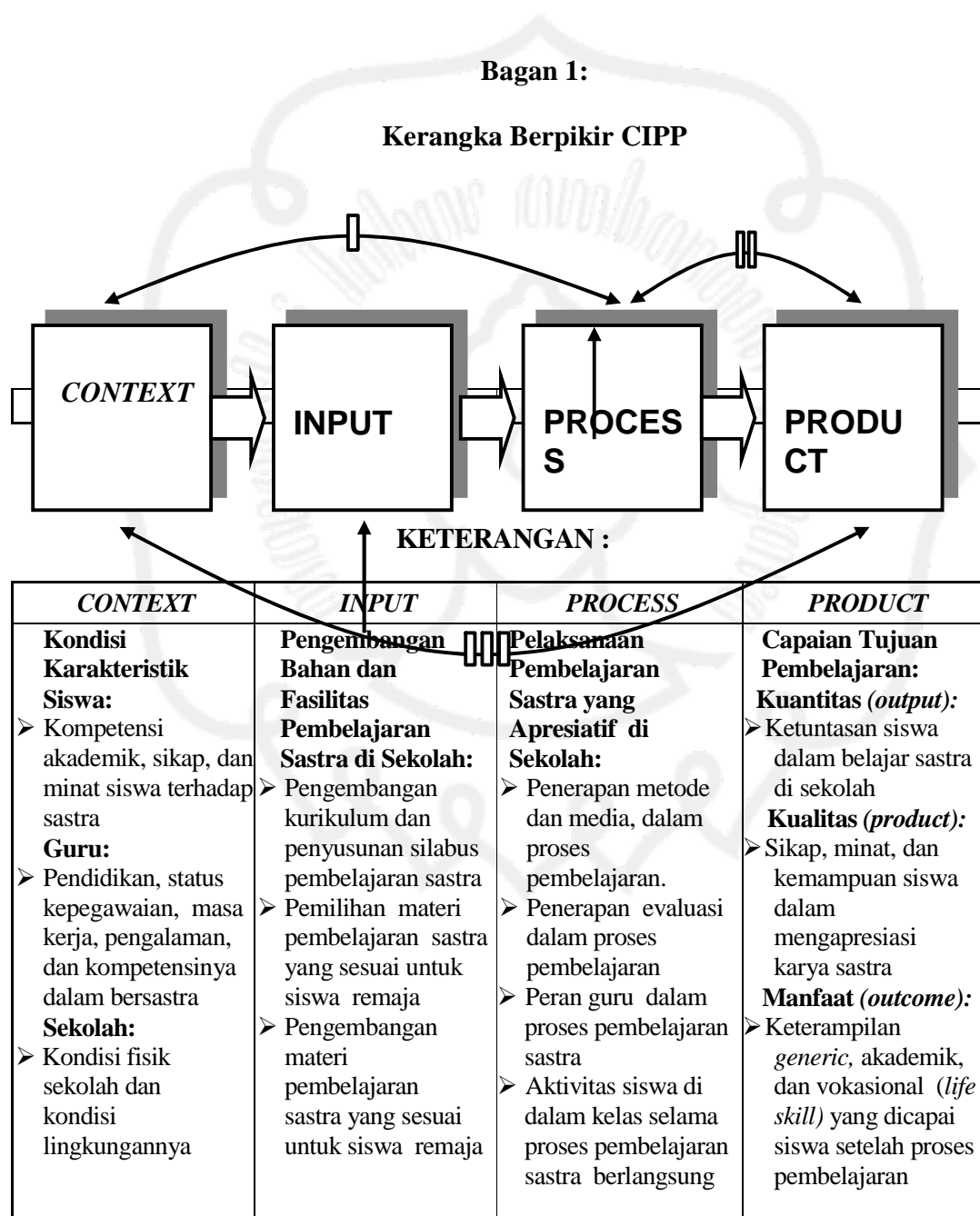
Tujuan sebagai arah dari *Product* dapat terealisasi apabila pelaksanaan *Process* disesuaikan dengan kondisi *Context*-nya. Agar *Process* berjalan dengan baik sebagaimana yang seharusnya, *Context* perlu dibekali dengan *Input* yang sesuai, sehingga dapat diperoleh *Product* sesuai dengan tujuan yang diharapkan.

Masalahnya, sudahkah *Context* yang ada sesuai dengan *Product* yang diharapkan? Sudahkah dipersiapkan *Input* dengan baik, untuk membekali *Context* dalam melaksanakan *Process*? Sudahkah *Process* yang berlangsung disesuaikan dengan kondisi *Context* dan *Product* yang menjadi harapan? Pada umumnya yang terjadi di lapangan adalah terbaikannya *Input* sehingga tidak mampu membekali *Context* dalam melaksanakan *Process*, dan tidak sesuainya antara *Process* yang berlangsung dengan kondisi *Context* yang ada dan *Product* yang menjadi tujuan.

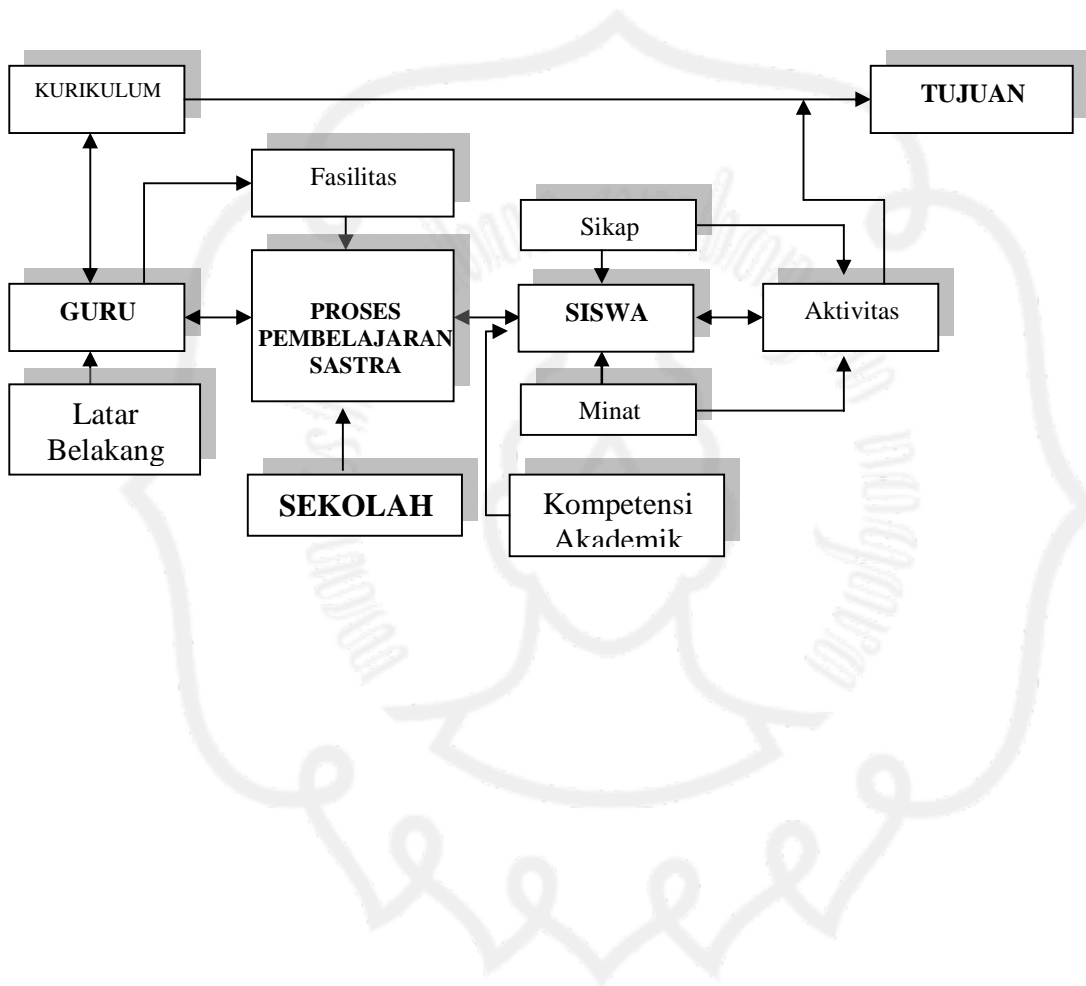
Dengan kerangka berpikir *CIPP*, penelitian ini berusaha melihat secara menyeluruh kondisi *Context*, yaitu aspek-aspek dalam suatu program; *Input* yang diberikan kepada *Context*; *Process* pelaksanaan program; dan *Product* atau capaian dari program. Evaluasi dilakukan dengan mengarah pada: (1) kesesuaian antara *Context* dengan *Process*; (2) kesesuaian antara *Process* dengan *Product*; dan (3) kesesuaian

antara *Input* sebagai modal dari *Context* dalam melaksanakan *Process*, dan *Product* yang dicapai melalui program yang diselenggarakan.

Untuk melihat kedudukan, dan hubungan dari masing-masing bagian dalam membentuk kesatuan, dapat dilihat dalam bagan berikut ini:



Bagan 2:
Alur Proses Pembelajaran Sastra di Sekolah



BAB III

METODOLOGI PENELITIAN

A. Pendekatan Penelitian

Dilihat dari jenisnya, penelitian ini termasuk dalam studi **kualitatif deskriptif**, dan berdasarkan tujuannya termasuk penelitian terapan dalam bentuk **evaluasi formatif** (*formative evaluation research*).

Menurut Sutopo (2002: 113), studi evaluasi formatif adalah penelitian yang dilakukan dengan tujuan untuk mengetahui keefektifan pencapaian tujuan, hasil, atau dampak suatu program dan pelaksanaan kebijakan yang telah direncanakan dan dilaksanakan dalam kurun waktu tertentu. Penelitian dilakukan pada waktu program masih berjalan, dengan tujuan untuk memperbaiki dan mengembangkan pelaksanaannya lebih lanjut.

Studi evaluasi formatif, diarahkan pada usaha peningkatan kualitas program. Keputusan mengenai hal itu memerlukan data yang rinci dan mendalam, meliputi kondisi *Context*, jenis dan kualitas *Input* yang telah diusahakan bagi terjadinya *Process*, kelancaran dan kualitas *Process* pelaksanaan program, dan *Product*, atau capaian hasil dari program (Sutopo, 2003: 3).

Sejalan dengan itu, penelitian ini bertujuan untuk menemukan kekuatan maupun kelemahan dari pelaksanaan program pembelajaran sastra yang diselenggarakan di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam 1, dan SMA Murni Surakarta. Selanjutnya, berdasarkan temuan-temuan yang diperoleh dalam penelitian di lapangan, disusun dan diajukan saran yang bersifat operasional, sebagai alternatif untuk langkah-langkah

perbaikan dan pengembangan program pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah yang diteliti tersebut.

Studi evaluasi dipilih sebagai strategi dalam penelitian ini, dengan alasan: (1) studi evaluasi lebih mampu menangkap proses dan makna dari setiap peristiwa yang dinamis, terjadi dan berkembang; (2) rumusan hasil dari studi evaluasi lebih mudah diterjemahkan ke dalam tindakan kebijakan; dan (3) tekanan fokusnya tertuju pada beragam data mengenai kualitas dengan kedalaman deskripsi, khususnya mengenai proses dan maknanya.

Selain beberapa alasan yang telah disampaikan, menurut Sutopo (2003: 2), penggunaan studi evaluasi sebagai strategi penelitian sangat memungkinkan untuk: (1) melakukan deskripsi secara rinci tentang pelaksanaan suatu program; (2) melakukan analisis dari proses utamanya; (3) melakukan deskripsi mengenai macam-macam partisipan dengan peran yang berbeda-beda; (4) melakukan deskripsi mengenai bagaimana program mempengaruhi sasaran; (5) melakukan deskripsi terhadap perubahan yang bisa diamati mengenai hasil dan dampaknya; dan (6) melakukan analisis terhadap kekuatan dan kelemahan dari suatu program.

Sementara itu, alasan yang melatarbelakangi dipilihnya metode deskriptif dalam penelitian ini, karena metode deskriptif memiliki ciri-ciri sebagai berikut: (1) mampu menggambarkan proses dari waktu ke waktu dalam situasi yang alami tanpa rekayasa peneliti, dan dapat mengungkap hubungan yang wajar antara peneliti dan *informant* (Sutopo, 2003: 2); (2) memungkinkan pendokumentasian yang sistematis tentang pelaksanaan program, sehingga dapat digunakan sebagai landasan untuk pengembangan teori secara induktif (Noeng Muhadjir, 1996: 109); (3) memungkinkan

untuk dilakukannya analisis induktif, yang berorientasi pada eksplorasi, penemuan dan logika induktif, sehingga teori yang dihasilkan didasarkan pada pola dalam kenyataannya; dan (4) memungkinkan pendeskripsian perilaku manusia dalam konteks natural, yaitu konteks kebulatan menyeluruh, sebab suatu fenomena hanya dapat ditangkap maknanya dalam keseluruhan.

Adapun yang dimaksud dengan perilaku manusia dalam penelitian ini adalah perilaku guru dan siswa dalam kegiatan pembelajaran sastra di sekolah, sedangkan konteks natural (*natural setting*) adalah kelas tempat diselenggarakannya pembelajaran sastra dalam suasana yang alami, seperti berlangsungnya kegiatan tersebut pada setiap harinya, tanpa rekayasa peneliti.

Selanjutnya, ditinjau dari karakteristiknya, penelitian ini termasuk dalam **studi kasus**, karena hasil penelitian didasarkan pada konteksnya, dan tidak ada usaha untuk generalisasi. Lebih dari itu, pada dasarnya semua penelitian kualitatif adalah studi kasus. Dipilih studi kasus sebagai strategi penelitian, karena penelitian jenis ini memiliki tempat tersendiri dalam penelitian evaluasi (Patton, dalam Yin, 2000: 20). Di samping itu, studi kasus memungkinkan peneliti untuk dapat berinteraksi secara terus menerus antara isu-isu teoretis yang diteliti dengan data yang dikumpulkan. Studi kasus juga memungkinkan penggunaan berbagai sumber bukti dalam penelitian tentang peristiwa yang berkonteks kehidupan nyata (Yin, 2000: 65- 85).

Dilihat dari jumlah kasusnya, strategi penelitian ini termasuk dalam studi **kasus tunggal**, karena berisi satu kasus saja (Yin, 2000: 54). Kasus yang diteliti tentang proses pembelajaran sastra yang apresiatif di empat sekolah yang berjenjang sama, yaitu SMA.

Masing-masing SMA merupakan satu unit analisis dengan kasus yang terbatas dan dipilih bagi pelayanan evaluasi untuk menyajikan analisis secara teliti dan mendalam.

Dalam penelitian ini, dipilih empat sekolah sebagai lokasi penelitian, dengan harapan agar ada keterwakilan informasi dari status dan kualifikasi sekolah yang berbeda, meliputi sekolah negeri dan swasta, serta sekolah unggulan dan bukan unggulan. Pada kenyataannya, empat sekolah yang dipilih memiliki karakteristik pembelajaran sastra yang relatif sama, karena itu penelitian ini mengkaji satu kasus yang sama.

Sesungguhnya, semua penelitian kualitatif bersifat holistik, namun karena fokus utama penelitian telah ditentukan sejak awal sebelum ke lapangan, penelitian ini termasuk dalam jenis studi kasus **terpancang** (*embedded case study*). Sejak awal, masalah telah dirumuskan untuk membimbing arah penelitian. Hal-hal yang tidak relevan dengan masalah penelitian diabaikan, sehingga penelitian lebih terfokus.

Dipilih studi kasus terpancang dalam penelitian ini karena menurut Yin (2000: 53), desain kasus terpancang merupakan suatu perangkat penting guna melakukan *inquiry* dalam studi kasus. Di samping itu, melalui studi kasus terpancang diharapkan penelitian tidak berubah arah dan desain asli penelitian tetap sesuai dengan pertanyaan-pertanyaan yang telah dirumuskan pada awal penelitian.

Dalam penelitian kualitatif, bagaimanapun akan berbeda pendekatan dalam setiap kasusnya (Patton, 1986: 51). Berdasarkan hal itu, penelitian ini menerapkan pola pikir *Context, Input, Process, Product (CIPP)* (Rutman, dalam Sutopo, 2003: 3). Stufflebeam (dalam Farida Yusuf, 2000: 17), adalah ahli yang mengusulkan pendekatan *CIPP*. Stufflebeam (1982: 6), membagi evaluasi ini menjadi empat unit, yaitu: (1) *Context evaluation to serve planning decision*, evaluasi untuk membantu merencanakan

keputusan, menentukan kebutuhan, dan merumuskan tujuan program; (2) *Input evaluation, structuring decision*, evaluasi untuk membantu mengatur keputusan, menentukan sumber yang ada, alternatif yang diambil, rencana dan strategi untuk mencapai kebutuhan, serta prosedur kerja untuk mencapainya; (3) *Process evaluation, to serve implementing decision*, evaluasi untuk membantu pengimplementasian keputusan, sampai seberapa jauh rencana telah diterapkan, dan apa yang harus direvisi; dan (4) *Product evaluation, to serve recycling decision*, evaluasi untuk menentukan keputusan lebih lanjut mengenai hasil yang dicapai, dan yang perlu dilakukan setelah program berjalan.

Menurut Sutopo (2003: 3), termasuk dalam *context* adalah kekhususan karakteristik maupun kondisi fisik tempat dilaksanakannya program; *input*, adalah bahan, fasilitas ataupun keterampilan yang diperlukan bagi terselenggaranya program; *process*, adalah kualitas pelaksanaan kegiatan untuk pencapaian tujuan; dan *product* adalah hasil capaian yang merupakan tujuan (termasuk *output* dan *outcome*).

Stufflebeam (1982: 7) menjelaskan, bahwa empat unit dalam konsep evaluasi *CIPP* yaitu *Context, Input, Process*, dan *Product* itu, merupakan satu kesatuan yang sangat menentukan keberhasilan pelaksanaan suatu program. Bagian-bagiannya saling membentuk dan menentukan, terpadu menjalin kesatuan yang utuh dalam membangun kualitas dengan maknanya yang menyeluruh. Ditambahkan oleh Sutopo (2003: 3), bahwa suatu kajian evaluatif yang meninggalkan salah satu unsurnya akan menghasilkan suatu keputusan yang timpang atau kurang menyeluruh.

Evaluasi dengan kerangka berpikir *CIPP* mampu mendeskripsikan semua unsur yang berperan dalam kegiatan program dengan kekuatan dan kelemahannya, proses kegiatan program, pencapaian tujuan, kesenjangan dan keterpaduan antarunsurnya,

sehingga penelitian evaluasi dengan kerangka berpikir *CIPP* ini mampu menghasilkan saran yang bermanfaat bagi perbaikan dan pengembangan suatu program.

B. Lokasi Penelitian

Kota Surakarta memiliki 44 Sekolah Lanjutan Tingkat Atas (SLTA), yang terdiri atas 2 Madrasah Aliyah Negeri, 4 Madrasah Aliyah Swasta, 30 SMA Swasta, dan 8 SMA Negeri. Dari 44 sekolah yang ada, dipilih empat sekolah sebagai lokasi dalam penelitian ini. Pemilihan lokasi dimaksudkan untuk dapat memperoleh informasi dari berbagai sumber data yang mewakili status dan kualifikasi sekolah, meliputi sekolah negeri unggulan dan bukan unggulan serta sekolah swasta unggulan dan bukan unggulan.

Untuk kepentingan itu, penelitian ini dilaksanakan di **SMA Negeri 1** Jl. Monginsidi 40 Surakarta, dan **SMA Negeri 8** Jl. Sumbing VI/ 49 Mojosongo Surakarta, yang merupakan sekolah negeri unggulan dan bukan unggulan. Selain itu, penelitian juga dilaksanakan di **SMA Al-Islam 1**, Jl. Honggowongso 94 Surakarta dan **SMA Murni** Jl. Dr Wahidin 23 Surakarta, yang merupakan sekolah swasta unggulan dan bukan unggulan Kota Surakarta, Propinsi Jawa Tengah. Adapun waktu pelaksanaannya pada bulan Januari 2005 hingga bulan Juli 2006.

Kota Surakarta dipilih sebagai lokasi penelitian, karena salah satu sekolah di kota itu yaitu SMA Negeri 1, merupakan sekolah unggulan yang telah menerapkan kurikulum berbasis kompetensi sejak tahun pelajaran 2002/ 2003, bersama-sama dengan 40 sekolah lain di 13 propinsi di seluruh wilayah Indonesia.

Menurut Zamroni (2005: 46), secara intensif sekolah yang telah menerapkan kurikulum berbasis kompetensi tersebut dibina oleh Direktorat Pendidikan Menengah

Umum. Pada perkembangannya, hingga tahun pelajaran 2004/ 2005 ada 350 SMA yang telah menerapkan kurikulum baru tersebut, dan sisanya sekitar 7500 SMA, direncanakan dapat menerapkannya pada tahun pelajaran 2007/ 2008. Namun, karena pada tahun pelajaran 2006/ 2007 sudah dicanangkan kurikulum baru yaitu Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) atau Kurikulum 2006, maka semua sekolah diharapkan untuk menyesuaikan dengan program pemerintah tersebut.

Sekolah yang telah menerapkan kurikulum berbasis kompetensi yang kemudian disebut Kurikulum 2004 itu, tentu tidak mengalami kesulitan ketika harus berganti dengan KTSP, sebab keduanya merupakan kurikulum yang berbasis kompetensi. Letak perbedaannya, bahwa dalam KTSP diharapkan setiap sekolah dapat mengoptimalkan potensinya dan memunculkan karakteristik dengan menawarkan program unggulan kepada masyarakat yang menjadikan *'selective excellent'* sebagai ciri khas dari setiap satuan pendidikan, yang berbeda dengan program yang ditawarkan oleh sekolah lainnya.

Penelitian ini dilakukan di empat sekolah, yang memiliki latar belakang yang bervariasi apabila dilihat dari: (1) kompetensi akademik input siswa, (2) pemerolehan nilai siswa dalam Ujian Akhir Nasional (UAN); (3) jumlah lulusan yang diterima di Perguruan Tinggi Negeri melalui Seleksi Penerimaan Mahasiswa Baru (SPMB); dan (4) kondisi sekolah serta lingkungannya. Berdasarkan kriteria tersebut, di kalangan masyarakat akhirnya muncul sebutan sekolah unggulan dan sekolah bukan unggulan.

C. Data dan Sumber Data

1. Data

Data dalam penelitian pada dasarnya terdiri dari semua informasi atau bahan yang disediakan alam (dalam arti luas) yang harus dicari, dikumpulkan dan dipilih oleh peneliti. Data penelitian terdapat pada segala sesuatu apa pun yang menjadi bidang dan sasaran penelitian (Edi Subroto, 1992: 34). Berdasarkan pengertian itu, dalam penelitian ini dikumpulkan empat macam data pokok yang berkaitan dengan masalah yang dikaji. Data tersebut merupakan informasi tentang pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA Surakarta.

Data penelitian ini dikelompokkan dalam empat unit, meliputi: (1) *Context*, yaitu kondisi karakteristik siswa, guru, dan sekolah, terdiri dari: (a) kompetensi akademik, sikap dan minat siswa terhadap sastra; (b) latar belakang pendidikan guru, pengalaman, status kepegawaian, dan kompetensinya dalam mengajarkan sastra; dan (c) fasilitas sarana prasarana dan kondisi lingkungan sekolah dalam mendukung proses pembelajaran sastra. (2) *Input*, yaitu pengembangan bahan dan fasilitas penunjang program pembelajaran sastra yang apresiatif, meliputi: (a) pengembangan kurikulum dan silabus; (b) pengembangan materi, metode, media, dan evaluasi pembelajaran. (3) *Process*, yaitu proses pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif, dilihat dari: (a) peran guru, dan (b) aktivitas siswa dalam pembelajaran sastra. (4) *Product*, yaitu kualitas hasil capaian tujuan dari pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif, dilihat dari (a) *output* (kuantitas), (b) *product* (kualitas), dan (c) *outcome* (manfaat).

Seluruh data yang terkumpul selanjutnya dianalisis dan hasil analisisnya digunakan untuk menjawab permasalahan yang dikaji dalam penelitian.

2. Sumber Data

Data yang digali dan dikumpulkan dalam penelitian ini sebagian besar berwujud kata-kata, yang diperoleh melalui sumber data sebagai berikut.

a. Dokumen

Menurut Guba & Lincoln (1981: 228), yang disebut dokumen adalah setiap bahan tertulis ataupun film. Dokumen sering digunakan sebagai sumber data dalam penelitian, karena dalam banyak hal dokumen dapat dimanfaatkan untuk menguji, menafsirkan, bahkan untuk meramalkan data (Moleong 1990: 161). Selain itu, penggunaan dokumen dalam penelitian juga dimaksudkan untuk mendukung dan menambah bukti penelitian. Sebab menurut Yin (2000: 104), dokumen memberikan rincian spesifik yang dapat mendukung informasi dari berbagai sumber lain.

Data tentang pengembangan kurikulum, silabus, materi, metode, media dan evaluasi pembelajaran dikumpulkan dengan mengkaji dokumen. Dokumen yang dimaksud berkenaan dengan dokumen resmi dari Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Umum, yang meliputi: (1) Pedoman Khusus Pengembangan Silabus; (2) Pedoman Umum Pengembangan Silabus Berbasis Kompetensi SMA; dan (3) Pola Induk Pengembangan Sistem Penilaian Kurikulum Berbasis Kompetensi SMA.

Sementara itu, data tentang kondisi karakteristik siswa, guru, dan sekolah, dikumpulkan melalui dokumen yang ada di sekolah dan Dinas Dikpora Kota Surakarta. Adapun data tentang kualitas hasil capaian tujuan dari program pembelajaran sastra, dikaji melalui dokumen lembar portofolio siswa, dan laporan hasil belajar siswa (rapot) pada akhir semester juga nilai UAN dalam ijazah kelulusan siswa pada akhir tahun pelajaran.

b. Narasumber (*Informant*)

Posisi narasumber (*informant*) sebagai sumber data penelitian sangat penting perannya sebagai individu yang memiliki berbagai informasi sesuai dengan masalah yang dikaji. Narasumber adalah sumber data yang bukan sekedar memberikan tanggapan terhadap masalah yang ditanyakan, tetapi juga individu yang memilih arah dan selera dalam menyajikan informasi yang dimilikinya. Karena itu, menurut Sutopo (2002: 50), untuk menghadapi narasumber sebagai informan dalam penelitian, diperlukan sikap lentur, terbuka, dan kritis dari peneliti dalam memahami beragam informasi penting, yang berdampak langsung terhadap kualitas penelitian.

Untuk memperoleh informasi yang lengkap dan beragam, narasumber dipilih dalam posisi dengan beragam peran yang berbeda, yang memungkinkan akses informasi yang dimiliki sesuai dengan kebutuhan penelitian. Guru sastra dan siswanya di sekolah yang diteliti, merupakan narasumber dalam penelitian ini.

Selanjutnya, dengan tujuan untuk mendapatkan data yang lebih terpercaya, dalam penelitian ini ditentukan beberapa *informant* kunci, yang dapat memberikan keterangan secara rinci dan mendalam tentang masalah yang dikaji. Selain itu, menurut Yin (2000: 109), *informant* kunci juga diharapkan dapat memberikan saran tentang sumber bukti lain yang mendukung penelitian.

Untuk melengkapi keberagaman informasi yang dikumpulkan, dalam penelitian ini ditentukan *informant* tambahannya. Dalam hal ini dipilih *informant* tambahan dalam statusnya sebagai pakar kurikulum, pakar sastra, dan pakar pembelajaran sastra, serta pejabat pengambil kebijakan yang berkaitan dengan pembelajaran sastra di SMA.

Data tentang kondisi karakteristik siswa, guru, dan sekolah, dan data tentang proses pembelajaran sastra, serta capaian tujuan dari program pembelajaran sastra yang apresiatif, dikumpulkan melalui sumber data *informant*, baik *informant* kunci maupun *informant* tambahan yang menjadi sumber data utama dalam penelitian ini.

c. Peristiwa atau Aktivitas

Melalui pengamatan terhadap suatu peristiwa atau aktivitas, dapat diketahui bagaimana sesuatu terjadi secara lebih pasti, karena disaksikan secara langsung oleh peneliti. Aktivitas sebagai sumber data penelitian dapat berlangsung secara disengaja ataupun tidak, secara rutin dan berulang, atau hanya sekali saja terjadi (Sutopo, 2002: 51).

Dalam penelitian ini, untuk memahami tentang bagaimana proses pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah, diperlukan pengamatan terhadap perilaku dan sikap guru sastra serta para siswanya dalam pelaksanaan pembelajaran sastra di sekolah. Peristiwa yang diamati tersebut adalah peristiwa berjalannya kegiatan proses belajar mengajar sastra di sekolah, baik yang berlangsung di dalam kelas, maupun di luar kelas, yang dilakukan secara rutin oleh guru dan para siswanya pada setiap harinya.

d. Tempat atau Lokasi

Tempat atau lokasi penelitian juga dimanfaatkan sebagai sumber data dalam penelitian ini. Informasi mengenai kondisi dari lokasi peristiwa atau aktivitas dapat digali melalui tempat maupun lingkungannya. Dari pemahaman terhadap lokasi atau tempat dan lingkungan terjadinya peristiwa atau aktivitas, secara kritis dapat ditarik simpulan yang

berkaitan dengan permasalahan penelitian (Sutopo, 2002: 52). Adapun yang dimaksudkan tempat atau lokasi dalam penelitian ini adalah sekolah, tempat berlangsungnya proses pembelajaran sastra yang diteliti.

D. Teknik Sampling

Sampel dalam penelitian ini dipilih dengan menggunakan teknik *purposive sampling*, dalam hal ini yang disampling adalah sumber datanya, yaitu kegiatan pembelajaran sastra yang diselenggarakan di lokasi penelitian, dan guru dan siswa yang terlibat dalam kegiatan pembelajaran tersebut dalam posisinya sebagai *informant*.

Sampling dilakukan bukan untuk keperluan generalisasi statistik atau mewakili populasinya, tetapi untuk mewakili informasinya. Teknik *sampling* yang digunakan dalam penelitian ini termasuk dalam *sampling* bertujuan (*purposive sampling*). Menurut Moleong (1990: 165), *purposive sampling* dilakukan dengan tujuan untuk menjangkau data sebanyak mungkin dari berbagai macam sumber, dan tidak memusatkan pada perbedaan yang akan dikembangkan dalam generalisasi, tetapi pada kekhususan yang ada dalam konteks yang unik, dan menggali informasi yang menjadi dasar dari rancangan dan dari teori yang muncul.

Purposive sampling disebut juga *internal sampling*, karena sampel diambil bukan untuk kepentingan generalisasi, tetapi untuk memilih *informant* sesuai kebutuhan dan kemantapan dalam memperoleh data (Patton dalam Sutopo, 2002: 56). *Purposive sampling* ini sesuai dengan karakter *sampling* penelitian kualitatif yang mengarah pada generalisasi teori. Menurut Moleong (1990: 165-6), ciri-ciri dari teknik *Purposive sampling* adalah: (1) sampel tidak dapat ditentukan terlebih dahulu; (2) tujuan

pengambilan sampel untuk mendapatkan variasi data sebanyak-banyaknya; (3) sampel dipilih atas dasar fokus penelitiannya; dan (4) jumlah sampel ditentukan oleh pertimbangan informasi yang diperlukan.

Dalam pengambilan sampel dengan teknik *purposive sampling* ini, sampel diambil berdasarkan kebutuhan untuk mewakili informasinya, karena itu apabila tidak ada lagi informasi penting yang dapat dijangkau, penarikan sampel penelitian diakhiri. Kuncinya adalah, bila sudah ditemukan pengulangan-pengulangan informasi yang diperoleh dalam pengumpulan data di lapangan, maka penarikan sampel diakhiri atau dihentikan.

Data tentang pembelajaran sastra diperoleh melalui sumber data pelaksanaan pembelajaran sastra di sekolah yang terjadi secara rutin di setiap harinya. Namun tidak semua pelaksanaan pembelajaran sastra yang diselenggarakan sehari-hari di sekolah yang diteliti diamati.

Pelaksanaan pembelajaran sastra yang dipilih sebagai sumber data penelitian yang diobservasi diusahakan mewakili *genre* sastra yang ada, yaitu puisi, prosa, dan drama. Karena itu, pelaksanaan pembelajaran sastra yang diamati meliputi pembelajaran puisi, pembelajaran prosa, dan pembelajaran drama. Hal itu dimaksudkan agar peneliti berkesempatan untuk mengumpulkan informasi dan data yang sebanyak-banyaknya, sehingga dapat diperoleh data yang lebih bervariasi, beragam, lengkap dan menyeluruh, .

Selain pelaksanaan pembelajaran sastra di sekolah, guru dan siswa sebagai narasumber (*informant*) penelitian yang terlibat dalam proses pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti juga disampling. Dalam hal ini, dipilih narasumber (*informant*) yang dianggap paling mengetahui informasi dan permasalahan dalam penelitian secara

mendalam. Di samping itu juga dipertimbangkan mengenai dapat tidaknya narasumber tersebut untuk dipercaya sebagai sumber data yang mantap. Sebab kelengkapan dan kedalaman informasi yang diperoleh dalam penelitian tidak ditentukan oleh jumlah sumber datanya. *Informant* yang sedikit jumlahnya, mungkin saja dapat menjelaskan informasi yang lebih benar dan lebih lengkap daripada *informant* yang lebih banyak, namun kurang memahami permasalahan yang sebenarnya (Sutopo, 2002: 55).

E. Teknik Pengumpulan Data

1. Macam-macam Teknik yang Digunakan

Sumber data penelitian ini terdiri dari berbagai macam jenis, meliputi: dokumen, tempat, aktivitas, dan manusia sebagai narasumber. Berdasarkan berbagai macam sumber data tersebut, digunakan berbagai teknik untuk mengumpulkan data guna menjawab masalah penelitian.

Teknik yang digunakan meliputi teknik yang bersifat interaktif dan noninteraktif (Goetz LeComte, dalam Sutopo, 2002: 58). Teknik noninteraktif meliputi: analisis dokumen (*content analysis*), dan kuesioner terbuka (*open-ended questionnaire*), sedangkan teknik interaktifnya meliputi: wawancara mendalam (*in-depth interviewing*), observasi berperan (*participant observation*). Penjelasannya sebagai berikut.

a. Analisis Dokumen (*Content Analysis*)

Moleong (1990: 161) menjelaskan, bahwa semua dokumen yang berkaitan dengan topik penelitian, dapat dimanfaatkan untuk menguji, menafsirkan, dan bahkan untuk

meramalkan data dalam penelitian. Dengan teknik analisis dokumen diharapkan dapat ditangkap informasi tentang subjek yang diteliti mengenai pembentukan dan pengalihan perilaku serta polanya yang berlangsung melalui komunikasi verbal (Noeng Muhadjir, 1996: 49).

Kegiatan dalam menganalisis dokumen, oleh Yin (dalam Sutopo, 2002: 69), disebut dengan *content analysis*, sebab dalam kegiatan itu peneliti bukan sekedar mencatat isi penting yang tersurat dalam dokumen, tetapi juga memahami makna yang tersirat dalam dokumen dengan sikap hati-hati, teliti, dan kritis.

Menurut Yin (2000: 106), dokumen dapat digunakan secara bersamaan dengan sumber informasi yang lain seperti wawancara dan pengamatan atau observasi apabila semua bukti yang dikumpulkan dalam penelitian menghasilkan gambaran yang konsisten

b. Kuesioner Terbuka (*Open-ended Questionnaire*)

Langkah awal pengumpulan data dalam penelitian ini adalah pemberian kuesioner terbuka kepada guru sastra dan siswanya di sekolah yang diteliti. Kuesioner terbuka ini, berisi daftar pertanyaan dengan kesempatan jawaban yang bersifat terbuka. Pertanyaan yang diajukan sudah disertai alternatif jawaban, namun disediakan ruang untuk jawaban bebas, atau alasan mengapa menjawab demikian, dapat pula untuk menyampaikan hal-hal lain yang dirasa penting dan berkaitan dengan pertanyaan. Berdasarkan jawaban yang beragam dari *informant*, dapat dipilih fokus permasalahan yang perlu dikaji dengan lebih rinci dan mendalam dengan teknik yang lain (Sutopo, 2002: 71).

Tujuan dari penggunaan teknik kuesioner terbuka ini untuk mendapatkan informasi yang luas dengan cara yang cepat, karena teknik ini memungkinkan peneliti untuk mendapatkan data awal sebelum memasuki lapangan. Melalui teknik ini tidak dilakukan penilaian angka atau *scoring system*, karena posisinya bukan merupakan teknik pengumpulan data pokok (utama), hanya penunjang pada awal pengumpulan data (Sutopo, 2002: 71).

Disadari bahwa melalui teknik kuesioner terbuka ini tidak dapat diperoleh informasi yang mendalam tentang masalah yang diteliti, karena itu, data yang diperoleh selanjutnya dikembangkan dan dikaji secara mendalam melalui teknik lain, yaitu observasi berperan, analisis dokumen, wawancara mendalam.

c. Wawancara Mendalam (*In-depth Interviewing*)

Menurut Yin (2000: 108), wawancara mendalam merupakan teknik pengumpulan data yang esensial dalam studi kasus. Menurut Sutopo (2002: 59), wawancara mendalam merupakan wawancara yang dilakukan dengan lentur dan terbuka, tidak berstruktur ketat, tidak dalam suasana formal, dan dilakukan berulang pada informan yang sama. Pertanyaan dalam wawancara mendalam berbentuk *open-ended*, berisi tentang fakta dari peristiwa atau aktivitas, dan opini. *Informant* dapat mengemukakan pendapatnya, kemudian pendapat atau proposisi dari *informant* digunakan sebagai dasar bagi penelitian selanjutnya (Yin, 2000: 109).

Wawancara mendalam ini dilakukan dengan tujuan untuk memperoleh data tentang mekanisme pelaksanaan proses pembelajaran, dan kualitas capaian tujuan dari program pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah.

d. Pengamatan atau Observasi Berperan (*Participant Observation*)

Observasi adalah teknik pengumpulan data yang digunakan untuk menggali data dari sumber yang berupa tempat, aktivitas, benda atau rekaman gambar. Observasi terhadap berlangsungnya proses pembelajaran sastra di sekolah dilakukan dengan teknik berperan pasif dengan cara formal maupun nonformal.

Menurut Moleong (1990: 125-126), melalui teknik observasi berperan pasif dapat dilihat dan dapat dites kebenaran terjadinya suatu peristiwa atau aktivitas. Sebab teknik observasi memungkinkan peneliti untuk mengamati dan mencatat perilaku dan peristiwa sebagaimana adanya, sehingga dapat mengecek bias. Melalui teknik tersebut, peneliti juga mampu memahami situasi yang rumit dan perilaku manusia yang kompleks.

Demi menjaga reliabilitas penelitian, observasi dilakukan berulang-ulang, baik secara formal maupun informal. Dalam observasi, peneliti mendatangi lokasi penelitian, namun sama sekali tidak berperan sebagai apapun selain sebagai pengamat pasif, meskipun peneliti hadir dalam konteksnya (Sutopo, 2002: 66).

Tujuan observasi berperan pasif dalam penelitian ini adalah untuk mengumpulkan data mengenai pelaksanaan proses pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah, yang melibatkan aktivitas siswa dan guru di dalamnya.

2. Cara Pencatatan Data

Setiap selesai penggalan data di lapangan, data yang diperoleh segera dideskripsikan dalam bentuk catatan lapangan (*fieldnote*). Menurut Bogdan & Biklen (1982: 4), catatan lapangan adalah catatan tertulis tentang apa yang didengar, dilihat,

dialami, dan dipikirkan peneliti dalam rangka pengumpulan data dan refleksi terhadap data dalam penelitian kualitatif.

Catatan lapangan (*fieldnote*) berisi kumpulan data mentah yang selanjutnya direduksi dan dianalisis. Secara lengkap, catatan lapangan (*fieldnote*) disusun berdasarkan bentuk kegiatannya, yang memuat tiga bagian, yaitu: (1) identitas; (2) deskripsi data, dan (2) refleksi.

Deskripsi dalam catatan lapangan disusun dengan pendekatan *fenomenologis*, yaitu cara berpikir yang memungkinkan seseorang untuk membuat pengertian akan berbagai hal yang dialaminya. Deskripsi tersebut merupakan usaha dengan keterbukaan pikiran untuk merumuskan objek yang diteliti, melalui penelusuran pada objek untuk menemukan dan menafsir berbagai hubungan di antaranya tanpa memisahkan dari struktur utama dalam konteksnya (Sutopo, 2002: 4).

Deskripsi dibuat berdasarkan pengamatan yang bersifat global, yang bukan sekedar pengamatan verbal mengenai apa yang terlihat dan terdengar, tetapi merupakan tanggapan perasaan dan renungan peneliti, terhadap peristiwa yang terjadi pada saat observasi, dengan tafsir dalam berbagai makna kontekstualnya. Adapun refleksi adalah catatan yang berisi pemikiran peneliti yang bersifat subjektif, dan tekanannya pada spekulasi, perasaan, kesan, prasangka peneliti, dan masalah yang muncul dalam pemikiran. Refleksi peneliti inilah yang dapat memandu langkah penelitian pada kegiatan yang lebih kemudian, karena dalam refleksi disusun suatu rekomendasi untuk perbaikan pelaksanaan penelitian.

Refleksi atau tanggapan pengamat berisi tentang: (1) *refleksi metode*, yaitu arahan tentang metode yang akan dilakukan kemudian; (2) *klarifikasi*, yaitu penjelasan pada

sesuatu yang meragukan dalam penelitian (Moleong, 1990: 156-159); dan (3) *refleksi teori*, yaitu usaha untuk meluruskan kembali apabila ada gagasan peneliti yang mempengaruhi tanggapan, atau asumsi yang diajukan (Sutopo, 2002: 76). Termasuk dalam refleksi teori adalah *refleksi etis dan konflik*, yaitu refleksi tentang perlu tidaknya perlindungan *informant* akibat informasi yang diberikan, dan konflik yang dihadapi dalam penelitian serta kemungkinan bentuk penyajian laporan yang dipandang tepat dan aman.

F. Teknik Pemeriksaan Keabsahan Data

Agar informasi dapat dijadikan sebagai data penelitian, perlu diperiksa kredibilitasnya, agar dapat dipertanggungjawabkan dan digunakan sebagai titik tolak penarikan simpulan. Menurut Edi Subroto (1992: 34), secara umum, data harus memenuhi syarat kesahihan (*validitas*) dan keajegan (*reliabilitas*).

Tanpa memenuhi syarat *validitas* dan *reliabilitas* tersebut hasil penelitian tidak dapat dipertanggungjawabkan secara ilmu pengetahuan. Data dalam penelitian dikatakan valid apabila benar-benar sesuai dengan masalah yang diteliti, dan reliabel apabila terdapat secara meyakinkan pada beberapa sumber atau diuji dengan beberapa teknik.

Validitas data dalam penelitian ini diuji melalui *triangulasi sumber* dan *triangulasi metode*. *Triangulasi sumber* mengarahkan peneliti untuk mengumpulkan data dari beragam sumber yang tersedia, karena data yang sama atau sejenis akan lebih mantap kebenarannya apabila digali dari sumber-sumber yang berbeda.

Validitas sumber dalam penelitian ini diuji melalui langkah wawancara mendalam kepada para *informant* dari status dan peran yang berbeda dalam pembelajaran sastra,

sehingga dapat dibandingkan pendapat dari masing-masing *informant* untuk mendapatkan data yang valid. Sementara itu, triangulasi metode ditempuh dengan cara menggali data yang sama atau sejenis dengan metode yang berbeda (Sutopo, 2002: 80). Data yang diperoleh melalui wawancara dan kuesioner dibandingkan dengan hasil pengamatan tentang aktivitas subjek yang menggambarkan perilaku yang tampak melalui observasi. Selain itu dilakukan pemeriksaan dokumen yang memuat catatan berkaitan dengan data yang dimaksudkan oleh peneliti.

Validitas data diusahakan pula melalui *informant review*. Sebelum data disajikan, didiskusikan terlebih dahulu dengan para *informant*. Dengan demikian diharapkan terjadi kesepahaman antara peneliti dan *informant* sebagai sumber datanya, sehingga unit-unit laporan yang disusun telah disetujui oleh para *informant*.

Data base juga merupakan pengujian validitas data dalam penelitian ini. Penyusunan bukti-bukti penelitian dalam segala bentuknya, meliputi hasil rekaman video, rekaman wawancara, foto, skema, gambar, dan deskripsi, disimpan dalam kurun waktu tertentu agar sewaktu-waktu dapat ditelusuri kembali bila diperlukan untuk verifikasi. Sebab, menurut Sutopo (2002: 84), kejelasan kaitan bukti penelitian akan memudahkan penelusuran kembali untuk melihat ada tidaknya bias dalam penelitian.

Reliabilitas data dalam penelitian ini diusahakan melalui pelaksanaan penelitian -- seperti dalam prosedur pengumpulan datanya--, yang dapat diinterpretasikan dengan hasil yang sama (Yin, 2000: 38). Dengan mengusahakan tercapainya reliabilitas data, diharapkan dapat meminimalkan kekhilafan (*error*) dan penyimpangan (*bias*) dalam penelitian. Reliabilitas data juga diusahakan dengan membuat seoperasional mungkin

langkah-langkah penelitian, dan kesiapan peneliti untuk diperiksa sewaktu-waktu oleh pengawas bila diperlukan, seperti yang disampaikan oleh Yin (2000: 45).

G. Teknik Analisis Data

1. Proses Analisis

Secara keseluruhan, proses analisis dalam penelitian kualitatif meliputi empat macam sifat, sebagai berikut.

Pertama, analisis induktif. Data yang terkumpul dalam penelitian dianalisis secara induktif, yaitu analisis yang tidak bertujuan untuk membuktikan kebenaran suatu hipotesis. Analisis dilakukan berdasarkan informasi yang diperoleh di lapangan, untuk sampai pada sebuah temuan yang akhirnya dapat ditarik simpulan yang berupa sebuah teori berdasarkan pada pola di dalam dunia kenyataannya. Menurut Sutopo (2002: 39), teori yang dikembangkan dalam analisis induktif ini dimulai dari lapangan studi, dari data yang terpisah-pisah, atas bukti-bukti yang terkumpul dan saling berkaitan (*bottom-up grounded theory*).

Kedua, analisis dilakukan di lapangan bersama dengan proses pengumpulan data. Pada waktu data dikumpulkan, proses analisisnya dimulai dengan penyusunan refleksi peneliti, yang merupakan kerangka berpikir, pendapat, gagasan, dan kepedulian peneliti terhadap data yang ditemukan (Bodgan & Biklen, 1982: 84-89). Melalui refleksi dilakukan proses pematapan data.

Ketiga, proses interaktif. Setiap data yang diperoleh di lapangan dikomparasikan dengan data lain secara berkelanjutan. Proses interaktif dalam bentuk siklus dilakukan antar komponen sejak dimulai proses pengumpulan data. Peneliti bergerak di antara tiga

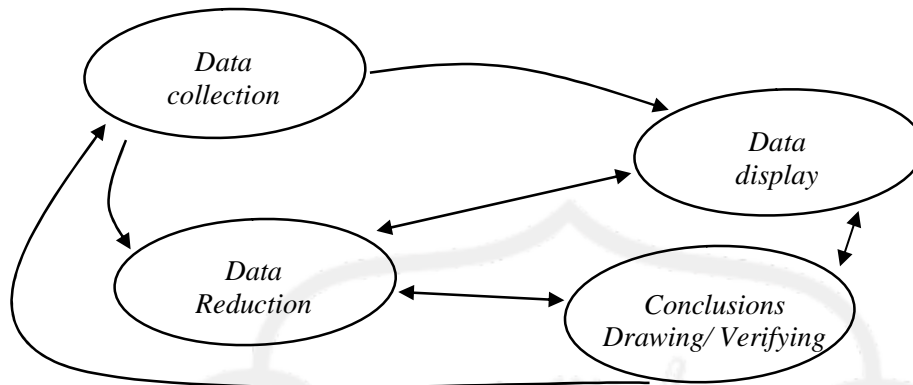
komponen analisis, yaitu sajian data, reduksi data, dan verifikasi, dengan proses interaktif yang dilakukan dalam kelompok data yang semakin lama semakin membesar. Melalui sajian data yang dikemas dalam bentuk narasi --yang merupakan rakitan organisasi informasi--, dimungkinkan untuk dapat dilakukan penarikan simpulan. Untuk itu, dengan tujuan agar sajian data lebih sistematis, mudah dipahami, mudah dianalisis, dan kedalaman serta kemantapan hasil analisisnya dapat diperoleh, data akhir penelitian disusun dalam empat bagian, yaitu *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*. Selanjutnya, untuk merumuskan simpulan akhir, setiap bagian diinteraksikan untuk menemukan kekuatan dan kelemahannya dengan memperhatikan kesesuaian antarbagiannya.

Keempat, proses siklus. Setiap simpulan yang ditarik dimantapkan dengan proses pengumpulan data yang berkelanjutan, dan sampai pada tahap verifikasi. Pada tahap verifikasi, dimungkinkan untuk pencarian data baru, atau penelusuran kembali semua bukti-bukti penelitian, apabila data yang diperoleh dirasa kurang mantap untuk dasar penarikan simpulan. Melalui analisis data dengan proses siklus tersebut, maka triangulasi data dalam penelitian ini dapat dipenuhi, sebelum peneliti sampai tahap simpulan akhir.

2. Model Analisis

Model analisis yang digunakan dalam penelitian ini adalah analisis interaktif dari Miles & Huberman (1984: 23). Komponennya meliputi reduksi data, sajian data, dan penarikan simpulan/ verifikasi. Ketiganya dilakukan semasa pengumpulan data berlangsung, dan aktivitasnya dalam bentuk interaktif dengan proses pengumpulan data. Setelah data terkumpul, interaksi dilakukan antarkomponen, dan analisis dilakukan dalam proses siklus dengan pola dan teknik interaktif seperti dalam gambar berikut.

Bagan 3:
Analisis Data Model Interaktif



Components of Data Analysis: Interactive Model (Miles & Huberman, 1984: 23).

Dari bagan 3 tersebut, dapat disampaikan penjelasan sebagai berikut:

Pertama, pengumpulan data. Pada langkah ini dilakukan klasifikasi data untuk mempermudah langkah analisisnya. Data diklasifikasikan berdasarkan kelompok permasalahannya. Dalam hal ini dibuat refleksi atau tanggapan peneliti, yang berfungsi sebagai pemandu langkah penelitian untuk waktu yang lebih kemudian.

Kedua, reduksi data. Pada langkah ini dilakukan seleksi data, pemfokusan, penyederhanaan dan abstraksi data kasar dalam rangka penarikan simpulan. Reduksi data dilakukan dengan maksud agar dapat ditangkap makna dan fungsi yang menonjol dari segi tertentu yang dianalisis.

Ketiga, sajian data. Dalam sajian data disampaikan cerita yang sistematis dan logis yang disajikan agar makna peristiwa yang dikaji menjadi jelas dan mudah dipahami. Pada langkah ini dilakukan proses pengorganisasian data, dalam kelompok-kelompok bagiannya sesuai dengan pola pikir CIPP.

Keempat, penarikan simpulan dan verifikasi. Langkah ini dilakukan berdasarkan semua hal yang terdapat dalam reduksi data dan sajian data. Bila simpulan yang dirumuskan terasa kurang mantap, akibat dari lemahnya reduksi data maupun sajian data, maka peneliti kembali mengumpulkan data baru yang lebih mantap dengan lebih terfokus sebagai pendukung simpulan akhir penelitian. Semua langkah itu dilakukan demi keperluan pemantapan dan pendalaman data penelitian.

BAB IV

SAJIAN DATA

Bab IV ini menyajikan data penelitian yang diperoleh dari lapangan. Data penelitian tersebut disajikan dalam empat bagian, meliputi *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*.

Bagian *pertama* adalah *Context*, membahas tentang kondisi karakteristik siswa, guru, dan sekolah, sebagai pendukung proses pembelajaran, meliputi: (1) kondisi siswa, dilihat dari kualitas akademik, sikap dan minatnya terhadap sastra; (2) kondisi guru, dilihat dari latar belakang pendidikan, pengalaman, status kepegawaian, dan kompetensinya dalam mengajarkan sastra; dan (3) kondisi sekolah, dilihat dari fasilitas, kondisi fisik dan lingkungannya. Bagian *kedua* adalah *Input*, membahas tentang pengembangan bahan dan fasilitas penunjang program pembelajaran, meliputi: (1) pengembangan kurikulum dan silabus, dan (2) pengembangan materi pembelajaran. Bagian *ketiga* adalah *Process*, membahas tentang pelaksanaan program, meliputi: (1) penerapan metode, media, dan evaluasi, (2) peran guru dalam proses pembelajaran, dan (3) aktivitas siswa dalam proses pembelajaran. Bagian *keempat* adalah *Product*, membahas tentang capaian tujuan program, meliputi: (1) kuantitas capaian (*output*); (2) kualitas capaian (*product*), dan (3) manfaat capaian (*outcome*) pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi.

Pada setiap bagian sajian data memuat empat unit kasus tentang pembelajaran sastra di sekolah. Unit *pertama* kasus di SMA Negeri 1 Surakarta; unit *kedua*, kasus di

SMA Negeri 8 Surakarta; unit *ketiga*, kasus di SMA Al-Islam 1 Surakarta; dan unit *keempat*, kasus di SMA Murni Surakarta.

A. Context

Kondisi Siswa

Deskripsi tentang kondisi siswa dalam mendukung proses pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA Negeri 1, SMA Negeri 8, SMA Al-Islam dan SMA Murni Surakarta meliputi dua dimensi, yaitu (1) kompetensi akademik siswa dan (2) sikap serta minat siswa terhadap sastra.

a. Kompetensi Akademik Siswa

Kompetensi akademik siswa dalam penelitian ini, dilihat dari nilai rata-rata Ujian Akhir Nasional (UAN) Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama (SLTP) bagi para siswa baru (Kelas X), nilai rata-rata UAN SMA bagi para siswa lulusan (Kelas XII), dan tingkat kelulusan serta tingkat keberhasilan siswa pada tahun pertama, kedua, dan ketiga, selama waktu tiga tahun belajar di bangku SMA.

Dari dokumen yang tercatat pada Dinas Pendidikan Pemuda dan Olah Raga Kota Surakarta, diketahui bahwa kompetensi akademik siswa SMA Negeri 8 paling rendah di antara kompetensi akademik siswa SMA Negeri yang lain di Kota Surakarta. Sementara itu, kompetensi akademik siswa SMA Murni termasuk dalam peringkat paling rendah di antara semua siswa SMA di Surakarta, baik negeri maupun swasta, yang keseluruhannya berjumlah 38 sekolah.

Pada setiap tahunnya, prestasi akademik siswa SMA Negeri 1 dan SMA Al-Islam 1 Surakarta relatif bagus dan stabil. Atas dasar itulah, masyarakat Surakarta pada

umumnya menyebut kedua sekolah tersebut sebagai sekolah favorit, meskipun untuk SMA Al-Islam 1 sebutan itu hanya populer di kalangan masyarakat Muslim saja.

Dari analisis dokumen yang berupa arsip-arsip resmi sekolah, diketahui bahwa kompetensi akademik siswa di sekolah yang diteliti adalah sebagai berikut.

Tabel 1
Kompetensi Akademik Siswa

No	Kondisi Siswa	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Nilai UAN Siswa Pendaftar Baru				
	Nilai UAN terendah	26,20	13,47	18,30	12,65
	Nilai UAN tertinggi	29,80	25,61	28,17	24,51
	Nilai UAN terendah siswa baru	26,70	14,57	18,3	12,65
2	Jumlah Calon Siswa Baru				
	Siswa pendaftar	710	514	510	64
	Siswa yang diterima	400	400	360	40
3	Jumlah Siswa di Sekolah				
	Siswa keseluruhan	1.212	1.137	1.037	154
	Siswa laki-laki	494	462	582	103
	Siswa perempuan	718	575	554	51
	Siswa kelompok umum	410	392	385	40
	Siswa kelompok bahasa	-	59	-	-
	Siswa kelompok IPA	589	298	232	41
	Siswa kelompok IPS	213	387	429	73
4	Keberhasilan Siswa pada Akhir Tahun Pelajaran				
	Nilai rata-rata UAN Bahasa Indonesia	8,39	8,15	8,51	7,24
	Nilai rata-rata UAN Bahasa Inggris	8,34	7,34	8,51	5,88
	Nilai rata-rata UAN Matematika	7,83	5,06	7,19	4,21
	Jumlah nilai rata-rata UAN	24,56	21,45	24,21	17,36
	Jumlah siswa yang tidak naik kelas	1	4	3	3
	Jumlah siswa yang tidak lulus UAS/ UAN	0,3 %	11,51%	0 %	66,67 %
	Ranking sekolah berdasarkan nilai UAN Bahasa Indonesia tingkat kota	9 dari 38	25 dari 38	10 dari 38	38 dari 38

Sumber: Catatan Lapangan No.: C/ AN/ SMAN1/ SW/ 003; C/ AN/ SMAN8/ SW/ 003; C/ AN/ SMAAL/ SW/ 003; C/ AN/ SMAMR/ SW/ 003.

Dari tabel 1, dapat dijelaskan bahwa pada umumnya siswa SMA Negeri 1 memiliki rata-rata kompetensi akademik tinggi, bahkan yang tertinggi di antara siswa SMA lain yang diteliti. Sementara itu, siswa SMA Al-Islam 1 kompetensi kademiknya juga cukup tinggi, lebih tinggi dari siswa SMA Negeri 8 dan SMA Murni, namun lebih rendah dari siswa SMA Negeri 1.

Dilihat dari keberhasilannya dalam menempuh ujian akhir sekolah dan ujian negara, tingkat kelulusan siswa SMA Negeri 1 mencapai 99,97 %. Di sekolah tersebut tercatat ada satu siswa yang tidak lulus ujian. Untuk siswa SMA Al-Islam 1, keberhasilan siswa dalam menempuh ujian akhir sekolah dan ujian negara mencapai 100 %. Semua siswa di sekolah tersebut dinyatakan lulus. Sementara itu, keberhasilan siswa SMA Negeri 8 dalam menempuh ujian sekolah dan ujian negara mencapai 87,49 %. Tercatat ada 16 siswa di sekolah tersebut yang tidak lulus. Adapun keberhasilan siswa SMA Murni 8 dalam menempuh ujian sekolah dan ujian negara mencapai 43,33 %, karena tercatat ada 16 siswa di sekolah tersebut yang dinyatakan tidak lulus atau gagal dalam menempuh ujian.

b. Sikap dan Minat Siswa terhadap Sastra

Sikap dan minat siswa merupakan variabel yang berpengaruh terhadap kualitas proses pembelajaran. Sejalan dengan pandangan itu, kondisi sikap dan minat siswa di sekolah yang diteliti terhadap sastra dipandang berpengaruh terhadap kualitas proses pembelajarannya. Selanjutnya, untuk mengetahui bagaimana kondisi sikap dan minat siswa terhadap sastra, disampaikan kuesioner kepada para siswa responden di sekolah yang diteliti.

Tujuan penggunaan kuesioner terbuka dalam penelitian ini adalah untuk mendapatkan informasi yang luas tentang masalah yang dikaji, dengan cara yang cepat pada awal penelitian. Dalam penerapan teknik kuesioner ini tidak dilakukan penilaian angka atau *scoring system*, karena posisinya bukan merupakan teknik pengumpulan data pokok (utama). Teknik kuesioner dimaksudkan sebagai teknik penunjang, untuk membantu peneliti dalam menemukan fokus penelitian.

Disadari bahwa melalui teknik kuesioner terbuka ini tidak dapat diperoleh informasi yang mendalam tentang masalah yang diteliti, maka dilakukan pengkajian data lebih lanjut melalui teknik yang lain, yaitu teknik observasi, analisis dokumen, dan wawancara mendalam. Analisis dokumen dilakukan terhadap arsip-arsip yang tersimpan di sekolah, meliputi: raport siswa, catatan wali kelas, catatan guru piket, catatan guru bimbingan dan penyuluhan, dan catatan guru mata pelajaran bahasa Indonesia. Wawancara mendalam dilakukan dengan para informan kunci, yaitu para guru sastra di sekolah yang diteliti. Adapun observasi dilakukan terhadap perilaku siswa sehari-hari selama mengikuti proses pembelajaran sastra di sekolah.

Data tentang kondisi sikap siswa terhadap sastra dan pembelajarannya yang diperoleh melalui kuesioner dan wawancara mendalam, dapat dilihat dalam tabel 2 berikut ini.

Tabel 2

Kondisi Sikap Siswa Di SMA yang Diteliti terhadap Sastra

No	Kondisi Sikap Siswa	SMAN 1	SMAN 8	SMA Al-Islam1	SMA Murni
1	Sikap Siswa terhadap Sastra dan Pembelajarannya				
	Berdasarkan pendapat para guru sastra.	100 % positif	100 % positif	100 % positif	100 % positif
	Berdasarkan pernyataan siswa dalam wawancara.	100 % Positif	100 % Positif	100 % Positif	100 % Positif
	Berdasarkan jawaban siswa dalam angket.	94 % Positif	95 % Positif	95 % Positif	76 % Positif
2	Pendapat Siswa tentang Pelajaran Sastra di Sekolah				
	Sastra merupakan pelajaran yang paling menyenangkan/ favorit.	14 %	0 %	0 %	4 %
	Sastra merupakan pelajaran yang cukup menyenangkan.	63 %	50 %	75 %	44 %
	Sastra merupakan pelajaran yang biasa saja, seperti pelajaran yang lainnya.	17 %	45 %	25 %	28 %
	Sastra merupakan pelajaran yang membosankan.	6 %	5 %	0 %	24 %
4	Pendapat Siswa tentang Tugas-tugasnya untuk Membahas Karya Sastra				
	Membahas tentang karya sastra merupakan tugas yang menyenangkan bagi dirinya.	35 %	32 %	65 %	16 %
	Membahas tentang karya sastra merupakan tugas yang biasa saja bagi dirinya.	57 %	58 %	30 %	80 %
	Membahas tentang karya sastra merupakan tugas yang kurang menyenangkan bagi dirinya.	8 %	10 %	5 %	4 %
	Membahas tentang karya sastra merupakan tugas yang membosankan bagi dirinya.	0 %	0 %	0 %	0 %
5	Pendapat Siswa tentang Kegiatan Membaca Karya Sastra				
	Membaca karya sastra dapat mengganggu kegiatan belajarnya.	0 %	0 %	0 %	0 %
	Membaca karya sastra dapat sedikit mengganggu kegiatan belajarnya.	34 %	50 %	35 %	60 %
	Membaca karya sastra itu menyenangkan dan tidak mengganggu belajarnya.	66 %	50 %	65 %	40 %

6	Pendapat siswa tentang Manfaat dalam Membaca Sastra				
	Membaca karya sastra dapat memperluas wawasan dan pemahaman terhadap nilai-nilai kemanusiaan, keadilan, budi pekerti, ketuhanan, dll., yang bermanfaat bagi kehidupannya.	60 %	63 %	80 %	96 %
	Membaca karya sastra itu mungkin saja cukup bermanfaat bagi kehidupannya.	40 %	30 %	13 %	0 %
	Tidak tahu apakah membaca karya sastra itu dapat bermanfaat untuk kehidupannya.	0 %	7 %	7 %	4 %
7	Sikap Siswa terhadap Pendapat bahwa Sastra itu Penting bagi Masa depannya.				
	Setuju bahwa sastra dapat membekali dirinya untuk meraih keberhasilan hidup di masa depan.	68 %	88 %	80 %	68 %
	Tidak setuju bahwa sastra dapat membekali dirinya untuk meraih keberhasilan hidup di masa depan.	9 %	0 %	13 %	4 %
	Tidak tahu bahwa sastra dapat membekali dirinya untuk meraih keberhasilan hidup di masa depan.	23 %	12 %	7 %	28 %
8	Sikap Siswa terhadap Pendapat bahwa Sastra Memberikan Rekreasi Sehat kepada jiwa.				
	Setuju bahwa sastra memberikan rekreasi yang sehat kepada jiwanya.	80 %	82 %	90 %	56 %
	Tidak setuju bahwa sastra memberikan rekreasi yang sehat kepada jiwanya.	11 %	8 %	3 %	16 %
	Tidak tahu bahwa sastra memberikan rekreasi yang sehat kepada jiwanya.	9 %	10 %	7 %	28 %
9	Sikap Siswa terhadap Pendapat bahwa Buku Ilmiah Lebih Penting daripada Sastra				
	Setuju bahwa buku ilmiah lebih penting daripada buku sastra.	14 %	30 %	25 %	56 %
	Tidak setuju bahwa buku ilmiah lebih penting daripada buku sastra.	43 %	15 %	53 %	32 %
	Tidak tahu bahwa buku ilmiah lebih penting daripada buku sastra.	43 %	55 %	22 %	12 %

Sumber: Catatan Lapangan No C/ AN/ SMAN1/ G/ 001; C/ AN/ SMAN 8/ G/ 001; C/ AN/ SMAAL/ G/ 001; C/ AN/ SMAMR/ G/ 001.

Tabel 2 menunjukkan bahwa pada umumnya para siswa di SMA Surakarta memiliki sikap yang positif terhadap sastra. Dari data tentang sikap siswa terhadap sastra

yang diperoleh melalui kuesioner, peneliti berusaha untuk mengembangkannya, demi memperoleh data yang lebih mantap. Untuk itu, peneliti berusaha untuk menggali data yang sama melalui teknik yang berbeda, yaitu teknik analisis dokumen dan observasi.

Observasi di lapangan dilakukan dengan berpijak pada teori-teori sikap, yang menyatakan bahwa: (1) Sikap seseorang itu menggambarkan bagaimana status mentalnya. Status mental tersebut dapat menjelaskan mengapa seseorang memiliki kecenderungan dalam berperilaku. (2) Sikap seseorang dapat diketahui dari kecenderungannya untuk menerima atau menolak sesuatu berdasarkan penilaian apakah sesuatu itu berharga atau tidak bagi dirinya (Saefuddin Azwar, 2003: 4). (3) Sikap merupakan reaksi perasaan seseorang untuk mendukung, memihak (*favorable*), dan tidak mendukung, atau tidak memihak (*unfavorable*) pada suatu objek yang dihadapinya. (4) Sikap itu belum merupakan aktivitas tetapi merupakan sistem penilaian positif atau negatif, perasaan emosi, dan respon terhadap objek (Likert dan Thurstone dalam Saefuddin Azwar, 2003: 5). (5) Sikap memiliki peran yang penting dalam kehidupan seseorang, kaitannya dengan keputusan dalam mengambil suatu tindakan (Winkel, 1999: 342). (6) Sikap merupakan bagian dari kompetensi afektif, yang berhubungan erat dengan perasaan. Sikap merupakan faktor psikis non-intelektual yang berpengaruh terhadap semangat belajar. (7) Pengalaman positif seseorang terhadap sesuatu akan terungkap dalam perasaan senang, puas, gembira, dan simpati, sedangkan pengalaman negatif akan terungkap dalam perasaan tidak senang, segan, benci, takut, dan marah. Perasaan tersebut akan memainkan perannya dalam pembentukan sikap seseorang.

Mengacu pada teori-teori yang telah diuraikan di atas, dilakukan observasi di lapangan yaitu pengamatan terhadap perilaku siswa selama mengikuti proses

pembelajaran sastra di sekolah. Hasil pengamatan menunjukkan bahwa: (1) pada umumnya respon siswa cukup baik terhadap sastra, sehingga dapat menerima dengan baik pelajaran sastra yang disampaikan oleh gurunya; (2) pada umumnya siswa memiliki penilaian yang positif terhadap sastra, dan menganggap bahwa sastra itu penting dan berharga bagi dirinya; (3) pada umumnya siswa cukup bersemangat untuk belajar sastra (terutama drama), dan tampak gembira serta antusias ketika mengikuti proses pembelajarannya; (4) pada umumnya ekspresi siswa mencerminkan perasaan senang (bukan benci, takut, atau enggan), selama mengikuti proses pembelajaran sastra di sekolah.

Selanjutnya, melalui teknik analisis dokumen, wawancara, dan observasi di lapangan, data tentang minat siswa terhadap sastra dikumpulkan. Adapun dasar pijakannya adalah teori minat yang menyatakan bahwa: (1) Minat adalah konsekuensi dari sikap positif. Minat dapat ditimbulkan oleh perasaan senang kepada suatu objek, yang didukung oleh sikap yang positif (Winkel 1983: 31). (2) Minat merupakan suatu kecenderungan yang agak menetap dalam diri seseorang untuk merasa tertarik kepada sesuatu dan merasa senang untuk berkecimpung dalam bidang tersebut (Winkel, 1983: 30); (3) Minat yang tinggi kepada suatu objek akan mengakibatkan seseorang tergila-gila pada objek yang diminatinya; (4) Minat seseorang terhadap suatu objek dapat dilihat melalui beberapa indikator, berikut: (a) dengan sadar menerima, (b) mau menerima, (c) mempunyai perhatian yang terpilih dan terkontrol, (d) menyetujui untuk merespon, (e) mau merespon, (f) memutuskan untuk merespon, (g) menerima nilai, dan (h) memilih nilai (Bloom, 1970: 24).

Berdasarkan teori tentang minat tersebut, disusun beberapa indikator yang dapat menunjukkan minat siswa terhadap sastra, khususnya yang berkaitan dengan keaktifan siswa dalam mengikuti proses pembelajaran sastra di sekolah. Indikator tentang minat siswa terhadap sastra antara lain adalah sebagai berikut: (1) senang membaca dan mengapresiasi karya sastra; (2) senang menonton pementasan drama/ teater, atau terlibat sebagai pemain di dalamnya; (3) aktif dalam kegiatan sanggar sastra di sekolah; (4) sering berkunjung ke perpustakaan sekolah untuk membaca buku-buku sastra; (5) aktif dalam penerbitan majalah dinding dan majalah sekolah; (6) aktif dalam kegiatan seminar dan sarasehan sastra; (7) aktif dalam berbagai kegiatan lomba sastra, seperti: musikalisasi puisi, membaca dan menulis puisi, membaca dan menulis cerpen, serta apresiasi novel.

Berdasarkan indikator-indikator yang telah dirumuskan, data tentang minat siswa terhadap sastra dikumpulkan melalui berbagai teknik, baik teknik kuesioner, analisis dokumen, wawancara mendalam, maupun observasi di lapangan. Adapun data yang terkumpul adalah sebagai berikut.

Tabel 3

Minat Siswa terhadap Sastra

No	Minat Siswa	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Kondisi Minat Siswa terhadap Sastra				
	Pengakuan siswa melalui angket	80 % Berminat	91% Berminat	88 % Berminat	70 % Berminat
	Menurut pendapat guru melalui wawancara	Cukup Berminat	Kurang Berminat	Kurang Berminat	Kurang Berminat
	Hasil pengamatan di lapangan	Cukup Berminat	Cukup Berminat	Cukup Berminat	Kurang Berminat
2	Keterlibatan Siswa dalam Penerbitan Mading/ Majalah Sekolah				Tidak ada mading atau majalah sekolah
	Aktif sebagai	2 %	0 %	2 %	0 %

	pengelola				
	Aktif sebagai pembaca setia	46 %	35 %	75 %	0%
	Aktif sebagai pengirim naskah	23 %	13 %	3 %	0%
	Tidak berperan aktif	29 %	40 %	20 %	100%
3.	Kegiatan Siswa dalam Bersastra				
	Menjadi anggota dalam sanggar sastra/ teater di sekolah	Sebagian siswa aktif dalam teater	Tidak ada sanggar sastra/ teater	Tidak ada sanggar sastra/ teater	Tidak adasanggar sastra/ teater
	Menjadi penulis puisi/cerpen/ resensi/ artikel, dalam mading/ majalah sekolah/ media massa	ada 6 siswa dalam satu kelas yang aktif menulis	ada 3 siswa dalam satu kelas yang aktif menulis	ada 3 siswa dalam satu kelas yang aktif menulis	tidak ada siswa yang aktif menulis
	Nama majalah yang memuat naskah/ tulisan siswa	“Fokus”, “Solo Pos”	“Smada”	“Fantasi” “Bobo”, “Solo Pos”	“MOP”
	Jumlah siswa yang sudah membaca dan mengapresiasi karya sastra 3 judul/ lebih	74,3 %	86 %	87 %	20 %
	Jumlah siswa yang belum pernah membaca atau mengapresiasi sastra	25,7 %	13 %	13 %	80 %
	Jumlah karya sastra yang telah dibaca siswa dalam satu kelas	14 Judul	10 Judul	7 Judul	7 Judul
	Jumlah novel populer yang telah dibaca siswa dalam satu kelas	21 Judul	17 Judul	24 Judul	6 Judul
	Judul Karya Sastra yang Dibaca Siswa: Roman/ Novel/ Hikayat/ Kumpulan Cerpen/ Kumpulan Puisi/ Prosa Liris	1.Siti Nurbaya 2.Burung-Burung Manyar 3. Si Jamin dan Si Johan 4. Atheis 5. Malin Kundang 6. Layar Terkembang 7. Supernova 8. Saman 9. Larung 10. Robohnya Surau	1. Siti Nurbaya 2. Burung-burung Manyar 3. Supernova	1.Siti Nurbaya 2. Burung-burung Manyar 3. Bandung Bondowoso 4.Dian Tak Kunjung Padam 5. Malin Kundang 6.Tangkuban Perahu 7. Ronggeng Dukuh Paruk.	1. Siti Nurbaya 2. Supernova 3. Layar Terkembang 4. Joko

		<p>Kami</p> <p>11. Salah Asuhan</p> <p>12. Sayekti dan Hanafi</p> <p>13. Tangkuban Perahu</p> <p>14. Belenggu</p>	<p>4. Layar</p> <p>Terkembang</p> <p>5. Namaku</p> <p>Hiroko</p> <p>6. Malin Kundang</p> <p>7. Jalan Tak Ada Ujung</p> <p>8. Robohnya Surau Kami</p> <p>9. Saman</p> <p>10. Dari Ave Maria ke Jalan Lain ke Roma</p>		<p>Tingkir</p> <p>5. Si Doel Anak Betawi</p> <p>6. Salah Asuhan</p> <p>7. Malin Kundang</p>
	Judul Karya Populer yang Dibaca Siswa: Novel/ Roman Kumpulan Cerpen/ Kumpulan Puisi	<p>1. Pangeran untuk Putri</p> <p>2. Kana di Negeri Kiwi</p> <p>3. <i>Teen Ink</i></p> <p>4. <i>The Chronicles of Narnia</i></p> <p>5. <i>Red Diary</i></p> <p>6. <i>Ghost Bump</i></p> <p>7. Dealova</p>	<p>1. Lupus</p> <p>2. 30 Hari Mencari Cinta</p> <p>3. Badai Sampai Sore</p> <p>4. Pelangi di</p>	<p>1. Cinta yang Terbatas.</p> <p>2. <i>Eiffel I'm In Love</i></p> <p>3. Pedang Samurai</p> <p>4. <i>Me VS High Hoels</i></p> <p>5. Bunga Seruni</p> <p>6. Serpihan</p>	<p>1. Ada Apa dengan Cinta</p> <p>2. Jejak Kupu-kupu</p> <p>3. Si Kakek dan Si Burung</p> <p>4. Si Kancil Mencuri Timun</p> <p>5. Jejak-jejak</p>

	<p>8. <i>Harry Potter</i> 9. <i>The Lord of the Ring</i> 10. <i>Jakarta Undergroun</i> 11. <i>Karmila</i> 12. <i>Beck Street Aja</i> 13. <i>Dari Jendela SMP</i> 14. <i>Chicken Soup</i> 15. <i>Teen Soul</i> 16. <i>Karmila</i> 17. <i>Da Vinci Code</i> 18. <i>Sweet Sidney Road</i> 19. <i>Jomblo</i> 20. <i>Tunangan</i> 21. <i>Kisah Para Nabi</i></p>	<p>Musim Kemaru 5. Keluarga Cemara 6. Mata Dewa 7. Sayap-sayap Patah 8. Dealova 9. Ratapan Anak Tiri 10. Pernikahan Dini 11. Cewek Komersil 12. Surat Sang Kekasih 13. Habis Gelap Terbitlah Terang; 14. Tak Hanya Cukup Cinta 15. Anggur-Anggur Cinta 16. Si Tua dan Perahu Kecil 17. <i>Jomblo</i></p>	<p>Hati 7. <i>Dealova</i> 8. <i>Fairish</i> 9. <i>Cewek Komersil</i> 10. <i>Jakarta Underground</i> 11. <i>Bawang Merah Bawang Putih</i> 12. <i>Merpati Biru</i> 13. <i>Chicken Soup</i> 14. <i>Kesedihan dan Kegembiraan</i> 15. <i>Cinta Terlupakan</i> 16. <i>Kampus Biru</i> 17. <i>Cinta</i> 18. <i>Sekuntum Mawar Merah</i> 19. <i>Pengalaman Dudung</i> 20. <i>Harry Potter</i> 21. <i>Pinkan</i> 22. <i>Penari Jepang</i> 23. <i>Kerinduan</i> 24. <i>Sayap-sayap Patah</i></p>	<p>Waktu 6. <i>Cut Nyak Dien</i></p>
--	--	---	---	---

Koleksi Buku Sastra Milik Siswa				
1 s.d. 3 Judul	66 %	31 %	30 %	12 %
3 Judul Lebih	0 %	22 %	50 %	8 %
5 Judul Lebih	0 %	18 %	0 %	0 %
Tidak memiliki buku	34 %	27 %	20 %	80 %
Jenis Buku Bacaan yang Digemari Siswa di Perpustakaan Sekolah				
Novel sastra	30 %	30 %	22 %	45 %
Novel populer	55 %	50 %	53 %	45 %
Majalah/koran/komik	15 %	20 %	25 %	10 %
Aktivitas Siswa dalam Lomba Baca Puisi				
Belum pernah ikut lomba baca puisi	80 %	81 %	65 %	96 %
Pernah ikut lomba baca puisi 1 s.d. 2 kali	20 %	18 %	15 %	4 %
Pernah ikut lomba baca puisi lebih dari 2 kali	0 %	0 %	20 %	0 %
Pernah menjadi juara lomba baca puisi	3 orang	2 orang	3 orang	Tidak ada
Peran Serta Siswa dalam Kegiatan Seminar Sastra/ Sarasehan/ Pentas Seni				
Pernah (sekali) ikut dalam kegiatan seminar sastra/ sarasehan/ pentas seni.	42 %	18 %	10 %	8 %
Ikut (2 kali/ lebih) dalam kegiatan seminar sastra/ sarasehan/ pentas seni.	0 %	13 %	2 %	0 %
Belum pernah ikut dalam kegiatan seminar sastra/ sarasehan/ pentas seni,	58 %	68 %	88 %	0 %

Sumber Catatan Lapangan No.: (CL No: I/ AN/ SMAN1/ S/ 017; I/ AN/ SMAN 8/ S/ 017; I/ AN/ SMAL/ S/ 016; I/ AN/ SMAMUR/ S/ 015).

Data pada tabel 3 menunjukkan bahwa pada umumnya siswa di SMA Surakarta lebih senang untuk membaca karya sastra populer dari pada karya sastra literer. Karya sastra populer yang dibaca siswa lebih banyak berupa novel yang bertemakan remaja.

Novel tersebut lebih digemari siswa karena ceritanya kontekstual dengan dunia siswa, dan bahasanya pun sesuai dengan bahasa pergaulan siswa yang identik dengan bahasa para remaja kota. Novel populer yang digemari para siswa SMA tersebut pada umumnya merupakan novel karya para penulis remaja pula.

Pada umumnya para siswa menyatakan bahwa dirinya jarang terlibat dalam kegiatan bersastra, kecuali ketika mengerjakan tugas-tugas dari guru, seperti: menulis atau membaca puisi, menulis atau membaca cerpen dan novel, serta menonton atau bermain drama. Dalam berbagai kegiatan lomba sastra yang diselenggarakan di sekolah, tidak banyak siswa yang berperan serta. Selain itu, kegiatan menulis juga jarang dilakukan. Karena itu, hanya sedikit karya siswa yang dimuat di majalah sekolah atau di media lainnya. Meskipun ada beberapa karya siswa yang berhasil dimuat di majalah sekolah, majalah remaja atau media massa lokal lainnya, jumlahnya sungguh tidak sebanding dengan banyaknya siswa yang ada.

Pada umumnya, dalam mengisi waktu luang para siswa lebih senang untuk membaca novel populer. Namun sebagian kecil di antaranya ada pula yang lebih senang untuk membaca buku-buku pengetahuan ilmiah, atau buku-buku non-sastra. Hal itu dilakukan oleh sebagian siswa, karena mereka memiliki pandangan bahwa buku-buku pengetahuan ilmiah lebih bermanfaat untuk dibaca, di samping juga lebih mudah untuk dimengerti.

Sebagian besar siswa menyatakan bahwa dirinya sangat berminat terhadap sastra. Berbeda dengan pernyataan para siswa itu, para guru umumnya menganggap bahwa meskipun siswanya bersikap positif terhadap sastra, minatnya untuk membaca sastra masih sangat kurang, terutama pada karya sastra literer. Namun, khususnya para guru

sastra di SMA Negeri 1 Surakarta, menegaskan bahwa siswanya cukup berminat terhadap sastra, lebih lagi para siswa dari program IPA.

Tabel 3 menunjukkan bahwa ada 5 - 20 % siswa dari masing-masing sekolah yang menyatakan dirinya kurang senang, atau kurang berminat terhadap sastra. Dilihat secara kuantitatif, besaran angka 5 - 20 % dari jumlah siswa yang kurang berminat tersebut, tidaklah signifikan untuk dapat menarik simpulan bahwa minat siswa terhadap sastra rendah. Meskipun pada kenyataannya semua guru di sekolah yang diteliti, memiliki simpulan demikian, kecuali guru SMA Negeri 1 Surakarta.

Mengingat ada perbedaan informasi dari sumber yang berbeda mengenai kondisi minat siswa terhadap sastra, peneliti berusaha untuk melakukan validasi melalui triangulasi metode dengan harapan dapat memperoleh data yang lebih mantap. Untuk kepentingan itu, maka peneliti menggali data kembali ke lapangan melalui pengamatan atau observasi.

Hasil observasi di lapangan menunjukkan bahwa pada umumnya minat siswa masih sangat beragam. Ada siswa yang berminat tinggi, namun ada pula yang berminat rendah. Dalam proses pembelajaran di kelas, minat siswa terhadap sastra tercermin dari hal-hal berikut: (1) perilaku siswa dalam mengikuti proses pembelajaran; (2) semangat siswa dalam menyelesaikan tugas-tugas dari guru; (3) kegemaran siswa dalam membaca, menulis, dan mencipta karya sastra; dan (4) prestasi siswa dalam menempuh pelajaran sastra.

Para guru menyampaikan bahwa mereka belum pernah melakukan pengukuran secara sistematis status afektif siswanya, khususnya mengenai sikap dan minatnya terhadap sastra. Teknik yang digunakan para guru dalam mengukur sikap dan minat

siswa sementara ini adalah teknik pengamatan terhadap perilaku siswa sehari-hari selama proses pembelajaran.

Bagi sebagian orang pengukuran sikap dan minat melalui teknik pengamatan itu dipandang kurang sistematis dan hasilnya kurang terpercaya, bahkan dianggap belum memberikan informasi yang sesungguhnya. Namun para guru di SMA Surakarta pada umumnya percaya apabila pengamatan dilakukan dalam kurun waktu yang cukup lama, dan berlangsung secara terus-menerus serta berkelanjutan dapat menghasilkan informasi yang terpercaya.

Berkaitan dengan sikap dan minat siswa terhadap sastra, para guru menyatakan bahwa kondisi sikap dan minat siswa itu sangat berpengaruh terhadap kualitas pembelajaran yang diselenggarakan di sekolah. Ditegaskan pula bahwa sikap positif dan minat yang tinggi pada siswa terhadap sastra dan pembelajarannya, merupakan modal utama bagi kesuksesan pelaksanaan program pembelajaran sastra di sekolah.

Sebagian besar guru juga menyatakan bahwa pada umumnya kendala utama dalam pembelajaran sastra di SMA Surakarta adalah minimnya fasilitas, sarana dan prasarana sekolah yang menunjang proses pembelajaran. Demikian pula situasi sekolah yang kurang kondusif untuk penyelenggaraan proses pembelajaran sastra. Selain itu, juga pengetahuan guru yang kurang memadai tentang sastra.

Hasil pengamatan di lapangan menunjukkan bahwa kendala yang dihadapi dalam pembelajaran sastra pada masing-masing sekolah yang menjadi lokasi penelitian itu berbeda-beda. Kendala pembelajaran sastra yang dihadapi SMA Negeri 1 adalah minimnya fasilitas yang tersedia di sekolah, khususnya buku-buku koleksi perpustakaan sekolah. Selain itu, tidak tersedianya media pembelajaran sastra (khususnya multimedia)

di dalam setiap kelas. Kondisi tersebut telah mendorong para guru di SMA Negeri 1 untuk tidak menggunakan media pembelajaran pada kelas reguler, karena guru tidak mau direpotkan oleh persiapan penggunaan media yang cukup menyita waktu dan tenaganya.

Mengenai ketidaktersediaan fasilitas multimedia di dalam kelas, ternyata juga menjadi kendala bagi semua sekolah yang diteliti, tidak terkecuali SMA Negeri 8 Surakarta. Adapun kendala lainnya yang cukup mengganggu di sekolah tersebut adalah manajemen perpustakaan sekolah yang kurang profesional. Faktanya, perpustakaan di SMA Negeri 8 tersebut sering tutup pada jam belajar efektif. Akibatnya, siswa kehilangan kesempatan untuk datang ke perpustakaan pada waktu luangnya di sekolah. Kendala lainnya adalah rendahnya minat siswa dalam mengikuti kegiatan ekstra sekolah, misalnya sanggar sastra, atau teater yang latihannya dilaksanakan pada waktu sore hari. Menurut pengakuan para siswa, hal itu merupakan akibat dari sulitnya sarana transportasi umum untuk menuju ke sekolah, terutama siang dan sore hari.

Kendala pembelajaran sastra di SMA Al-Islam 1 adalah padatnya kegiatan keagamaan, karena kurikulum sekolah memasukkan bidang studi agama dalam jumlah yang lebih banyak dari bidang studi umum. Hal itu sejalan dengan visi dan misi sekolah, yaitu "unggul dalam pelajaran umum, juga unggul dalam pelajaran agama". Konsekuensi dari visi dan misi sekolah itu, para siswa dituntut mampu menyediakan waktu dan tenaga yang lebih dalam belajar. Akibatnya para siswa tidak memiliki waktu lagi untuk mengikuti kegiatan ekstra penunjang, seperti yang dilakukan oleh para siswa pada sekolah-sekolah yang lainnya.

Lebih berat dibandingkan dengan sekolah lain, kendala pembelajaran sastra yang dihadapi SMA Murni adalah rendahnya kualitas akademik dan rendahnya minat siswa

untuk belajar. Minimnya fasilitas penunjang pembelajaran, seperti: tidak tersedianya perpustakaan sekolah dan media pembelajaran, serta tidak diselenggarakannya kegiatan ekstra untuk siswa di sekolah, merupakan kendala yang cukup mengganggu. Selain itu pengalaman guru yang masih kurang karena masa kerja yang belum cukup lama, juga menyebabkan guru tidak mampu menunjukkan kompetensinya dalam mengajarkan sastra.

Data penelitian menunjukkan, bahwa para siswa yang bersikap positif dan berminat tinggi terhadap sastra menganggap sastra itu merupakan pelajaran yang penting, menarik, dan mengasyikkan. Oleh karena itu, pada umumnya mereka merasa senang untuk membaca karya sastra dan senang mengikuti pembelajarannya. Beberapa alasan yang melatarbelakanginya yaitu adanya kesadaran akan manfaat dari kegiatan membaca sastra, antara lain untuk mengurangi ketegangan syaraf dan menghilangkan *stress* karena menghadapi pelajaran lain yang memusingkan.

Afapun siswa yang kurang berminat terhadap sastra dan pembelajarannya pada umumnya menyatakan, bahwa sastra itu bacaan yang membingungkan, dan sulit untuk dipahami. Selain itu, sastra juga tidak penting bagi dirinya karena tidak dapat mempengaruhi keberhasilan hidupnya di masa depan, seperti layaknya pelajaran IPA dan matematika dsan bahasa Inggris.

Khususnya para siswa SMA Negeri 1 yang berminat terhadap sastra menyatakan, bahwa manfaat yang diperoleh dari kegiatan membaca karya sastra bagi kehidupannya, antara lain adalah dapat membantu dirinya dalam mengenali nilai-nilai kehidupan, melatih kepekaan perasaan, dan memahami berbagai cara dalam berkomunikasi dengan orang lain.

Senada dengan pernyataan siswa SMA Negeri 1 itu, para siswa SMA Negeri 8 yang berminat terhadap sastra juga menyatakan bahwa dengan membaca karya sastra mereka dapat mengambil hikmah dari suatu peristiwa, memandang kehidupan dengan perspektif yang berbeda, mengenal berbagai macam budaya, menikmati bahasa yang indah dan variatif, dan mengembangkan kreativitas.

Sementara itu, siswa SMA Al-Islam 1 yang berminat terhadap sastra menyatakan bahwa melalui kegiatan membaca karya sastra dirinya dapat mengenal berbagai macam latar budaya, memperoleh inspirasi untuk melakukan sesuatu, dan dapat memperoleh hiburan untuk menghilangkan kejenuhan akibat lelah dalam belajar. Adapun siswa SMA Murni yang berminat terhadap sastra menyatakan bahwa melalui kegiatan membaca karya sastra dirinya dapat memperluas wawasan. Selain itu, dirinya juga dapat belajar dalam memahami berbagai macam bahasa, dan menggali pengetahuan yang penting bagi kehidupan yang tidak dapat diperoleh melalui pelajaran lain.

2. Kondisi Guru

Deskripsi tentang kondisi karakteristik guru dalam menunjang proses pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Surakarta, meliputi tiga dimensi, yaitu (1) latar belakang pendidikan dan pengalaman guru, (2) status kepegawaian guru, dan (3) kompetensi guru dalam mengajarkan sastra.

a. Latar Belakang Pendidikan dan Pengalaman

Data penelitian yang disajikan pada tabel 4 menunjukkan bahwa sebagian besar guru di sekolah yang diteliti berlatar belakang pendidikan Sarjana (S1) dan beberapa di

antaranya lulus Pascasarjana (S2). Namun masih ada empat guru di SMA Al-Islam 1 dan SMA Murni Surakarta yang masing-masing baru berijazah Sarjana Muda atau D3.

Tabel 4 menunjukkan bahwa sebagian besar guru sastra di SMA Surakarta telah berpendidikan Sarjana (S1) dari bidang yang sejalur, kecuali dua guru sastra di SMA Al-Islam 1, yang masih berijazah Sarjana Muda. Para guru sastra tersebut merupakan alumnus dari berbagai universitas di Indonesia, baik universitas negeri, universitas swasta, maupun universitas terbuka.

Para guru sastra tersebut pada umumnya telah memiliki pengalaman mengajar yang cukup, karena telah menjadi pegawai lebih dari 20 tahun, sehingga telah menduduki pangkat/ golongan sebagai guru Pembina/ IV a.

Secara lebih jelas, kondisi guru sastra di SMA Surakarta dapat dilihat dalam tabel 4, 5, 6, 7, dan 8 berikut ini.

Tabel 4
Latar Belakang Pendidikan dan Status Kepegawaian Guru

No	Kondisi Guru	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Jumlah Guru	97	86	74	28
2	Status Guru				
	Kepala Sekolah	1	1	1	1
	Guru PNS Pusat	79	65	12	5
	Guru PNS Daerah	0	4	0	0
	Guru PNS Depag	8	0	0	0
	Guru Tetap Yayasan (GT)	0	0	14	0
	Guru Tidak Tetap (GTT)	9	9	47	10
Guru Bantu (GB)	0	7	0	12	
3	Ijazah Guru				
	Lulus D3	0	0	4	4
	Lulus S1	93	84	69	24
	Lulus S2	4	2	1	0
4	Jumlah Guru Sastra	5	7	5	3
	Lulus D3	0	0	2	0

Lulus S1	5	7	3	3
Guru Sastra PNS	6	5	1	2
Guru Sastra Tidak Tetap	0	2	4	1

Sumber: Catatan Lapangan No. C/ AN/ SMAN1/ G/ 004; C/ AN/ SMAN8/ G/004; C/ AN/ SMAAL/ G/ 004; C/ AN/ SMAMR/ G/ 004

b. Status Kepegawaian

Secara umum, status kepegawaian guru SMA Negeri 1 dan SMA Negeri 8 Surakarta sebagian besar adalah pegawai negeri sipil (PNS), sebagian kecil di antaranya berstatus guru tidak tetap (GTT), atau guru kontrak. Berbeda dengan itu, guru SMA Al-Islam 1 dan SMA Murni, sebagian besar adalah guru tidak tetap (GTT), dan hanya beberapa di antaranya berstatus sebagai guru PNS yang dipekerjakan (DPK) atau guru tetap yayasan.

Tabel 5
Kondisi Guru Sastra di SMA Negeri 1

No	Nama Guru	Status Kepeg	Pendidikan	Gol/ Ruang	Th Dinas	Masa Kerja
1	Dra. Rahardini	PNS	S1/ U T/ 1993	IV a	1978	26
2	Tanggap R,S.Pd	PNS	S1 / UNS/ 1992	IV a	1978	26
3	Mye Indiyar, S.Pd.	PNS	S1/ UNS/ 1997	IV a	1978	26
4	Wewah R, S.Pd.	PNS	S1/ UNS/ 1998	IV a	1983	21
5	Suroso A.W., S.Pd.	PNS	S1/ UNS/ 1996	IV a	1979	25
6	Sri Maryanti, S.Pd.	PNS	S1/UNSUD/1998	IIIa	2005	0

Sumber: Catata Lapangan No. C/AN/ SMAN1/ G/ 005

Tabel 6:
Kondisi Guru Sastra di SMA Negeri 8

No	Nama Guru	Status Kepeg	Pendidikan	Gol/ Ruang	Th Dinas	Masa Kerja
1	Drs. Suratno	PNS	S1, IKIPSMG/1978	IV a	1978	26
2	Drs. Wahono	PNS	S1/UNS/ 1989	IV a	1978	26

3	Drs. Nurikhsan	PNS	S1/ UNS/ 1987	IV a	1978	26
4	Dra. Asih	PNS	S1/ UMS/ 1995	IV a	1983	21
5	Dra. Endang	PNS	S1/ Unwidha/ 2000	IV a	1979	25
6	Drs. Slamet	GTT	S1/ UMS/ 1997	IIIa	2005	1
7	Dra Sri Rahayu	GK	S1/ UMS/ 1995	IIIa	2003	3

Sumber: Catata Lapangan No. C/AN/ SMAN8/ G/ 005

Tabel 7
Kondisi Guru Sastra di SMA AL-Islam 1

No	Nama Guru	Status Kepeg	Pendidikan	Gol/ Ruang	Th Dinas	Masa Kerja
1	Riyanti, B.A	GTT	Sarmud	IV a	1985	9
2	Dra. Swasti Ambar	GTT	S1/UMS/ 1997	IV a	1998	5
3	Drs. Joko Sarwono	GTT	S1/UNS/ 1985	IV a	1985	20
4	A. Wakhid T, B.A.	GTT	Sarmud/IKIP/ 1978	IV a	1978	7
5	Dra. Purwaningsih	GB	S1/UMS/ 1988	IV a	1989	16

Sumber: Catata Lapangan No. C/ AN/ SMAAL/ G/ 005

Tabel 8
Kondisi Guru Sastra di SMA Murni

No	Nama Guru	Status Kepeg	Pendidikan	Gol/ Ruang	Th Dina s	Mas a Kerj a
1	Ripto, S.Pd.	PNS	S1/UNS/ 2004	III d	1990	25
2	Chatarina W., S.Pd.	GB	S1/UNS/1997	III a	1998	7
3	Dra. S. Sumaryanti	PNS	S1/UMS1990	III a	2001	7

Sumber: Catata Lapangan No. C/ AN/ SMAMR/ G/ 005

c. Kompetensi Guru dalam Mengajarkan Sastra

Pada umumnya guru mata pelajaran Bahasa Indonesia di SMA Surakarta masih rendah kompetensinya dalam mengajarkan sastra. Dalam penelitian ini indikator yang digunakan untuk mengetahui kompetensi guru dalam mengajarkan sastra, antara lain adalah: (1) kemampuan guru dalam merancang silabus berdasarkan tujuan dan kebutuhan

siswa.; (2) kesiapan guru menjadi model bagi siswa dalam mengapresiasi karya sastra; (3) kemampuan guru dalam merancang pengalaman belajar sastra untuk siswa; (4) kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran sastra di kelas (memilih materi, metode, media, dan evaluasi); (5) keaktifan guru dalam membaca dan mengapresiasi karya sastra mutakhir yang digemari remaja; (6) keaktifan guru dalam membaca buku-buku penunjang profesi; (7) keaktifan guru menjadi pembimbing majalah dinding, majalah sekolah, dan sanggar sastra/ teater di sekolah; (8) keaktifan guru dalam mengikuti kegiatan MGMP; (9) keterbukaan guru dalam berkomunikasi dengan siswa; dan (10) kelengkapan koleksi kumpulan materi pembelajaran sastra yang dimiliki.

Berdasarkan indikator-indikator tersebut, disusun sebuah kuesioner dalam bentuk skala yang berisi 30 pernyataan. Guru sastra yang menjadi informan kunci diminta untuk memberikan jawaban, **ya** atau **tidak** terhadap pernyataan yang disediakan. Apabila informan sudah pernah melakukan atau sudah memiliki pengalaman dalam kompetensi yang dinyatakan, diminta untuk memberikan tanda silang [X] pada kolom yang bertuliskan [Ya]. Tetapi apabila belum pernah melakukan atau belum memiliki pengalaman dalam kompetensi yang dinyatakan, diminta untuk memberikan tanda silang [X] pada kolom yang bertuliskan [Tidak].

Selanjutnya, informan diminta untuk menambahkan tanda silang [X] pada angka [1]; [2]; [3]; [4]; atau [5]; pada setiap jawaban dengan ketentuan sebagai berikut: Pilih [1], apabila sudah mendengar konsep yang dinyatakan, tetapi belum pernah melakukannya; Pilih [2], apabila sudah memahami konsep yang dinyatakan, dan sudah pernah melakukannya; Pilih [3], apabila sudah sering melakukan (sesuatu sesuai dalam pernyataan); Pilih [4], apabila sudah sangat sering melakukan (sesuatu sesuai dengan

pernyataan); dan Pilih [5], apabila sudah sangat sering melakukan (sesuatu sesuai dengan pernyataan), dan dapat menyampaikan penjelasannya.

Berdasarkan jumlah pernyataan yang disajikan dalam kuesioner, dan dengan memperhatikan jumlah kategori serta intervalnya, disusun kriteria penilaiannya sebagai berikut: (1) Informan yang mencapai skor: 30-53 termasuk dalam kategori kompetensi sangat rendah; (2) Informan yang mencapai skor: 54-77 termasuk dalam kategori kompetensi rendah; (3) Informan yang mencapai skor: 78-102 termasuk dalam kategori kompetensi cukup; (4) Informan yang mencapai skor: 103-126 termasuk dalam kategori kompetensi tinggi; dan (5) Informan yang mencapai skor: 127-150 termasuk dalam kategori kompetensi sangat tinggi.

Dari hasil pengisian kuesioner yang diberikan kepada enam informan kunci yang semuanya merupakan guru sastra di SMA Surakarta, dapat diperoleh data bahwa masing-masing informan kunci mencapai skor: 102; 95; 101; 86; 100; dan 77. Skor tersebut menunjukkan bahwa para guru sastra di SMA Surakarta tersebut pada umumnya termasuk dalam kriteria guru berkompetensi **cukup**, dan sebagian di antaranya termasuk dalam kriteria guru berkompetensi **rendah**.

Disadari bahwa informasi mengenai kompetensi guru dalam mengajarkan sastra tidak cukup mantap bila diukur hanya melalui kuesioner saja, maka dikembangkan teknik wawancara dan teknik observasi untuk mendapatkan data yang lebih mantap dan dapat dipertanggungjawabkan kredibilitasnya.

Melalui teknik wawancara mendalam, diperoleh data bahwa pada umumnya para guru sastra merasa apabila pengetahuan dan kemampuannya dalam bersastra masih kurang. Sebenarnya, banyak alternatif kegiatan yang dapat dilakukan para guru untuk

meningkatkan kompetensinya dalam mengajarkan sastra, antara lain dengan mengikuti perkembangan sastra mutakhir, mengikuti seminar, sarasehan dan diskusi tentang sastra, menonton pentas drama, teater dan film, serta aktif membaca majalah sastra, jurnal sastra, atau aktif mengikuti kegiatan MGMP.

Pada kenyataannya di lapangan, para guru mengaku bila dirinya jarang membaca buku-buku sastra mutakhir dan jarang pula melakukan kegiatan-kegiatan dalam bersastra. Berbagai penyebabnya antara lain, karena sibuk mengajar, karena tidak memiliki dana yang cukup, karena tidak memiliki kesempatan, dan tidak ada wahana yang dapat menampung kreativitasnya dalam bersastra.

Pada umumnya para guru sastra menyadari bahwa sastra itu pelajaran yang mengasyikkan, tetapi tidaklah mudah untuk dapat mengajarkannya. Sebagai pengajar sastra, seorang guru harus kreatif, memiliki pengetahuan yang luas tentang sastra, aktif mengikuti perkembangan sastra, dan mampu menjadi model bagi siswanya dalam bersastra. Selain itu guru sastra harus mampu melaksanakan pembelajaran yang dapat membekali siswa dengan *life skill* agar siswa dapat *survive* dalam meraih kesuksesan kehidupan pada masa depannya.

Fakta di lapangan menunjukkan bahwa lebih banyak guru yang merasa bila dirinya kurang mampu untuk mengajarkan sastra, karena spesialisasinya adalah mengajarkan bahasa. Namun karena tidak ada pemilahan antara guru bahasa dan guru sastra di sekolah, pada akhirnya semua guru bahasa Indonesia terpaksa harus mau dan mampu untuk mengajarkan bahasa sekaligus mengajarkan sastra kepada para siswanya di kelas.

Lepas dari keterbatasan-keterbatasan yang dimiliki dan dirasakan oleh para guru pada umumnya, para guru sastra di SMA Surakarta merasa bahwa pembelajaran sastra yang dilaksanakan di sekolahnya telah berhasil dengan baik. Hal tersebut dapat dicapai terutama karena didukung oleh potensi akademik siswanya yang bagus, dan minat belajarnya yang tinggi. Pada kondisi karakteristik siswa yang ideal demikian itu, para siswa mampu untuk mengembangkan potensi dirinya dalam bersastra dengan lebih optimal.

Dibandingkan dengan kompetensi guru sastra pada umumnya, guru sastra di SMA Negeri 1 Surakarta terlihat lebih menonjol. Dalam proses pembelajaran yang diselenggarakan pada kesehariannya, guru sastra di SMA Negeri 1 Surakarta tersebut, tampak aktif dalam membina kegiatan bersastra di sekolahnya. Antara lain melalui kegiatan penerbitan majalah sekolah, penerbitan majalah dinding, sanggar sastra dan teater.

Kegiatan bersastra bagi siswa di sekolahnya dibina melalui kegiatan membaca dan menulis karya sastra, bermain dan menonton drama/ teater, dan penyelenggaraan berbagai lomba sastra pada setiap *event* di sekolah.

Jenis lomba sastra yang sering diprakarsai oleh guru sastra di SMA Negeri 1 Surakarta dalam *event* perayaan hari besar di sekolah, antara lain adalah: lomba membaca puisi, musikalisasi puisi, menulis sketsa puisi/ cerpen, membaca dan mencipta cerpen, menulis naskah lakon, dan kreasi majalah dinding. Berbagai jenis lomba tersebut diselenggarakan secara bergantian, dua atau tiga jenis lomba pada setiap *even*-nya, agar siswa tidak bosan dalam berpartisipasi di dalamnya.

Sebagai penghargaan terhadap siswa yang aktif dan berprestasi dalam kegiatan lomba sastra yang diselenggarakan, guru memberikan tambahan nilai pada mata pelajaran Bahasa Indonesia. Sekolah juga memberikan hadiah sebagai bentuk apresiasi yang bertujuan untuk meningkatkan minat siswa terhadap sastra.

Guru sastra di SMA Negeri 1 menyatakan bahwa kepala sekolahnya selalu mendukung kegiatan sastra yang diselenggarakan, meskipun dukungannya belum optimal. Untuk mengatasi hal itu, guru tersebut aktif menggalang komunikasi dengan berbagai pihak, termasuk kepada orang tua/ wali siswa dan kepada lembaga lain yang terkait. Melalui komunikasi yang dijalin, diharapkan sekolah mendapatkan dukungan, baik dukungan moral maupun material. Dukungan moral yang diharapkan antara lain adalah motivasi kepada siswa agar berperan aktif dalam kegiatan sastra di sekolah. Adapun dukungan material yang diharapkan adalah adanya sumbangan dana atau fasilitas demi terselenggaranya kegiatan sanggar sastra/ teater di sekolah..

Menurut guru SMA Negeri 1, melalui komunikasi yang dijalin dengan berbagai pihak terkait, dan usaha yang sungguh-sungguh dalam penyelenggaraannya, kendala yang dihadapi dalam pembelajaran sastra di sekolahnya dapat teratasi dengan baik, sehingga pembelajaran berjalan lancar.

Selanjutnya, mengingat bahwa pemahaman guru terhadap kurikulum merupakan salah satu indikator penguasaan kompetensi guru dalam mengajar, peneliti berusaha untuk menggali data yang berkaitan dengan masalah tersebut. Melalui kuesioner dan wawancara mendalam dengan para informan, diketahui bahwa secara umum pemahaman guru sastra di SMA Surakarta terhadap kurikulum berbasis kompetensi belum memuaskan. Hal itu tampak dari pernyataan para guru bahwa: (1) materi pembelajaran

sastra dalam KBK terlalu sempit, tidak seluas materi dalam kurikulum-kurikulum sebelumnya; (2) pembelajaran sastra dalam KBK lebih menekankan pada apresiasi, sehingga penguasaan siswa terhadap pengetahuan sastra dan teori sastra sangat kurang; (3) materi sastra dalam KBK jumlahnya lebih sedikit, tidak sebanding dengan materi bahasa; dan (4) target guru dalam pembelajaran sastra adalah tuntasnya materi pembelajaran, bukan penguasaan siswa terhadap sejumlah kompetensi sesuai tuntutan kurikulum.

Pemahaman yang salah dari para guru sastra di SMA Surakarta tersebut, sangat memprihatinkan. Fakta di lapangan menunjukkan bahwa pada umumnya para guru belum mengetahui bila kurikulum berbasis kompetensi mengamanatkan pembelajaran sastra yang berorientasi pada pencapaian kompetensi, bukan pada tuntasnya materi. Dalam pembelajaran sastra yang berorientasi pada kurikulum berbasis kompetensi, materi berfungsi sebagai sarana untuk mencapai tujuan, bukan merupakan target capaian. Sementara itu, target pembelajarannya adalah penguasaan kompetensi bersastra, meliputi kompetensi apresiasi, ekspresi dan kreasi (produktif).

Pemahaman guru terhadap Kurikulum 2004 yang berbasis kompetensi itu belum memadai. Hal itu dapat dimaklumi, sebab ketika penelitian ini berlangsung sosialisasi Kurikulum 2004 sedang dilakukan dan masih belum tuntas pelaksanaannya. Bahkan ketika data penelitian ini dikumpulkan, masih banyak sekolah di Indonesia yang belum siap untuk mengimplementasikannya karena keterbatasan fasilitas serta Sumber Daya Manusianya (SDM).

Patut disayangkan ketika ditemukan fakta bahwa pada sekolah yang sudah menerapkan Kurikulum 2004, masih ada guru pada sekolah setempat yang belum

memiliki dokumen resminya, bahkan belum pernah membacanya. Meskipun guru yang bersangkutan sudah menerapkan kurikulum tersebut sebagai pedoman dalam mengajarkan sastra di sekolahnya.

Pertanyaannya, bagaimana mungkin guru dapat mengimplementasikan kurikulum dengan baik, sementara belum pernah membaca dan memahami ketentuan-ketentuan yang ada di dalamnya?

Sebagai guru yang memiliki tanggung jawab terhadap profesinya, sudah sepantasnya apabila selalu berusaha secara aktif untuk meningkatkan kompetensi profesionalnya, termasuk pemahamannya terhadap kurikulum. Sikap guru yang pasif dalam menghadapi hadirnya kurikulum baru merupakan indikator bagi rendahnya usaha guru dalam meningkatkan kompetensi profesionalismenya. Apabila kondisi tersebut umum terjadi di Indonesia, bagaimana mungkin pendidikan nasional dapat berkualitas tinggi dan mencapai hasil yang optimal?

Ketika pertanyaan tersebut dilontarkan kepada para guru sastra di SMA Surakarta, para guru menyatakan bahwa sebenarnya mereka bertekad dan bersemangat untuk meningkatkan profesionalismenya. Namun para guru mengakui bahwa tugas rutin sangat menyita waktunya sehingga tidak berkesempatan lagi untuk mengembangkan potensi dirinya melalui kegiatan pengembangan profesi. Selain itu, para guru juga merasa bahwa tidak ada wahana yang tepat bagi komunitasnya untuk berkreasi, sehingga kompetensi profesionalismenya tidak dapat dikembangkan.

3. Kondisi Sekolah

Deskripsi tentang kondisi karakteristik sekolah dan lingkungannya dalam mendukung proses pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi, ditinjau dari dua dimensi, yaitu: (1) kondisi fasilitas sarana/prasarana sekolah dan (2) kondisi lingkungan dalam mendukung proses pembelajaran sastra di sekolah.

a. Kondisi Fasilitas Sarana dan Prasarana Sekolah

Kondisi fasilitas sarana dan prasarana sekolah yang mendukung pembelajaran sastra, dilihat dari aspek berikut: (1) koleksi buku perpustakaan sekolah yang menunjang pembelajaran sastra; (2) ketersediaan media pembelajaran yang menunjang pembelajaran sastra di sekolah; dan (3) alokasi dana sekolah untuk kegiatan pendukung pembelajaran, seperti peningkatan kesejahteraan guru, kegiatan siswa, pengadaan sarana dan prasarana penunjang, pemberian beasiswa, dan kegiatan pengembangan profesi untuk guru.

Tabel 9 berikut ini, menyajikan data kondisi fasilitas sarana/ prasarana sekolah yang seperti yang dimaksudkan.

Tabel: 9

Kondisi Fasilitas Sarana/ Prasarana Sekolah

No		SMA N 1	SMA N 2	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Koleksi Buku di Perpustakaan Sekolah				
	Jumlah semua judul yang dikoleksi	63	180	163	52
	Jumlah eksemplar yang dikoleksi	9751	5.530	2.407	2.535
	Jumlah judul buku sastra	4	12	5	1
	Jumlah eksemplar	4	12	10	1
	Jumlah judul buku teks non sastra	4	4	1	1
	Jumlah eksemplar	1730	8.668	120	90

	Jumlah judul buku penunjang	10	18	4	0
	Jumlah eksemplar	10	82	4	0
2	Fasilitas Perlengkapan KBM				
	Komputer	50	50	24	21
	Printer	2	5	2	2
	LCD	3	0	2	0
	TV/Audio	3	2	4	0
3	Pendapatan Sekolah dari Berbagai Sumber	3.928.932.000	3.178.030.200	848.000.000	124.000.000
4	Sumber Dana Sekolah				
	Saldo Awal Tahun	0	0	12.000.000	0
	Pemda	1.975.132.000	1.862.908.200	6.000.000	52.000.000
	Ortu & Masyarakat	1.843.800.000	1.262.022.200	780.000.000	72.000.000
	Sumber Lain	0	53.100.000	0	0
	Pemerintah Pusat (JPS)	110.000.000	0	50.000.000	0
5	Pengeluaran Sekolah	3.928.932.000	3.178.030.200	848.000.000	124.000.000
	Gaji dan Kesra Guru	2.136.282.750	1.688.913.400	480.000.000	46.000.000
	Gaji Pegawai	228.542.250	32.004.800	-	-
	PBM	628.739.000	323.720.000	60.000.000	49.200.000
	Pemeliharaan Gedung	301.800.000	45.018.000	120.000.000	8.340.000
	Rehabilitasi	310.200.000	64.081.460	40.000.000	4.080.000
	Pengadaan Sarpra	62.667.000	364.650.000	0	0
	Pengadaan Buku	0	86.872.000	40.000.000	600.000
	Pengadaan Lainnya	0	51.200.000	25.000.000	120.000
	Kegiatan Ekstra	179.365.800	156.682.540	0	0
	Daya dan Jasa	64.617.200	0	18.000.000	540.000
	TU dan Administrasi	10.000.000	19.908.000	24.000.000	5.040.000
	Perjalanan Dinas	-	0	6.000.000	3.300.000
	Lain-lain	70.000.000	4.980.000	10.000.000	0
Saldo Akhir Tahun	1.375.000	0	0	6.780.000	
6	Bantuan yang Diterima Sekolah		0	25.000.000	0
	<i>Block Grant</i>	0	0	0	0
	BBE	0	88.000.000	65.000.000	0
	BOMM	65.000.000	90.000.000	0	0
	BIS	45.000.000	40.000.000	0	0
	<i>Life Skill</i> APBN	0	0		50.000.000
7	Beasiswa yang diterima Sekolah				
	JPS	-	-	-	-
	BKM	42 org/ Rp 25.000/bln	80 org/ Rp 25.000/ bln	93 org/Rp 25.000/ bln	64 org/ Rp 25.000/bln
	BPKP	14 org/ Rp 30.000/bln	11 org/ Rp 20.000/ bln	5 org/ Rp 20.000/ bln	-
	Gubernur	-	3 org/ Rp 25.000/ bln	-	1 org/ Rp 30.000/bln
	Kasmaji (Bekas SMA Siji)	10 org/ Rp 80.000/bln	-	-	-

8	Kegiatan pendukung PBM				
	Lomba baca/ tulis puisi	Setiap bulan bahasa/ sastra	Setiap akhir tahun pelajaran.	-	-
	Lomba baca/tulis cerpen	Setiap bulan bahasa/ sastra	-	-	-
	Lomba majalah dinding	Setiap akhir tahun pelajaran.	Setiap akhir tahun pelajaran.	-	-
	Pementasan teater	Setahun sekali, dalam teater <i>Kosong</i>	-	-	-
9	Tempat Kegiatan Sastra	di sekolah/ TBS	di sekolah	-	-
10	Kegiatan Bulan Bahasa	Bln Oktober di sekolah	-	-	-
11	Kegiatan Bulan Sastra	Bln April di sekolah	-	-	-
12	Pembekalan Profesionalisme Guru	Diprakarsai oleh sekolah	-	Diprakarsai oleh yayasan	-

Sumber: Catatan Lapangan No.I/ AN/ SMAN1/ SK/ 021; I/ AN/ SMA8/ SK/ 023; I/ AN/ SMAAL/ SKL/ 019; I/ AN/ SMAM/ SK/ 018.

Data pada tabel 9 menunjukkan bahwa pada umumnya perpustakaan sekolah di SMA Surakarta tidak memiliki koleksi buku yang memadai untuk menunjang pembelajaran sastra di sekolah. Di antara semua perpustakaan sekolah yang ada, perpustakaan SMA Negeri 8 yang paling lengkap koleksinya.

Perpustakaan SMA Negeri 8 memiliki beberapa koleksi buku teks bahasa dan sastra Indonesia dalam jumlah eksemplar yang cukup memadai. Selain itu, terdapat pula koleksi buku-buku sastra dan buku-buku penunjang pembelajaran sastra, seperti jurnal penelitian, majalah sastra, dan sebagainya. Perpustakaan sekolah lain tidak memiliki koleksi buku yang jumlah judul dan eksemplarnya sebanding dengan perpustakaan SMA Negeri 8. Bahkan, SMA Murni tidak memiliki perpustakaan sekolah.

Ditinjau dari fasilitas yang dimiliki dapat dikemukakan bahwa semua sekolah yang diteliti telah memiliki fasilitas pendukung pembelajaran sastra yang cukup memadai, kecuali SMA Murni. Fasilitas yang dimaksud meliputi berbagai media

pembelajaran, seperti OHP, radio, *tape recorder*, televisi, *VCD*, *DVD* dan *LCD*. Selain itu juga laboratorium komputer dan internet, laboratorium bahasa, serta ruang serba guna, ruang koperasi, dan mesin foto kopi.

Dilihat dari alokasi dananya, SMA Negeri 1 merupakan sekolah yang pendapatan dan pengeluarannya terbesar di antara sekolah lain yang diteliti, sedangkan SMA Negeri 8 berada satu tingkat di bawahnya. SMA Al-Islam 1 dan SMA Murni, alokasi dananya berada jauh di bawah kedua sekolah tersebut. Perbedaan itu, dilatarbelakangi oleh status sekolah yang berbeda, yaitu negeri dan swasta, dan banyaknya siswa serta guru pada masing-masing sekolah.

Dalam usahanya untuk menunjang kualitas pembelajaran, semua sekolah memberikan penghargaan kepada siswa yang berprestasi dan memberikan bantuan kepada siswa yang kurang mampu. Semua sekolah mengusahakan penyelenggaraan beasiswa dari berbagai sumber, baik dari pemerintah pusat maupun pemerintah daerah. Khusus untuk SMA Negeri 1, beasiswa diusahakan pula dari sumber lain, yaitu para alumnus yang telah berhasil, yang terorganisasi dalam kelompok *Kasmaji* atau "Bekas Siswa SMA *Siji*".

Demi menunjang kualitas Sumber Daya Manusianya, SMA Negeri 1 dan SMA Al-Islam 1 mengalokasikan sebagian dananya untuk menyelenggarakan kegiatan pengembangan profesi bagi para guru. Sementara itu, SMA Negeri 8 dan SMA Murni tidak mengalokasikan dananya untuk kegiatan semacam.

b. Kondisi Sekolah dan Lingkungannya

Data penelitian menunjukkan bahwa kondisi gedung pada semua sekolah yang diteliti cukup memadai dalam mendukung pelaksanaan pembelajaran sastra, kecuali SMA Murni Surakarta.

SMA Negeri 1 dan SMA Al-Islam 1 Surakarta merupakan sekolah yang paling bagus fasilitas pembelajarannya. Bangunan gedung SMA Negeri 1 dan SMA Al-Islam 1, tidak terlalu luas, namun memadai sesuai dengan kebutuhan. Selain itu, semua ruang yang tersedia mudah dijangkau oleh warga sekolah sehingga tidak ada kendala waktu dan jarak untuk berinteraksi dan berkomunikasi.

Karena lokasi gedung pada kedua sekolah tersebut berada di perkotaan, gangguan suara bising dan polusi udara tidak dapat dihindarkan. Selain itu, akibat sempitnya halaman sekolah, ruang gerak siswa menjadi terbatas. Penghijauan atau penanaman pohon peneduh di halaman sekolah juga tidak dapat dilakukan. Demikian pula tempat parkir untuk kendaraan siswa juga tidak tersedia. Akibatnya, siswa perlu mengeluarkan dana lebih untuk biaya parkir kendaraannya di luar halaman sekolah pada setiap harinya.

Dibandingkan dengan sekolah sejenis pada umumnya, bangunan gedung SMA Negeri 8 Surakarta tampak lebih luas, bahkan terlampau luas. Sekolah itu memiliki banyak pohon peneduh dan taman penghijauan yang membuat suasana menjadi asri dan nyaman. Tersedianya tempat parkir untuk siswa di halaman sekolah, juga memberikan kemudahan bagi siswa dan memberikan jaminan keamanan terhadap kendaraan mereka.

Sementara itu, akibat dari lokasi yang terlalu luas pada SMA Negeri 8 Surakarta tersebut, interaksi antarwarga sekolah menjadi sering terhambat oleh jarak dan waktu. Hal itu cukup berpotensi untuk mengganggu jam efektif belajar siswa. Selain itu,

pengawasan guru terhadap siswa pada waktu istirahat, menjadi lebih sulit sehingga pekerjaan guru menjadi lebih berat.

Berbeda dengan tiga gedung sekolah lain yang diteliti, gedung SMA Murni Surakarta kondisinya terlihat kurang ideal untuk pembelajaran. Sekolah tersebut halamannya sempit, dan tidak memiliki taman atau penghijauan. Suasananya pun sangat bising, karena berdempetan dengan beberapa sekolah lain, yaitu SMK Murni, SMP Murni, dan SD Negeri Bumi. Berbagai gedung sekolah di sekitarnya itu masing-masing tidak memiliki pagar penyekat yang dapat memisahkan di antaranya, sehingga suasana tampak ribut dan suara bising tidak dapat terhindarkan. Data tentang kondisi sekolah yang diteliti beserta lingkungannya, disajikan dalam tabel berikut ini.

Tabel 10:

Kondisi Fisik Sekolah dan Lingkungannya

No	Kondisi Sekolah	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Alamat lokasi	Jl. Monginsidi Gilingan, Banjarsari, Surakarta	Jl. Sumbing VI/49 Mojosongo, Jebres, Surakarta	Jl. Honggo wongso 94 Panularan, Laweyan, Surakarta	Jl. Dr. Wahidin 33 Penumping, Laweyan Surakarta
2	Jarak sekolah sejenis	0 km	4 km	0,5 km	1 km
3	Dibuka tahun	1943	1996	1966	1955
4	Status sekolah	Negeri	Negeri	Swasta	Swasta
5	Luas tanah	7.105 m ²	37.956 m ²	3.050 m ²	1.221 m ²
6	Luas bangunan	4.373 m ²	6.497 m ²	2.814 m ²	764 m ²
7	Luas halaman	2.373 m ²	29.406 m ²	264 m ²	-
8	Jumlah/Luas kelas	31/ 2.000m ²	30/ 1.395 m ²	26/ 1.598 m ²	12/ 268 m ²
9	Luas lab bahasa	108 m ²	-	64 m ²	-
10	Luas perpustakaan	168 m ²	160 m ²	120 m ²	28 m ²
11	Luas aula	1.000 m ²	483 m ²	300 m ²	28 m ²
12	Luas lab komputer	840 m ²	144 m ²	64 m ²	-
13	Situasi dan kondisi lingkungan di sekitar sekolah	Dekat jalan raya yang padat lalu lintasnya; tengah kota yang ramai; di antara gedung sekolah lain di sekitarnya	Pinggir kota yang sepi; Jauh dari jalan raya; di antara perkampungan penduduk	Dekat jalan raya yang padat lalu lintasnya; di tengah kota yang ramai; di antara rumah penduduk; dan	Dekat jalan raya yang padat lalu lintasnya; tengah kota yang ramai; di antara gedung

				pertokoan	sekolah lain
--	--	--	--	-----------	--------------

Sumber: CL.No.C/ AN/ SMAN1/ SK/ 012; C/ AN/ SMAN8/ SK/ 014; C/ AN/ SMAAL/ SK / 012; C/ AN/ SMAMR/ SK / 011.

Data pada tabel 10 menunjukkan bahwa semua sekolah yang diteliti berlokasi di perkotaan, kecuali SMA Negeri 8 Surakarta. Lokasi gedung sekolah yang berada di perkotaan, memberikan kemudahan bagi semua warganya untuk menjangkau melalui sarana transportasi umum. Namun, situasi bising dan polusi udara, berpotensi untuk mengganggu ketenangan siswa dalam belajar. Untuk mengatasi masalah itu, pada umumnya sekolah yang berdomisili di perkotaan mengantisipasinya dengan membangun pagar mengelilingi bangunan sekolah dan memasang peredam suara di semua ruang kelas.

SMA Negeri 1 Surakarta berjarak 0 Km dari SMA Negeri 2 Surakarta. Akibat dekatnya jarak dari kedua sekolah tersebut, suasana ramai atau gaduh tidak dapat dihindarkan, terutama pada waktu pagi dan siang hari saat siswa mulai berdatangan ke sekolah atau saat usai jam sekolah.

Tampaknya kondisi tersebut pada umumnya tidak lagi dirasakan sebagai hambatan atau gangguan bagi pelaksanaan proses pembelajaran. Bahkan para guru dan siswa menanggapi secara positif, dengan menjadikannya sebagai dorongan semangat dalam berkompetisi untuk menjadi yang terbaik dalam berprestasi di antara sekolah-sekolah di lingkungannya.

SMA Negeri 8 Surakarta, lokasi gedungnya berada di daerah pinggiran kota yang sulit dijangkau dengan kendaraan umum. Sementara banyak siswanya yang tidak memiliki kendaraan bermotor, karena berasal dari keluarga yang kurang mampu. Mengingat kondisi tersebut, Kepala Sekolah mengambil kebijakan untuk memulai pelajaran pukul 07.15. Waktu tersebut lebih siang 15 menit dari waktu yang diberlakukan

sebelumnya atau waktu yang diberlakukan pada umumnya. Selanjutnya, diberikan toleransi waktu 15 menit bagi siswa yang datang terlambat, selebihnya itu siswa tidak diperkenankan lagi masuk ke halaman sekolah hingga waktu istirahat pertama tiba.

Kebijakan Kepala Sekolah itu diberlakukan untuk menegakkan disiplin siswa, dengan mengurangi jumlah siswa yang datang terlambat. Kebijakan itu ternyata tidak membuat jera para siswa, karena pada kenyataannya jumlah siswa yang terlambat datang ke sekolah tetap banyak.

Tampaknya keterlambatan siswa datang ke sekolah pada jam pertama pelajaran sudah menjadi kebiasaan yang membudaya, bahkan seakan-akan bukan merupakan suatu pelanggaran siswa terhadap tata-tertib sekolah yang seharusnya merisaukan para guru.

B. Input

Deskripsi tentang pengembangan bahan dan fasilitas penunjang pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif, meliputi dua dimensi, yaitu (1) pengembangan kurikulum dan silabus dan (2) pengembangan materi pembelajaran.

1. Pengembangan Kurikulum dan Silabus

Semua sekolah yang diteliti menerapkan Kurikulum 2004, yang merupakan kurikulum berbasis kompetensi (KBK). Pengembangan silabusnya juga mengacu pada kurikulum tersebut. Menurut para guru, berbeda dengan kurikulum sebelumnya, Kurikulum 2004 yang berbasis kompetensi itu memberikan kebebasan kepada guru untuk mengembangkan materinya, asalkan tetap relevan dan menunjang pencapaian tujuan.

Adapun tujuan yang dimaksud adalah tercapainya kompetensi yang dirumuskan dalam Standar Kompetensi (SK) dan Kompetensi Dasar (KD), yang menjadi target pembelajaran. Hal itu terlihat dalam tabel berikut.

Tabel 11

Pengembangan Kurikulum dan Silabus

	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Nurni
Kurikulum	Menerapkan Kurikulum Berbasis Kompetensi sejak tahun pelajaran 2002/ 2003 (Sebagai salah satu sekolah uji coba kurikulum baru)	Menerapkan Kurikulum Berbasis Kompetensi sejak tahun pelajaran 2004/ 2005	Menerapkan Kurikulum Berbasis Kompetensi sejak tahun pelajaran 2004/ 2005	Menerapkan Kurikulum Berbasis Kompetensi sejak tahun pelajaran 2004/ 2005
Silabus	Silabus Dibuat oleh tim MGMP; Pada penerapannya di sekolah guru menambah dan mengurangi sesuai dengan kebutuhan	Silabus Dibuat oleh tim MGMP; Pada penerapannya di sekolah guru menambah dan mengurangi sesuai dengan kebutuhan	Silabus Dibuat oleh tim MGMP; Pada penerapannya di sekolah guru menambah dan mengurangi sesuai dengan kebutuhan	Silabus Dibuat oleh tim MGMP; Pada penerapannya di sekolah guru menambah dan mengurangi sesuai dengan kebutuhan

Sumber:CL, No: I/WAN/SMA1/GR/015; I/ WAN/ SMAN 8/ GR/ 017; I/ WAN/ SMA Al-Islam/ GR / 015; I/WAN/SMAMurni/GR/014.

Telah dijelaskan sebelumnya bahwa silabus adalah kurikulum dalam arti sempit. Dalam silabus terdapat organisasi materi yang disediakan untuk pembelajaran. Silabus pembelajaran sastra di SMA Surakarta, berisi tentang pemilihan dan pengorganisasian materi pelajaran, yang dijabarkan secara teratur untuk setiap kelas atau semester tertentu.

Silabus disajikan dalam bentuk matrik agar mudah untuk dibaca dan dipahami. Dalam silabus dimuat beberapa komponen, meliputi: identifikasi mata pelajaran, jenjang sekolah, kelas, semester, standar kompetensi, kompetensi dasar, materi pokok, pengalaman belajar, alokasi waktu, dan sumber acuan.

Silabus pembelajaran sastra untuk SMA di kota Surakarta dibuat secara bersama-sama oleh para guru sastra dalam forum Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP). Setiap guru di lingkungannya dapat memanfaatkan silabus tersebut sebagai pedoman pembelajaran sekaligus sebagai dokumen administrasi mengajar.

Pada penerapannya di kelas para guru sastra dapat menambah, mengurangi atau mengganti isi silabus yang disusun oleh tim MGMP tersebut, sesuai dengan kebutuhan sekolahnya masing-masing. Karena itu, pada umumnya para guru menambahkan catatan-catatan kecil atau sketsa mengenai rencana kegiatan pembelajarannya dalam dokumen silabus tersebut.

Selanjutnya, untuk dapat menyelenggarakan proses pembelajaran yang sistematis dan terprogram, guru perlu menyusun alokasi waktu pembelajarannya. Alokasi waktu merupakan penyesuaian antara jumlah kompetensi yang menjadi target capaian pembelajaran, dengan jumlah jam yang tersedia. Setelah jumlah jam yang tersedia dalam satuan semester diketahui, guru dapat memperkirakan berapa banyak waktu yang diperlukan untuk menyampaikan sejumlah kompetensi yang telah ditargetkan.

Penyusunan alokasi waktu untuk semua SMA di kota Surakarta, dilakukan bersama-sama dalam forum MGMP. Meskipun alokasi waktu ditentukan secara

seragam untuk seluruh sekolah di tingkat kota, pada pelaksanaannya di lapangan para guru bebas untuk menyesuaikan dengan situasi dan kondisi serta kebutuhan siswa pada masing-masing sekolahnya.

2. Pengembangan Materi Pembelajaran

Pertimbangan-pertimbangan guru sastra di SMA Surakarta dalam pengembangan materi, pada umumnya adalah sebagai berikut.

Tabel 12:
Pengembangan Materi Pembelajaran

	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
Sumber materi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buku teks 2. Koran dan majalah 3. Gambar, foto 4. Kaset dan CD 5. Film, sinetron TV 6. Pementasan naskah lakon 7. Pengalaman pribadi guru yang menarik 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buku teks 2. Koran dan tabloit 3. Majalah remaja 4. Majalah sastra Horison 5. Kaset, CD 6. Tayangan TV, yang menarik 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buku teks 2. Koran dan Majalah 3. Kaset, CD rekaman pembacaan puisi, cerpen dan drama 4. Sinetron 5. Film 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buku teks 2. Buku Lembar Kerja Siswa (LKS)
Pertimbangan dalam pemilihan materi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materi menarik minat siswa untuk belajar 2. Relevan dan menunjang pencapaian kompetensi yang ditargetkan 3. Identifikasi standar kompetensi meliputi aspek kognitif, afektif, dan psikomotor 4. Sesuai tingkat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materi menarik minat siswa untuk belajar 2. Relevan dan menunjang pencapaian kompetensi yang ditargetkan 3. Relevan dengan tujuan 4. Meliputi aspek kognitif, afektif, dan psikomotor 5. Sesuai tingkat kematangan psikologis siswa 6. Sesuai etika 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materi menarik minat siswa untuk belajar 2. Relevan dan menunjang pencapaian tujuan 3. Meliputi aspek kognitif, afektif, dan psikomotor 4. Sesuai tingkat kematangan psikologis siswa 5. Sesuai etika bangsa Timur 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materi yang sudah tersedia dalam buku teks 2. Materi tidak perlu disusun guru, sebab semuanya sudah terdapat dalam buku teks 3. Buku teks dan LKS dimiliki oleh sebagian besar siswa sehingga proses pembelajaran lebih lancar

	kematangan psikologis siswa 5. Sesuai etika bangsa Timur	bangsa Timur		
--	---	--------------	--	--

Sumber : CL, No: I/WAN/SMA1/GR/016; I/ WAN/ SMAN 8/ GR/ 018; I/ WAN/ SMA Al-Islam/ GR/ 016; I/WAN/SMAMurni/GR/015.

Sesuai dengan tujuannya, susunan organisasi materi yang dikembangkan guru untuk pembelajaran sastra adalah materi yang diperkirakan dapat menggugah minat siswa dan membuatnya asyik dalam mengikuti pembelajaran. Syaratnya, materi yang dipilih harus relevan dan menunjang pencapaian standar kompetensi yang ditargetkan. Untuk kepentingan itu, dalam pengembangan materi dilakukan identifikasi tujuan untuk menentukan aspek-aspek yang akan dipelajari siswa.

Berdasarkan standar kompetensi dan kompetensi dasar yang menjadi target pembelajaran, para guru di SMA Surakarta mengembangkan materi. Sumbernya antara lain: buku teks, teks sastra, pementasan, pengalaman pribadi, klipng artikel dari media massa, pita rekaman, *slide*, *film*, tayangan televisi, dan sebagainya. Namun, sumber utama adalah buku teks dan teks sastra. Buku teks dipilih karena mudah dalam mempersiapkannya dan efektif penggunaannya, sedangkan teks sastra dipilih karena menunjang pencapaian kompetensi apresiasi siswa. Adapun sumber yang lainnya dimanfaatkan untuk selingan, agar siswa tidak merasa bosan dan pembelajaran menjadi lebih menarik serta variatif.

Faktor yang diperhatikan guru sebagai pertimbangan utama dalam mengembangkan materi pembelajaran adalah kesesuaian antara materi dengan kurikulum. Selain itu, juga kesesuaian antara materi dengan minat siswa, tingkat

kematangan psikologis siswa, serta kepatasannya untuk diterima oleh remaja, dilihat dari norma dan etika sosial budaya masyarakat Timur.

Menurut para guru, materi yang sesuai dengan tuntutan kurikulum dapat menunjang pencapaian tujuan yang telah ditetapkan. Kesesuaian antara materi dengan minat siswa dapat membuat siswa merasa asyik dalam mengikuti pembelajaran.

Adapun kesesuaian materi dengan kematangan psikologis siswa dapat membantu pencapaian pemahaman siswa terhadap makna yang terkandung di dalamnya. Sementara itu, kesesuaian karya sastra dengan etika sosial budaya Timur dapat membantu guru dalam menanamkan nilai-nilai luhur dalam rangka membentuk kepribadian siswa agar menjadi manusia yang bersusila, santun, dan berbudaya.

Pada umumnya para guru dalam memilih materi pembelajaran sastra mendahulukan karya sastra populer. Alasan yang mendasarinya, karena para siswa lebih berminat pada karya sastra populer. Di samping bahasanya lebih sederhana dan akrab dengan siswa, isinya juga lebih dekat dan kontekstual dengan dunia remaja siswa, sehingga lebih mudah dipahami. Selain itu, cukup sulit untuk mencari karya sastra literer yang bertemakan remaja. Atas dasar pertimbangan itulah para guru memanfaatkan karya sastra populer sebagai materi pembelajaran, sekaligus difungsikan sebagai jembatan menuju apresiasi karya sastra literer.

Dalam pembelajaran drama, materi yang disampaikan kepada siswa adalah teori drama. Selain itu, juga latihan untuk menyusun naskah drama sekaligus akting dalam pementasan. Kegiatan lainnya adalah menonton pementasan drama, sekaligus apresiasinya. Sementara itu, dalam pembelajaran prosa, materinya adalah membaca dan mengapresiasi novel. Pilihan utama materinya adalah novel populer remaja. Sementara

itu, novel literer karya satrawan terkemuka, seperti: *Sitti Nurbaya*, *Salah Asuhan*, dan *Atheis* juga diwajibkan untuk dibaca siswa.

Pada umumnya para siswa lebih akrab dengan novel populer, daripada novel sastra literer. Karena itu, guru memberi kebebasan kepada siswa untuk memilih novel yang digemarinya. Apabila siswa sudah mulai senang untuk membaca, guru dapat mulai memperkenalkan karya-karya sastra literer kepada siswa. Dengan demikian, karya sastra populer dapat difungsikan sebagai sarana pembinaan minat baca siswa, sekaligus jembatan menuju apresiasi sastra literer yang lebih sarat nilai dan lebih estetik.

Dalam mempersiapkan materi pembelajaran puisi, para guru pada umumnya memilih puisi karya penyair terkenal dan puisi karya siswa atau remaja lain yang dimuat di media massa. Puisi karya penyair terkenal dipilih karena bentuknya indah, isinya bermutu, dan menarik untuk dipelajari. Puisi karya siswa atau remaja lainnya juga dipilih untuk memberi motivasi dan kebanggaan bagi yang menulisnya. Selain itu, para siswa lebih senang membahas puisi karya teman sebayanya, sebab bahasanya lebih akrab dengan dunianya, begitu pula sejalan pikirannya. Pada umumnya pilihan guru tersebut dapat memotivasi siswa untuk menulis puisi dan mencoba untuk mengirimkan karyanya ke media massa.

Berbeda dengan guru pada umumnya, guru Yy dan guru Ch yang merupakan guru sastra di SMA Negeri 8 dan SMA Murni, menyampaikan bahwa guru itu tidak perlu mempersiapkan secara khusus materi pembelajarannya. Menurut keduanya, dalam buku teks sudah tersedia banyak materi. Guru tinggal mengurutkan topikny, dan memilih sesuai dengan kebutuhan.

Kedua guru tersebut lebih cenderung untuk memanfaatkan buku teks sebagai sumber materi, sebab buku teks dilengkapi pula dengan buku pendamping yang berisi ringkasan materi dan kumpulan soal, yang dikemas dalam buku Lembar Kerja Siswa (LKS). Kedua guru itu merasa cukup untuk memanfaatkan buku teks dan LKS. Buku teks tidak diragukan lagi kualitasnya, karena disusun oleh para pakar yang berkompeten dalam bidangnya, dan buku pendamping atau LKS juga disusun oleh para guru senior yang tergabung dalam tim MGMP tingkat kota, yang cukup berpengalaman dalam bidangnya. Selain itu, buku teks dan buku Lembar Kerja Siswa (LKS) tersebut dipandang sudah membahas topik yang sejalan dengan kurikulum yang berlaku.

C. Process

Deskripsi tentang proses pelaksanaan pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA Surakarta dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi, meliputi tiga dimensi, yaitu (1) Penerapan metode, media, dan evaluasi; (2) peran guru dan aktivitas siswa dalam proses pembelajaran sastra.

1. Penerapan Metode, Media, dan Evaluasi dalam Pembelajaran Sastra

Data tentang penerapan metode, media, dan evaluasi dalam pembelajaran sastra di SMA Surakarta, dikumpulkan dengan berbagai teknik, meliputi teknik kuesioner, wawancara dan observasi. Melalui 35 pernyataan dalam kuesioner informan diminta untuk membubuhkan tanda silang [X] pada angka [1], [2], [3], [4], atau [5] pada setiap pernyataan yang dipilih. Ketentuan sebagai berikut. Pilih [1], apabila sudah mendengar konsep yang dinyatakan, tetapi belum pernah melakukannya; Pilih [2], apabila sudah

memahami konsep yang dinyatakan, dan sudah pernah melakukannya; Pilih [3], apabila sudah sering melakukan (sesuatu sesuai dalam pernyataan); Pilih [4], apabila sudah sangat sering melakukan (sesuatu sesuai dengan pernyataan); dan Pilih [5], apabila sudah sangat sering melakukan (sesuatu sesuai dengan pernyataan), dan dapat menyampaikan penjelasannya.

Berdasarkan jumlah pernyataan dalam kuesioner, dan jumlah kategori serta intervalnya, disusun kriteria penilaian sebagai berikut: Apabila jawaban mencapai skor 35-62, informan yang bersangkutan termasuk dalam kategori guru yang penerapan metode media, dan evaluasi pembelajarannya tidak bagus; skor 63-90 termasuk dalam kategori kurang bagus; skor 91-118 termasuk dalam kategori cukup bagus; skor 119-146 termasuk dalam kategori bagus; dan skor 147-175 termasuk dalam kategori sangat bagus.

Enam informan kunci yang merupakan guru sastra di SMA Surakarta, masing-masing mencapai skor 142, 139, 128, 103, 129, dan 91. Skor tersebut menunjukkan bahwa para guru tersebut termasuk dalam kriteria guru yang bagus dan cukup bagus dalam penerapan metode, media, dan evaluasi pembelajarannya. Pernyataan dan jawaban informan dalam kuesioner terlihat dalam tabel berikut.

Tabel 13
Penerapan Metode, Media, dan Evaluasi

No		SMA N 1		SMA N 8		SMA Al-Islam	SMA Murni
		Gr 1	Gr 2	Gr 1	Gr 2		
	Penerapan Metode						
1	Ujicoba metode baru mengikuti tuntutan perkembangan Iptek	2	2	2	1	1	1
2	Menerapkan pendekatan CTL	3	3	3	2	3	1
3	Menerapkan pendekatan terpadu	5	5	5	5	5	1
4	Menerapkan pendekatan konstruktivisme	3	2	3	1	2	1
5	Melaksanakan pembelajaran	2	2	1	1	1	1

	individual(<i>individualizedprogram</i>)						
6	Menerapkan metode yang bervariasi	4	4	4	2	3	1
7	Menerapkan metode yang mengoptimalkan interaksi guru-siswa dan siswa-siswa	5	3	4	3	3	1
8	Memberikan pengalaman belajar yang memacu aktivitas siswa	5	5	5	2	5	4
9	Memberikan tugas individu dan tugas kelompok	5	5	5	5	5	5
10	Memberikan <i>reinforcement</i> kepada siswa	3	3	3	3	3	1
	Penerapan Media						
11	Memanfaatkan berbagai media untuk alat bantu mengajar	5	5	5	3	5	1
12	Memanfaatkan teknologi multimedia	5	5	3	1	3	1
13	Menggunakan berbagai media untuk peningkatan kualitas dan daya tarik pembelajaran	5	5	3	1	3	1
14	Menggunakan media untuk memberikan pengalaman belajar	3	3	3	3	3	1
15	Memanfaatkan media untuk meningkatkan kesadaran sistem sosial dan kesadaran belajar (<i>social & learning awareness</i>)	2	3	3	2	4	4
16	Memanfaatkan berbagai media untuk mengefektifkan pendidikan	2	2	2	2	2	2
17	Menggunakan teknologi multimedia untuk memunculkan citra positif lembaga	5	5	3	1	5	1
18	Memanfaatkan teknologi multimedia, untuk meningkatkan rasa percaya diri siswa	5	5	3	1	5	1
19	Melalui alat bantu media mempersiapkan <i>life skill</i> siswa	5	5	3	3	3	1
20	Melalui media melatih keterampilan siswa memahami opini, fakta, dan persuasi	3	4	3	3	3	3
	Penerapan Evaluasi						
21	Melakukan <i>pre test</i>	5	5	5	5	5	5
22	Mengusahakan instrumen yang valid dan reliabel	2	2	2	2	2	1
23	Menerapkan berbagai teknik dengan variasi bentuk instrumen	3	3	3	2	3	3
24	Menganalisis hasil penilaian untuk menentukan tindakan perbaikan, remidi, dan pengayaan	5	5	5	5	5	5
25	Mengadakan evaluasi menyeluruh yang mengukur semua kompetensi	5	5	5	5	5	5
26	Melaksanakan evaluasi portofolio untuk mengetahui perkembangan siswa	5	5	2	1	3	3
27	Melaksanakan evaluasi berkelanjutan, dengan tagihan sesuai indikator yang ditetapkan	5	5	5	5	5	5
28	Melaksanakan penilaian proses	3	2	3	2	3	2

29	Melakukan evaluasi teori dan praktik yang meliputi ranah kognitif, afektif dan psikomotor	5	5	5	5	5	5
30	Melaksanakan penilaian yang memenuhi prinsip akurat, ekonomis, dan mendorong peningkatan kualitas	5	5	5	5	5	5
31	Memberikan umpan balik tugas-tugas siswa melalui diskusi	5	5	5	5	5	5
32	Melakukan evaluasi <i>generic</i> untuk mengukur kemampuan siswa dalam mengambil keputusan secara rasional, merancang masa depan, dan memahami orang lain	1	1	1	1	1	1
33	Melaksanakan evaluasi <i>common core</i> untuk mengukur kemampuan akademik siswa	5	5	5	5	5	5
34	Melaksanakan evaluasi <i>vokasional</i> untuk mengukur penguasaan keterampilan siswa	5	5	5	5	5	5
35	Menyampaikan laporan hasil evaluasi kepada orang tua siswa, sebagai bentuk pertanggungjawaban	5	5	5	5	5	5
	Jumlah Skor	142	139	128	103	129	91
	Kategori	Bagus	Bagus	Bagus	Cukup Bagus	Bagus	Cukup Bagus

Sumber: CL: No. P/AN/ SMA N 1/ GR/ 025; CL: No. P/AN/ SMAN 8/ GR/ 025; CL: No. P/AN/ SMA Al-Islam/ GR/ 020; CL: No. P/AN/ SMA Murni/ GR/ 020.

a. Penerapan Metode

Dengan tujuan untuk mendapatkan data yang lebih mantap tentang penerapan media dalam pembelajaran sastra di SMA Surakarta, dilakukan penggalan data lebih lanjut melalui teknik wawancara dan observasi. Data yang terkumpul disampaikan dalam tabel 14 berikut ini.

Tabel 14

Penerapan Metode dalam Pembelajaran Sastra

No	Metode yang diterapkan	SMA N 1		SMA N 8		SMA Al-Islam	SMA Murni
		Gr 1	Gr 2	Gr 1	Gr 2		
1	Metode yang dominan dipakai	Diskusi; tugas kelompok; tugas individu demonstrasi	Diskusi; tugas kelompok; tugas individu demonstrasi	Ceramah; tugas kelompok; tugas individu demonstrasi	Ceramah; tugas kelompok; tugas individu	Diskusi; tugas kelompok; tugas individu demonstrasi	Ceramah; tugas individu; tugas kelompok

2	Metode yang jarang dipakai	Ceramah	Ceramah	Diskusi	Diskusi; demonstrasi	Ceramah	Diskusi; demonstrasi
3	Pengaruhnya terhadap aktivitas siswa	Siswa terlibat secara aktif	Siswa terlibat secara aktif	Siswa terlibat secara aktif	Siswa terlibat secara aktif	Siswa terlibat secara aktif	Siswa terlibat aktif

Sumber: CL: No. P/AN/ SMA N 1/ GR/ 025; CL: No. P/AN/ SMAN 8/ GR/ 025; CL: No. P/AN/ SMA Al-Islam/ GR/ 020; CL: No. P/AN/ SMA Murni/ GR/ 020.

Melalui teknik wawancara dan observasi diperoleh data bahwa para guru sastra di SMA Surakarta sudah menerapkan berbagai macam metode dalam proses pembelajarannya di kelas. Hal itu dilakukan karena target pembelajaran dan kemampuan serta minat siswa untuk belajar sastra berbeda-beda. Menurut para guru, tujuan penggunaan berbagai metode adalah agar pembelajaran menjadi lebih menarik, menyenangkan, serta mudah untuk diikuti oleh siswa. Selain itu, juga untuk lebih mengoptimalkan interaksi antara guru dengan siswa, dan siswa dengan siswa selama proses pembelajaran. Dengan demikian siswa lebih aktif dalam belajar, suasana kelas lebih hidup, dan pembelajaran lebih efektif.

Berbagai pendekatan yang mendasari pemilihan metode pembelajaran tersebut adalah Pendekatan Konstruktivisme (*Constructivism*), Pendekatan Humanisme (*Humanism*), Pendekatan Terpadu (*Integrated Method*), dan Pendekatan Kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*). Selain itu, juga pendekatan pembelajaran yang khas berkaitan dengan sastra, yaitu Pendekatan Sastra untuk Penghayatan Diri (*Literature for Personal Enrichment*), Pendekatan Berbasis Bahasa (*A Language-Based Approach*), dan Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*).

Pendekatan Konstruktivisme adalah pendekatan yang beranggapan, bahwa semua siswa itu sudah memiliki pengetahuannya sendiri, meskipun pengetahuan itu naif atau miskonsepsi. Melalui pengalaman belajar yang dilaluinya, diharapkan siswa mampu

membentuk pengetahuannya sendiri, sebab tidak ada orang lain yang mampu membentuk pengetahuan tersebut kecuali siswa itu sendiri.

Pendekatan Humanisme merupakan sebuah pendekatan yang menganggap bahwa setiap siswa itu merupakan individu yang berbeda. Karena itu, sebagai satu individu mereka memiliki keinginan, bakat, dan kemampuan, yang berbeda-beda pula. Guru harus mampu menghargai perbedaan-perbedaan tersebut dan tidak boleh memandang sama kepada semua siswa ataupun menuntut untuk capaian hasil belajar yang sama dari semua siswanya.

Pendekatan Terpadu adalah pendekatan yang memadukan antara aspek sastra dan aspek bahasa. Pendekatan itu mengikuti asumsi ancangan berbasis bahasa yang beranggapan bahwa pembelajaran bahasa dengan memanfaatkan teks sastra akan membantu pengintegrasian silabus sastra dan bahasa.

Adapun Pendekatan Kontekstual adalah pendekatan yang bertujuan untuk membekali siswa dengan pengetahuan yang secara fleksibel dapat diterapkan dari suatu permasalahan ke permasalahan lain dan dari satu konteks ke konteks yang lainnya. Pembelajaran itu, memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh pengalaman belajar nyata dalam menemukan pengetahuan melalui *inquiry*, belajar kooperatif, dan bertukar pengalaman sesama teman.

Pendekatan Sastra untuk Penghayatan Diri (*Literature for Personal Enrichment*) itu, merupakan pendekatan pembelajaran sastra yang lebih mendorong siswa untuk mampu menggambarkan pengalaman, perasaan, dan opini pribadinya dalam kegiatan apresiasi karya sastra. Pendekatan Berbasis Bahasa (*A Language-Based Approach*), adalah pendekatan pembelajaran sastra yang bertujuan untuk membantu siswa terlibat secara aktif baik secara

intelektual maupun emosional dalam pembelajaran sastra untuk pemerolehan bahasa, melalui analisis secara mendetail tentang bahasa dalam teks sastra.

Sementara Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*), merupakan pendekatan pembelajaran sastra yang lebih mengutamakan kegiatan analisis karya sastra dengan berkonsentrasi pada berbagai bidang, seperti sejarah, latar belakang sosial politik, alat-alat historis pada teks, *genre*, alat-alat retorika, biografi pengarang, aliran pengarang, dan gaya pengungkapan teks pengarangnya. Namun Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*) tidak banyak digunakan oleh para guru sastra di SMA Surakarta.

Proses pembelajaran sastra di kelas, pada umumnya dilaksanakan dalam bentuk klasikal (*classical program*) dan individual (*individualized program*). Pembelajaran klasikal diberikan kepada seluruh siswa pada umumnya, sedangkan pembelajaran individual diberikan kepada siswa yang cepat, atau lambat belajarnya, karena irama kecepatannya berbeda dengan rata-rata siswa pada umumnya. Pembelajaran individual ini diberikan melalui pengayaan dan perbaikan.

Metode yang diterapkan guru dalam proses pembelajaran sastra di SMA Surakarta, antara lain adalah metode ceramah, *discovery*, *inquiry*, pemberian tugas (*resitasi*), sosiodrama, dan demonstrasi. Metode ceramah pada umumnya dimanfaatkan guru pada awal pembahasan topik baru untuk penjelasan teori dan konsep tentang sesuatu. Adapun metode yang lainnya merupakan metode lanjutan, yang dipilih sesuai dengan kebutuhan pembelajaran dan keterampilan yang menjadi target dalam pembelajaran.

Teknik yang menyertai penerapan berbagai metode pembelajaran tersebut adalah teknik pemberian tugas. Dilihat dari cara mengerjakannya, dapat dibedakan menjadi dua,

yaitu tugas individu dan kelompok. Tugas individu dikerjakan siswa secara perorangan, dan tugas kelompok dikerjakan siswa secara berkelompok, antara lima sampai enam orang. Tugas perorangan diberikan apabila berkaitan dengan pembelajaran di kelas, sedangkan tugas kelompok diberikan apabila tugas tersebut sulit dan perlu dikerjakan dalam waktu yang lama di luar kelas. Diusahakan oleh para guru agar ada perimbangan antara pemberian tugas individu dan tugas kelompok.

Pada umumnya, pembelajaran sastra di sekolah dibagi menjadi tiga jenis, yaitu pembelajaran puisi, prosa, dan drama. Dalam keseluruhan proses tersebut, para guru menerapkan berbagai metode dan teknik yang berbeda-beda, tergantung pada tingkat kesukaran materi yang diberikan dan target pembelajaran yang diselenggarakan.

Dalam pembelajaran puisi, pada umumnya guru memulai dengan penjelasan teori melalui metode ceramah dan mengakhirinya dengan praktik menulis atau membaca puisi. Teori, yang disampaikan meliputi unsur-unsur puisi, cara menganalisis puisi, dan teknik dalam mencipta puisi. Selain itu, guru juga memberikan penjelasan tentang teknik membaca puisi, karena hakikatnya puisi itu hadir untuk dibaca dan diapresiasi. Dijelaskan kepada siswa bahwa untuk membaca puisi, diperlukan suasana tenang, konsentrasi pikiran, perasaan, dan keberanian mental untuk pengungkapan imajinasi, perasaan dan pikiran sebagai wujud apresiasi. Selain itu, diperlukan pemahaman isi dan maksud puisinya. Penjelasan guru itu merupakan bekal dalam meraih *kompetensi ekspresi*. Sebagai langkah akhir pembelajaran puisi, guru mengadakan diskusi dan dilanjutkan dengan pemberian tugas kelompok ataupun tugas individu untuk mencipta dan mengapresiasi puisi. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai narasumber sekaligus sebagai konduktor dan fasilitator bagi siswanya.

Pada setiap pembelajaran di kelas, guru berusaha agar siswanya terlibat secara aktif. Untuk itu, berbagai metode yang dapat mendorong aktivitas siswa diterapkan secara bervariasi. Metode tersebut antara lain: diskusi, resitasi, dan tanya jawab.

Selanjutnya, untuk membina interaksi antara guru dengan siswa, guru memanfaatkan teknik bertanya acak, agar semua siswa aktif berpikir untuk mencari jawabannya. Namun demikian, patut disayangkan ketika guru tidak mampu berperan dalam memberikan penguat kepada jawaban siswa. Terbukti ketika siswa memberikan jawabannya, tidak semua guru mampu memberikan responnya dengan baik. Bahkan ada guru yang tidak memberikan respon, baik respon persetujuan, penguatan, maupun penolakan, padahal tidak semua jawaban siswa itu benar. Kondisi semacam itu, apabila dibiarkan dapat menyebabkan terjadinya kesalahpahaman (*misconception*).

Sementara itu, dalam pembelajaran prosa, para guru memulai dengan ceramah, untuk memberikan penjelasan tentang langkah-langkah menganalisis prosa dan menulis resensinya. Berikutnya dilanjutkan dengan apresiasi melalui kegiatan membaca karya sastra secara utuh bukan sinopsisnya saja. Sebagai kegiatan terakhirnya adalah latihan menganalisis karya sastra, untuk membuat resensi yang dikemas dalam bentuk artikel untuk majalah sekolah atau media massa lainnya.

Dalam pembelajaran prosa, siswa diberi kebebasan untuk memilih karya sastra yang akan dibaca, dibahas, dan diapresiasi bersama dengan kelompoknya. Hal itu dimaksudkan agar siswa merasa senang dalam mengikuti proses pembelajaran. Meskipun begitu, karya-karya pilihan siswa tetap diseleksi kembali oleh guru berdasarkan batasan-batasan yang disepakati bersama agar asas kemanfaatannya dalam belajar tidak terabaikan.

Karya sastra prosa pilihan siswa sebagian ada yang ditolak guru atas beberapa alasan, antara lain: (1) isinya kurang bagus dan kurang menarik untuk dibahas; (2) isinya tidak mendidik; (3) judul yang sama sudah dibahas oleh kelompok lain, (4) isi atau bahasanya jorok; serta (5) terlalu banyak halamannya. Penjelasan guru tentang prosa, lebih diutamakan pada penjelasan tentang unsur-unsur karya sastra melalui pendekatan Struktural saja. Padahal, banyak hal yang lebih penting dan lebih menarik untuk diketahui siswa dari sebuah karya sastra selain unsur-unsurnya saja. Misalnya, tentang bagaimana tanggapan pembaca terhadap isi cerita, bagaimana gagasan penulisnya, bagaimana nilai-nilai estetika dalam karya, bagaimana makna yang dapat diungkapkan dalam karya sastra itu, bagaimana karya itu mewakili zamannya, dan sebagainya.

Dari pembelajaran prosa yang diamati, disimpulkan bahwa semua guru tidak pernah memperkenalkan teori sastra kepada siswa, kecuali teori strukturalisme. Itu pun tidak disampaikan dengan tuntas, mengingat hubungan antarunsur dalam membentuk satu kesatuan makna, untuk menciptakan keindahan tidak pernah disinggung. Pendekatan lain yang dapat digunakan untuk memahami karya sastra seperti: pendekatan Sosiologi Sastra, Psikologi Sastra, Semiotik, Resepsi Sastra, dan Feminisme tidak pernah dibahas dan diperkenalkan kepada para siswa.

Dalam pembelajaran drama guru membentuk kelompok siswa dengan 5-7 orang pada setiap kelompoknya. Setiap kelompok diberi tugas untuk membuat naskah drama sekaligus mementaskannya, dengan urutan tampil sesuai undian. Tugas yang diberikan kepada siswa dalam pembelajaran drama merupakan pengalaman belajar yang diberikan dengan tujuan untuk melatih rasa tanggung jawab siswa dalam bekerja sama dengan tim

dan memupuk rasa solidaritas antarteman. Meskipun tugas tersebut tampak merepotkan, pada umumnya para siswa gembira dalam melakukannya. Mereka juga tampak kreatif dan bersungguh-sungguh dalam mempersiapkan sekaligus melaksanakan pementasannya, baik dalam perannya sebagai pemain maupun sebagai penonton atau apresiator. Sementara itu, guru berperan sebagai motivator dengan memberikan *reinforcement*, komentar, kritik, saran, dan sanjungan kepada siswanya, agar semakin termotivasi untuk berprestasi dengan lebih baik.

Berbeda dengan guru pada umumnya, guru SMA Negeri 1, menuntut siswanya untuk menggunakan kostum dan ber-*make-up* sesuai dengan karakter yang diperankannya dalam pementasan drama di kelas. Konsekuensinya, diperlukan tambahan waktu di luar jam pelajaran efektif. Memang pementasan tanpa kostum dan *make-up* itu kurang menarik, dan kurang mendukung karakter yang diperankan. Namun, keputusan itu lebih banyak dipilih oleh para guru pada umumnya, mengingat waktu yang tersedia cukup terbatas padahal semua kelompok harus tampil membawakan naskahnya.

b. Penerapan Media

Pada umumnya para guru menyadari bahwa pemanfaatan media dalam pembelajaran dapat lebih mengefektifkan proses pendidikan. Oleh sebab itu, para guru berusaha untuk memanfaatkan media sebagai alat bantu mengajar. Pemanfaatan media sebagai alat bantu mengajar, juga diyakini dapat meningkatkan kualitas atau daya tarik pembelajaran. Selain itu, juga membantu guru dalam mempersiapkan penguasaan keterampilan hidup (*life skill*) bagi siswa.

Para guru menyampaikan bahwa pada era teknologi maju dewasa ini siswa lebih berminat apabila pembelajaran memanfaatkan alat bantu teknologi multimedia. Bagi para ahlinya penggunaan teknologi multimedia itu dipandang dapat meningkatkan rasa percaya diri siswa dan meningkatkan kesadarannya dalam sistem sosial serta sistem belajar (*social awareness & learning awareness*). Selain itu, multimedia juga dapat membangun citra positif bagi lembaga pendidikan yang tanggap terhadap tuntutan zaman.

Penerapan media dalam pembelajaran sastra di SMA Surakarta, disampaikan dalam tabel 15 berikut ini.

Tabel 15
Penerapan Media Pembelajaran

	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
Media yang diterapkan	Multimedia	Media audiovisual	Multimedia	Media audiovisual
Macam-macam media yang diterapkan	Komputer, internet; <i>TV</i> ; <i>VCD</i> ; <i>LCD</i> ; <i>tape recorder</i> ; <i>OHP</i> .	<i>TV</i> ; <i>VCD</i> ; <i>tape recorder</i> .	Komputer; internet; <i>TV</i> ; <i>VCD</i> ; <i>LCD</i> ; <i>tape recorder</i> .	<i>TV</i> ; <i>tape recorder</i> .
Media yang dominan dipakai	Internet; <i>TV</i> ; <i>tape recorder</i> ; <i>VCD</i> .	<i>TV</i> ; <i>tape recorder</i> ; radio.	<i>TV</i> ; <i>LCD</i> ; <i>tape recorder</i> .	-
Media yang jarang dipakai	<i>OHP</i> ; <i>LCD</i>	<i>VCD</i>	Internet; <i>VCD</i> ;	<i>TV</i> ; <i>tape recorder</i>
Pengaruhnya terhadap aktivitas siswa dalam belajar	Pembelajaran lebih menarik; siswa lebih berminat dan aktif di kelas	Pembelajaran lebih menarik; siswa lebih berminat dan aktif di kelas	Pembelajaran lebih menarik; siswa lebih berminat dan aktif di kelas	-
Jenis Pengalaman belajar yang diberikan kepada siswa	Pengalaman belajar nyata; dan tiruan dengan media	Pengalaman belajar nyata; dan tiruan dengan media	Pengalaman belajar nyata; dan tiruan dengan media	Pengalaman belajar tiruan dengan media

Sumber: CL: No. P/AN/ SMA N 1/ GR/ 025; CL: No. P/AN/ SMAN 8/ GR/ 025; CL: No. P/AN/ SMA Al-Islam/ GR/ 020; CL: No. P/AN/ SMA Murni/ GR/ 020.

Mengenai penerapan media ini, para guru mengakui bahwa tidak setiap pembelajaran di kelas guru dapat memanfaatkan media. Semuanya tergantung pada jenis materi dan tujuan yang ingin dicapai. Pada umumnya, para guru hanya mempersiapkan media apabila sangat memerlukannya, sebab sulit untuk mempersiapkannya ke dalam kelas. Selain itu, jumlah fasilitas yang dimiliki sekolah juga sangat terbatas.

Prioritas guru dalam melaksanakan pembelajaran adalah mengusahakan untuk memberikan pengalaman belajar nyata kepada siswa. Namun, apabila tidak memungkinkan, para guru mengusahakannya dengan memberikan pengalaman belajar tiruan, melalui bantuan media. Pengalaman belajar tiruan itu diberikan agar pembelajaran lebih kontekstual, atau lebih konkrit sesuai dengan kehidupan nyata, sehingga lebih mudah untuk dipahami dan diterima oleh siswa.

Menurut para guru, media yang dewasa ini diminati siswa dalam proses pembelajaran adalah multimedia, seperti: *radio, tape, TV, film, VCD, DVD* dan *internet*. Fasilitas tersebut pada umumnya dimanfaatkan guru dalam pembelajaran luar kelas, untuk membantu siswa dalam mengerjakan tugas-tugas di rumah. Selain itu, perpustakaan sekolah juga dimanfaatkan untuk memotivasi siswa agar gemar membaca, meskipun koleksi bukunya sangat terbatas. Untuk menutupi kekurangan itu, para guru menunjuk perpustakaan lain di luar sekolah, atau mendorong siswanya untuk membeli buku yang dipandang penting untuk dibaca.

Untuk pembelajaran sastra di SMA Negeri 1, semua fasilitas yang dibutuhkan sudah tersedia di sekolah. Bahkan, pada kelas internasional, fasilitas multimedia telah tersedia di dalam kelas, sewaktu-waktu dapat dimanfaatkan oleh guru dan siswa dalam proses pembelajaran. Fasilitas multimedia yang dimaksud antara lain adalah: *TV, VCD,*

LCD, komputer dan internet. Pada kelas reguler, guru harus mempersiapkan sendiri media yang dibutuhkan.

Karena fasilitas multimedia tidak tersedia di dalam kelas, para guru jarang memanfaatkan fasilitas tersebut di kelas reguler. Media yang umumnya dimanfaatkan adalah *tape recorder*, atau media lain yang mudah mempersiapkannya.

Tidak tersedianya media di dalam kelas merupakan kendala bagi guru di SMA Negeri 1 yang mengajar di kelas reguler. Kendala semacam juga umum dihadapi guru di sekolah lain. Karena pada umumnya lokasi kelas jauh dari kantor, sehingga sulit bagi guru untuk mempersiapkan media. Atas alasan itu, media yang paling sering dipilih oleh para guru di dalam kelas adalah buku teks dan semacamnya.

Berbeda dengan guru di tiga sekolah lain yang diteliti, guru SMA Murni menyampaikan bahwa sekolahnya tidak memiliki fasilitas sarana dan prasarana yang memadai sebagai pendukung proses pembelajaran sastra. Sangat disesalkan karena sekolah tidak memiliki fasilitas multimedia yang saat ini digemari oleh siswa. Demikian pula sekolah juga tidak memiliki perpustakaan yang penting peranannya untuk pengembangan pengetahuan siswa. Sebenarnya sekolah tersebut pernah memiliki perpustakaan, namun saat ini perpustakaan sudah tidak difungsikan lagi mengingat koleksi bukunya sudah ketinggalan. Kondisi tersebut telah membuat guru di sekolah yang bersangkutan tidak mampu memerankan fungsinya dalam mengusahakan proses pembelajaran yang optimal.

c. Penerapan Evaluasi

Evaluasi merupakan salah satu langkah penting dalam pembelajaran. Melalui evaluasi, guru memperoleh umpan balik untuk melakukan perbaikan kualitas pembelajaran. Selain itu, melalui evaluasi guru dapat menyampaikan laporan hasil belajar pada orang tua/ wali siswa, sebagai pertanggungjawaban sekolah terhadap pelaksanaan program pembelajaran yang diselenggarakan.

Pada umumnya evaluasi pembelajaran di sekolah dimulai dari penilaian kemampuan awal siswa (*pretest*) sebelum pembelajaran. Berikutnya dilanjutkan dengan penilaian proses, untuk mengetahui kualitas kegiatan pembelajaran yang dilakukan. Selanjutnya dilakukan penilaian akhir (*posttest*) untuk mengetahui tingkat capaian dari proses pembelajaran yang diselenggarakan.

Penilaian dilakukan sesuai dengan prinsip akurat, ekonomis, dan peningkatan kualitas demi pencapaian tujuan yang dirumuskan. Jenis penilaiannya meliputi penilaian teori dan praktik yang mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotor.

Khusus untuk penilaian afektif, pada umumnya belum dilaksanakan guru secara sistematis. Penilaian tersebut hanya dilakukan melalui pengamatan terhadap perilaku siswa sehari-hari dalam proses pembelajaran. Tidak disusun instrumen secara khusus untuk mengukur kemampuan siswa pada ranah afektif ini. Bagi sebagian orang, pengukuran dengan teknik pengamatan itu dipandang kurang sistematis dan hasilnya kurang terpercaya. Meskipun begitu, para guru merasa yakin hasil pengamatannya memberikan informasi yang dapat dipercaya.

Untuk evaluasi pada ranah kognitif dan psikomotor, para guru merencanakan berbagai macam teknik dengan instrumen yang memuat tagihan sesuai dengan indikator

yang ditetapkan. Instrumen yang disusun diusahakan memenuhi kriteria validitas dan reliabilitas. Setelah evaluasi dilaksanakan, guru menganalisis hasilnya untuk memberikan umpan balik, sebagai dasar penentuan tindakan berikutnya, apakah perlu perbaikan/remedi, atau pengayaan.

Data tentang evaluasi pembelajaran sastra di SMA Surakarta, terlihat dalam tabel berikut.

Tabel 16
Perencanaan dan Pelaksanaan Evaluasi Pembelajaran

No	Kegiatan Guru	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Menentukan kompetensi yang akan dicapai.	ya	ya	ya	-
2	Menjabarkan kompetensi menjadi beberapa indikator.	ya	ya	ya	-
3	Mengembangkan indikator menjadi instrumen penilaian sesuai dengan sifat kompetensi yang ditekankan.	ya	ya	ya	-
4	Menyusun instrumen dalam berbagai tagihan, al: tes tertulis, tes lisan, ulangan blok, tugas individu; tugas kelompok; praktik di depan kelas, dsb.	ya	ya	ya	-
5	Menyusun instrumen mencakup penilaian penguasaan teori maupun praktik.	ya	ya	ya	-
6	Merencanakan penilaian portofolio	ya	-	-	-
7	Menyimpan tugas/ karya siswa untuk melihat perkembangannya.	ya	-	-	-
8	Merancang kegiatan penilaiannya yang bersifat menyeluruh dan berkelanjutan	ya	ya	ya	-
9	Melaksanakan evaluasi dengan memperhatikan prinsip akurat, ekonomis, dan peningkatan kualitas.	ya	ya	ya	-
10	Melaksanakan <i>pre test</i> , sebelum memulai pembelajaran	ya	ya	ya	-
11	Melaksanakan evaluasi proses, selama pembelajaran berlangsung	ya	ya	ya	-
12	Melaksanakan <i>post test</i> , pada akhir proses pembelajaran	ya	ya	ya	ya

Sum
ber:
CL:
No.
P/A
N/
SM
A N
1/
GR/
025;
CL:
No.
P/A
N/
SM
AN
8/
GR/
025;
CL:
No.
P/A
N/
SM
A
Al-
Isla
m/
GR/
020;
CL:
No.
P/A
N/

SMA Murni/ GR/ 020.

Dilihat dari ruang lingkupnya, secara umum evaluasi yang direncanakan para guru dalam pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti meliputi evaluasi *generic*, *common core* dan vokasional. Evaluasi *generic* dilaksanakan dengan tujuan untuk mengukur kemampuan siswa dalam merancang masa depan dan memahami orang lain. Evaluasi *common core* dilaksanakan dengan tujuan untuk mengukur kemampuan akademik siswa, dan evaluasi vokasional dilaksanakan dengan tujuan untuk mengukur keterampilan yang dikuasai siswa selama mengikuti proses pembelajaran sastra di sekolah, terutama keterampilan hidup (*life skill*) yang berkaitan dengan sastra. dalam pengembangan evaluasi pembelajaran, guru mula-mula memperhatikan kompetensi yang akan dicapai dalam proses pembelajaran. Kompetensi tersebut dijabarkan menjadi beberapa indikator sesuai dengan kebutuhan. Indikator-indikator yang disusun dikembangkan menjadi instrumen penilaian dalam berbagai bentuk tagihan sesuai sifat kompetensi yang diujikan.

Data pada tabel 16 menunjukkan bahwa instrumen yang dikembangkan dalam evaluasi pembelajaran sastra terdiri dari berbagai macam bentuk tagihan, untuk mengukur penguasaan teori maupun keterampilan siswa. Bentuk tagihannya, antara lain: tes tertulis, tes lisan, ulangan blok, tugas individu, tugas kelompok, dan demonstrasi atau unjuk kerja. Selain itu, khususnya di SMA Negeri 1 dilakukan pula penilaian portofolio. Teknis pelaksanaannya dilakukan dengan menyimpan karya-karya siswa dari waktu ke waktu, dan mengemasnya dalam

bentuk kliping, agar tampak perkembangannya. Semua siswa aktif menilai perkembangan dirinya dan teman-teman sekelasnya.

Teknik penilaian portofolio itu, baru dilaksanakan di SMA Negeri 1 saja. Sekolah yang lain belum melaksanakan karena beberapa alasan, antara lain: sekolah belum memiliki sarana dan prasarana penunjangnya; guru belum memiliki waktu yang cukup untuk mempersiapkannya; dan dipandang terlalu merepotkan, melelahkan, serta menyita waktu guru.

2. Peran Guru dalam Proses Pembelajaran Sastra

Dalam penelitian ini, peran guru dalam pembelajaran sastra dilihat dari keterlibatannya dalam berbagai kegiatan pembelajaran sastra, dan kegiatan penunjang lainnya. Kegiatan yang dimaksud adalah sebagai berikut: (1) pengembangan lingkungan agar sekolah menjadi tempat yang aman dan nyaman untuk belajar; (2) pengadaan fasilitas dan pemanfaatannya sebagai sumber belajar; (3) penyelenggaraan sanggar sastra di sekolah untuk menunjang pembelajaran; (4) pemanfaatan majalah sekolah sebagai pemacu minat siswa untuk gemar membaca/menulis karya; (5) pembinaan siswa agar berprestasi dan menghasilkan suatu karya; (6) pengadaan penghargaan sebagai bentuk apresiasi pada siswa yang berprestasi dalam kegiatan bersastra; (7) pembinaan komunikasi dengan orang tua/ wali siswa demi terpantaunya kemajuan belajar siswanya; (8) penyelenggaraan pameran sekolah untuk menampilkan koleksi karya cipta siswa; (9) penyelenggaraan kerja sama dengan lembaga lain di luar sekolah demi peningkatan kualitas pembelajaran; (10) peran serta secara aktif dalam pelatihan dan penataran demi peningkatan kompetensi

profesionalismenya; (11) pembinaan hubungan dengan komunitas profesi yang gayut dengan sastra di luar sekolah; dan (12) penyelenggaraan kegiatan sastra di sekolah.

Dilihat dari beberapa aspek yang telah disebutkan itu, peran para guru di SMA Surakarta yang paling menonjol adalah guru Ww yang merupakan guru favorit di SMA Negeri 1. Guru tersebut sering dijuluki oleh rekan sejawatnya sebagai guru "*edan*", karena semangatnya yang luar biasa, berbeda dengan guru lain pada umumnya. Perbedaan yang menonjol adalah pada keteguhan, kegigihan, dan keuletannya dalam memperjuangkan idealismenya untuk mencapai pembelajaran sastra yang bermutu. Tidak mengherankan apabila guru SMA Negeri 1 itu, selalu berusaha untuk memenuhi fasilitas pembelajaran sastra yang diperlukan. Hal pertama yang dilakukan adalah memanfaatkan fasilitas yang tersedia di sekolah secara optimal. Apabila fasilitas tersebut belum tersedia, guru itu mengusahakannya dengan memohon bantuan kepada Kepala Sekolah, atau bantuan dari sponsor di luar sekolah, baik dari orang tua/ wali siswa, alumnus yang telah sukses, maupun dari pihak-pihak lain yang terkait dan tidak mengikat, dengan cara-cara yang dibenarkan oleh sekolah.

Guru sastra favorit di SMA Negeri 1 itu menyatakan bahwa dirinya sepenuh hati mencintai profesinya sebagai guru sastra dan pantang menyerah dalam memajukan pembelajaran sastra di sekolahnya. Dengan tekad dan kesungguhan hati, dirinya merasa tidak pernah menghadapi kesulitan yang berarti dalam mengajarkan sastra, dan membina kegiatan bersastra di sekolahnya. Sebagai usaha penunjang kelancaran pembelajaran sastra, guru itu aktif menjalin kerja sama dengan para sastrawan, seniman, budayawan, dan pakar seni dari instansi lain yang gayut dengan sastra. Misalnya, dramawan Rendra,

novelis Arswendo, penyair Taufik Ismael, dan dosen sastra dari perguruan tinggi. Selain itu, guru tersebut juga aktif menggalang dukungan dari rekan sejawatnya.

Sesuai dengan peran guru sastra di SMA Negeri 1, peran guru sastra di sekolah lain yang diteliti, juga relatif sama. Sedikit perbedaannya, terlihat dari latar belakang karakter guru, yang menunjukkan semangat, kesungguhan, dan totalitasnya dalam menjalankan profesinya sebagai pengajar sastra. Selain itu juga perbedaan potensi akademik siswa, latar belakang sosial ekonomi orang tua siswa kaitannya dengan kemampuannya dalam memberikan fasilitas belajar kepada siswa, serta minat siswa terhadap sastra.

Berdasarkan kualitas pelaksanaan proses pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA Negeri 1 Surakarta itu, dapat dipandang bahwa guru sastra di sekolah tersebut memiliki tekad, semangat, kesungguhan dan keteguhan hati yang lebih besar bila dibandingkan dengan guru di SMA lain yang diteliti. Selain itu, situasi sekolah dan lingkungannya juga cukup kondusif untuk penyelenggaraan pembelajaran sastra yang efektif, dan ditunjang pula oleh kemampuan akademik serta minat siswa di sekolah tersebut yang relatif lebih tinggi bila dibandingkan dengan siswa di SMA Surakarta pada umumnya.

2. Aktivitas Siswa dalam Proses Pembelajaran Sastra

Tujuan yang menjadi fokus pembelajaran sastra di SMA Surakarta adalah pencapaian kompetensi siswa dalam bersastra, yang meliputi kompetensi apresiasi, ekspresi, dan kreasi. Untuk mencapai ketiga kompetensi tersebut, kegiatan para siswa dalam pembelajaran sastra antara lain adalah menyelesaikan tugas-tugas dari guru untuk membaca karya sastra, mengapresiasinya dengan menganalisis untuk memahami pesan-

pesan yang terkandung di dalam karya sastra yang dibacanya. Selain itu juga berlatih untuk menciptakan karya sastra, apapun dan bagaimanapun bentuk dan kualitas hasilnya.

Pada bagian ini, aktivitas siswa dilihat dari kegiatannya selama mengikuti proses pembelajaran sastra, baik teori maupun praktik. Proses pembelajarannya dilihat dari pembelajaran puisi, pembelajaran prosa dan pembelajaran drama. Adapun kegiatan siswanya, dibedakan menjadi dua, yaitu kegiatan reseptif dan kegiatan produktif.

Aktivitas siswa di SMA Surakarta dalam proses pembelajaran sastra, terlihat dalam tabel 17 berikut ini.

Tabel 17:

Aktivitas Siswa dalam Proses Pembelajaran Sastra

No	Aktivitas Siswa di Sekolah	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Keterlibatan siswa dalam pembelajaran sastra di sekolah	Aktif	Cukup aktif	Aktif	Kurang aktif
2	Kegiatan siswa dalam pembelajaran puisi				
	Kegiatan reseptif	Mendengarkan ceramah tentang puisi dan apresiasinya	Mendengarkan ceramah tentang puisi dan apresiasinya	Mendengarkan ceramah tentang puisi dan apresiasinya	Mendengarkan ceramah tentang puisi dan apresiasinya
	Kegiatan produktif	Menciptakan puisi dengan tema bebas	Menciptakan puisi dengan tema bebas	Menciptakan puisi dengan tema bebas	-
		Membaca puisi dengan vokal yang jelas di depan kelas	Membaca puisi dengan vokal yang jelas di depan kelas	Membaca puisi dengan vokal yang jelas di depan kelas	Membaca puisi dengan vokal yang jelas di depan kelas
		Membaca puisi dengan mimik dan ekspresi yang tepat di depan kelas.	Membaca puisi dengan mimik dan ekspresi yang tepat di depan kelas.	Membaca puisi dengan mimik dan ekspresi yang tepat di depan kelas.	Membaca puisi dengan mimik dan ekspresi yang tepat di depan kelas.
		Menjelaskan maksud puisi yang diciptakan dan dibacanya	Menjelaskan maksud puisi yang diciptakan dan dibacanya	Menjelaskan maksud puisi yang diciptakan dan dibacanya	-

		Mengapresiasi puisi karya penyair-penyair terkenal		Mengapresiasi puisi karya penyair-penyair terkenal	-
		Membuat kliping puisi dari media massa	-	-	-
3	Kegiatan siswa dalam pembelajaran fiksi (novel)				
	Kegiatan reseptif	Membaca novel yang digemari	Membaca novel yang digemari	Membaca novel yang digemari	Membaca novel yang digemari
		Mencari amanat dan hikmah dari cerita dalam novel yang dibaca	Mencari amanat dan hikmah dari cerita dalam novel yang dibaca	Mencari amanat dan hikmah dari cerita dalam novel yang dibaca	Mencari amanat dan hikmah dari cerita dalam novel yang dibaca
		Memberikan penilaian terhadap novel yang dibaca	Memberikan penilaian terhadap novel yang dibaca	Memberikan penilaian terhadap novel yang dibaca	Memberikan penilaian terhadap novel yang dibaca
		Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan novel yang dibaca	Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan dari novel yang dibaca	Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan dari novel yang dibaca	Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan dari novel yang dibaca
	Kegiatan produktif	Membuat sinopsis cerita novel	Membuat sinopsis cerita novel	Membuat sinopsis cerita novel	Membuat sinopsis cerita novel
		Membaca Sinopsis cerita novel di depan kelas	Membaca Sinopsis cerita novel di depan kelas	Membaca Sinopsis cerita novel di depan kelas	-
		Membuat resensi novel yang dibaca	-	Membuat resensi novel yang dibaca	-
		Mengirimkan resensi yang dibuat ke majalah sekolah, atau ke majalah sastra Horison.	Mengirimkan resensi yang dibuat ke majalah sekolah, atau ke majalah sastra Horison.	Mengirimkan resensi yang dibuat ke majalah sekolah, atau ke majalah sastra Horison.	-
		Mengumpulkan dan mengkliping karya siswa dalam mengerjakan tugas	-	-	-
4	Kegiatan siswa dalam mengikuti pembelajaran fiksi (cerpen)				
	Kegiatan reseptif	Membaca cerpen yang dipilih	Membaca cerpen yang dipilih	Membaca cerpen yang dipiliha	Membaca cerpen dalam buku teks
		Mendengarkan teman lain membaca cerpen	Mendengarkan teman lain membaca cerpen	Mendengarkan teman lain membaca cerpen	Mendengarkan teman lain membaca cerpen

		di depan kelas	di depan kelas	di depan kelas	di depan kelas
		Menganalisis unsur-unsur pembangun cerpen	Menganalisis unsur-unsur pembangun cerpen	Menganalisis unsur-unsur pembangun cerpen	Menganalisis unsur-unsur pembangun cerpen
		Mencari nilai-nilai luhur dalam cerpen	Mencari nilai-nilai luhur dalam cerpen	Mencari nilai-nilai luhur dalam cerpen	Mencari nilai-nilai luhur dalam cerpen
		Mencari amanat dan hikmah dari cerita	Mencari amanat dan hikmah dari cerita	Mencari amanat dan hikmah dari cerita	Mencari amanat dan hikmah dari cerita
		Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan dari cerpen yang dibaca	Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan dari cerpen yang dibaca	Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan dari cerpen yang dibaca	Menunjukkan keindahan, kelebihan dan kekurangan dari cerpen yang dibaca
		Memberikan penilaian terhadap cerpen yang dibaca	-	Memberikan penilaian terhadap cerpen yang dibaca	-
	Kegiatan produktif	Menceritakan kembali cerpen yang dibaca	Menceritakan kembali cerpen yang dibaca	Menceritakan kembali cerpen yang dibaca	Menceritakan kembali cerpen yang dibaca
		Memberikan komentar terhadap cerpen yang dibaca	Memberikan komentar terhadap cerpen yang dibaca	Memberikan komentar terhadap cerpen yang dibaca	-
		Memberikan tanggapan terhadap komentar teman	-	Memberikan tanggapan terhadap komentar teman	-
		Mendiskusikan tentang gaya pengungkapan penulis dalam cerpen	-	Mendiskusikan tentang gaya pengungkapan penulis dalam cerpen	-
		Membuat klipng cerpen	-	-	-
5	Kegiatan siswa dalam pembelajaran drama				
	Kegiatan reseptif	Menonton pentas teater di sekolah	-	-	-
		Menonton film bioskop	-	-	-
		Menonton sinetron tayangan televisi	Menonton sinetron tayangan televisi	Menonton sinetron tayangan televisi	Menonton sinetron tayangan televisi
		Membaca naskah lokon drama	Membaca naskah lokon drama	Membaca naskah lokon drama	Membaca naskah lokon drama
	Kegiatan produktif	Membentuk tim untuk kelompok	Membentuk tim untuk kelompok	Membentuk tim untuk kelompok	Membentuk tim untuk kelompok

	drama	drama	drama	drama
	Membuat naskah drama satu babak bersama timnya	Membuat naskah drama satu babak bersama timnya	Membuat naskah drama satu babak bersama timnya	Membuat naskah drama satu babak bersama timnya
	Latihan memerankan karakter tokoh sesuai drama yang dibuat timnya	Latihan memerankan karakter tokoh sesuai drama yang dibuat timnya	Latihan memerankan karakter tokoh sesuai drama yang dibuat timnya	Latihan memerankan karakter tokoh sesuai drama yang dibuat timnya
	Persiapan pementasan drama bersama kelompoknya	Persiapan pementasan drama bersama kelompoknya	Persiapan pementasan drama bersama kelompoknya	Persiapan pementasan drama bersama kelompoknya
	Pementasan drama di aula sekolah	Pementasan drama di kelas/ perwakilan	Pementasan drama di kelas/ perwakilan	Pementasan drama di kelas / perwakilan
	Memberikan komentar terhadap penampilan drama kelompok lain	Memberikan komentar terhadap penampilan drama kelompok lain	Memberikan komentar terhadap penampilan drama kelompok lain	Memberikan komentar terhadap penampilan drama kelompok lain
	Menanggapi komentar dari kelompok lain	-	Menanggapi komentar dari kelompok lain	-
	Membuat resensi drama yang dipentaskan/ ditonton.	Membuat resensi drama yang ditonton dalam tayangan TV.	Membuat resensi drama yang ditonton dalam film, dan sinetron	Membuat resensi drama yang ditonton dalam tayangan TV
	Latihan teater	-	-	-
	Membuat kliping naskah drama karya siswa seluruh kelas	-	-	-

Sumber: CL: N0. P/ OBS/ SMA N1/ GR/ 026-036; CL: N0. P/ OBS/ SMA N8/ GR/ 027-036; CL: N0. P/ OBS/ SMA Al-Islam1/ GR/ 021-024; CL: N0. P/ OBS/ SMA Murni/ GR/ 021-024.

Pada umumnya, dalam pembelajaran puisi, siswa terlibat dalam serangkaian tugas yang dimulai dengan membaca puisi secara intensif dalam hati, dilanjutkan dengan membaca bersuara di depan kelas, dengan ekspresi, intonasi, jeda, tempo, nada, dan irama yang tepat. Kegiatan selanjutnya adalah diskusi kelompok. Sebagai puncak dari kegiatan pembelajaran puisi, siswa diberi tugas untuk menciptakan puisi secara individu. Dalam hal ini yang dipentingkan adalah latihan dalam mengekspresikan diri untuk melahirkan sebuah karya.

Dalam pembelajaran prosa, aktivitas siswa bersama-sama dengan kelompoknya adalah memilih materi teks sastra yang akan dibaca dan dipelajarinya. Untuk keperluan itu, siswa diperkenankan mengajukan beberapa judul novel yang diminati untuk dibaca, kemudian guru melakukan seleksi dan merekomendasikan novel pilihan siswa yang boleh dibaca dan diapresiasi.

Aktivitas siswa dalam pembelajaran prosa dimulai dengan membaca karya sastra dan mengapresiasinya melalui diskusi kelompok. Sebagai puncak kegiatan siswa adalah menulis hasil apresiasi, untuk melatih kompetensi kreasi atau produktif. Dalam kegiatan apresiasi salah satu aktivitas siswa adalah membuat resensi. Resensi yang dibuat siswa kemudian diseleksi oleh guru untuk dikimkan ke majalah sekolah atau media massa lainnya. Langkah guru dalam melatih siswa untuk menulis itu dimaksudkan sebagai latihan agar siswa memiliki keterampilan dalam mengungkapkan pikiran dan perasaannya secara kritis.

Dalam pembelajaran drama, aktivitas siswa dimulai dengan berlatih dalam menyusun naskah lakon sekaligus mementaskannya. Pada kegiatan pementasan itu, siswa berlatih dalam berperan sebagai sutradara maupun sebagai pemain, dan sekaligus sebagai penonton atau apresiator. Setelah pementasan selesai, dilakukan diskusi untuk mengevaluasi hasil kerja siswa bersama kelompoknya masing-masing. Dalam diskusi tersebut guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk menyampaikan kritik, saran, dan komentar terhadap penampilan kelompok lainnya, agar masing-masing mampu memahami kekurangan sekaligus kelebihan, dan dapat memperbaiki pada waktu yang lebih kemudian. Selain itu agar siswa mampu mengungkapkan pendapatnya secara kritis, dalam suasana yang demokratis.

Fenomena khusus yang terjadi di SMA Negeri 8, adalah penyelenggaraan pembelajaran sastra pada jam pertama yang diwarnai dengan ketidakdisiplinan siswa untuk hadir tepat waktu. Menurut guru di sekolah itu, sebenarnya Kepala Sekolah telah mengambil kebijakan untuk mengubah jam pertama pelajaran mundur lima belas menit dari waktu yang diberlakukan sebelumnya. Kebijakan itu dimaksudkan agar tidak lagi ada siswa yang terlambat datang. Pada kenyataannya, para siswa di sekolah itu masih tetap saja banyak yang datang terlambat.

Menghadapi kenyataan tentang banyaknya siswa yang datang terlambat ke sekolah pada jam pertama pelajaran, para guru tampak kecewa, tetapi tidak mampu berbuat untuk mengatasi masalah tersebut. Para guru tetap sabar dalam menerima siswa yang terlambat datang, dan tidak memberikan reaksi yang keras terhadap pelanggaran tata tertib sekolah itu. Para guru memakluminya, karena memang lokasi sekolah yang berada di pinggiran kota itu, telah menyulitkan para siswa untuk menjangkau melalui kendaraan umum. Sementara para siswa di sekolah tersebut sebagian besar datang dari keluarga kurang mampu. Akibatnya keterlambatan siswa hadir di sekolah menjadi sulit dihindarkan, dan akhirnya membudaya.

Pelanggaran peraturan tata tertib sekolah tampaknya bukanlah masalah besar yang dirisaukan oleh para siswa di sekolah tersebut. Buktinya, berbagai antisipasi yang dilakukan oleh Kepala Sekolah maupun guru, baik guru piket harian maupun guru yang mengajar pada jam pertama pelajaran tidak pernah membuat para siswa yang biasa terlambat menjadi jera.

D. Product

Deskripsi tentang capaian tujuan dari pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi di SMA Surakarta, meliputi tiga dimensi, yaitu: (1) kuantitas capaian tujuan (*output*); (2) kualitas capaian tujuan (*product*); dan (3) manfaat capaian tujuan (*outcome*). Uraianya sebagai berikut.

1. Kuantitas Capaian Tujuan (*Output*)

Dalam penelitian ini, kuantitas capaian tujuan pembelajaran dilihat dari ketuntasan siswa dalam mengikuti pembelajaran dalam satuan semester. Menurut para guru, semua siswa tuntas belajar sastranya, meskipun waktu yang dibutuhkan masih beragam. Selain itu, proses belajar yang dilalui siswa juga beragam, tergantung pada kecepatannya dalam menguasai kompetensi target. Faktanya, ada sebagian siswa yang cepat belajarnya, namun ada pula yang lambat belajarnya. Pada siswa yang cepat belajarnya, guru memberikan pengayaan, melalui tugas tambahan yang lebih menantang, yang mungkin dijangkau siswa. Tujuannya agar siswa memperdalam pengetahuan dan keterampilannya dalam bersastra. Untuk siswa yang lambat belajarnya, guru melakukan perbaikan (*remidi*), dengan memberikan latihan dan tugas-tugas agar dapat mengejar ketertinggalannya dengan siswa lain yang tuntas belajarnya.

Tabel 18 berikut ni, menyajikan data tentang kuantitas capaian tujuan (*output*) pembelajatan sastra di SMA Surakarta.

Tabel 18

Kuantitas Capaian Tujuan (*Output*)

No	Kuantitas Capaian Tujuan (<i>Output</i>)	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Persentase siswa yang tuntas	100 %	100 %	100 %	100 %

	dalam belajar sastra	tuntas tanpa remidi	tuntas; sebagian kecil perlu remidi.	tuntas tanpa remidi	tuntas; sebagian kecil perlu remidi.
2	Persentase siswa yang mendapat nilai bagus dalam pelajaran sastra	95 %	90 %	96 %	60 %
3	Capaian nilai tertinggi siswa dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia	90	90	90	80
4	Capaian nilai terendah siswa dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia	70	60	60	60
5	Capaian nilai rata-rata UAN Bahasa Indonesia	8,39	8,15	8,51	7,24
6	Peringkat capaian nilai UAN tingkat kota	9/ 38	25/ 38	10/ 38	38/ 38
7	Jumlah siswa yang tidak naik kelas	1	4	3	3
8	Jumlah siswa yang tidak lulus/ persentase	1/ 0,3 %	16/ 11,51 %	0/ 100 %	16/ 66,67 %

Sumber: CL: N0. PD/ AN/ SMAN1/ GR/ 035-036; CL: N0. PD/ AN/ SMAN8/ GR/ 035-036; CL: N0.PD/ AN/ SMA Al-Islam/ GR/ 025; CL: N0. PD/ AN/ SMA Murni/ GR/ 025.

Para guru di SMA Surakarta pada umumnya menyatakan puas terhadap prestasi siswanya dalam belajar sastra. Tidak ada siswa yang memperoleh nilai kurang, meskipun ada sebagian siswa yang mencapai prestasinya itu melalui pembelajaran remidi. Khusus guru sastra di SMA Murni, merasa bahwa prestasi siswanya masih perlu ditingkatkan, karena belum menggembirakan.

2. Kualitas Capaian Tujuan (*Product*)

Kualitas capaian tujuan pembelajaran sastra dilihat dari sikap dan minat siswa terhadap sastra, serta kemampuannya dalam mengapresiasi karya sastra. Setelah pembelajaran dilaksanakan, sikap siswa semakin positif, dan minatnya pun semakin tinggi terhadap sastra. Sikap dan minat siswa itu tercermin dari

aktivitasnya dalam bersastra, antara lain keikutsertaannya dalam kegiatan sastra seperti: seminar, sarasehan, pementasan teater, lomba sastra. Selain itu terlihat pula dari kegiatannya dalam membaca dan mengapresiasi sastra, serta dalam mencipta karya sastra, bagaimanapun kualitas hasilnya. Kualitas capaian tujuan pembelajaran sastra di SMA Surakarta tampak dalam tabel berikut ini.

Tabel 19

Kualitas Capaian Tujuan (*Product*)

No	Kualitas Capaian Tujuan (<i>Product</i>)	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Sikap siswa terhadap sastra	Positif	Positif	Positif	Positif
2	Minat siswa untuk membaca dan mengapresiasi karya sastra	Tinggi	Tinggi	Tinggi	Cukup
3	Kemampuan siswa dalam mengapresiasi karya sastra	Bagus	Bagus	Bagus	Cukup
4	Peran serta siswa dalam kegiatan sastra	Cukup aktif	Cukup aktif	Cukup aktif	Kurang aktif

Sumber: CL: N0. PD/ AN/ SMAN1/ GR/ 035-036; CL: N0. PD/ AN/ SMAN8/ GR/ 035-036; CL: N0.PD/ AN/ SMA Al-Islam/ GR/ 025; CL: N0. PD/ AN/ SMA Murni/ GR/ 025.

Data dalam tabel 19 menunjukkan bahwa kemampuan siswa dalam mengapresiasi karya sastra cukup bagus. Hal itu terlihat dari hasil kerja siswa dalam tugas-tugasnya untuk menganalisis puisi, cerpen, novel, maupun drama. Bila sebelum pembelajaran sastra dilaksanakan masih ada siswa yang sama sekali belum pernah membaca karya sastra, atau menonton pentas teater/ drama, melalui tugas-tugas guru selama proses pembelajaran para siswa melakukan kegiatan membaca teks sastra dan mengapresiasi pementasan teater/ drama.

Sebagian siswa mengakui bahwa pada awalnya merasa terpaksa untuk membaca karya sekedar memenuhi tugas dari guru. Setelah membaca dan mencoba

untuk memahaminya, pada akhirnya mereka menjadi tertarik untuk membaca lebih intens lagi agar mampu mengapresiasinya dengan baik. Menurut pengakuan para siswa, pada umumnya mereka merasa senang dan mendapatkan manfaat dari kegiatan membaca dan mengapresiasi karya sastra yang diminatinya. Manfaat tersebut, antara lain, dapat memperoleh hiburan, dapat mengembangkan kreativitas dan imajinasi, tu juga memahami nilai-nilai dan memperluas wawasannya tentang kehidupan.

3. Manfaat Capaian Tujuan (*Outcome*)

Manfaat dari capaian tujuan pembelajaran sastra dalam penelitian ini dilihat dari kemampuan *generic* (*common knowledge*) siswa, kemampuan akademik (*common core*), dan kemampuan vokasionalnya. Kemampuan *generic* berkaitan dengan kemampuan siswa dalam mengambil keputusan secara rasional, merancang masa depan, dan bekerja sama dengan orang lain dalam tim. Kemampuan akademik berkaitan dengan penguasaan pada mata pelajaran. Adapun kemampuan vokasional adalah kemampuan yang berkaitan dengan penguasaan keterampilan hidup (*life skill*) untuk menunjang masa depannya.

Untuk melihat dengan tepat bagaimana manfaat dari capaian tujuan pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA, bukanlah pekerjaan mudah, sebab manfaat merupakan capaian tujuan jangka panjang, yang tidak mudah dilihat dalam waktu yang singkat. Namun penelitian ini tetap berusaha untuk melihatnya dari kemampuan dan keterampilan siswa yang tampak dalam perilaku sehari-hari, serta dari berbagai aktivitas yang memungkinkan untuk diamati.

Manfaat capaian tujuan (*outcome*) pembelajaran sastra di SMA Surakarta terlihat dalam tabel berikut.

Tabel 20
Manfaat Capaian Tujuan (*Outcome*)

No	Manfaat Capaian (<i>Outcome</i>)	SMA N 1	SMA N 8	SMA Al-Islam 1	SMA Murni
1	Perilaku siswa di sekolah	Santun, berbudaya, dan berbudi luhur	Santun, berbudaya, dan berbudi luhur	Santun, berbudaya, dan berbudi luhur	Santun, berbudaya, dan berbudi luhur
	Arah perkembangan kepribadian siswa yang dapat diamati	Memiliki sikap persaudaraan jujur, bekerja keras, percaya diri, cerdas, mandiri, kritis, dan halus budi pekertinya	Memiliki sikap persaudaraan jujur, bekerja keras mandiri, dan halus budi pekertinya	Memiliki sikap persaudaraan jujur, siap bekerja keras, percaya diri, cerdas, mandiri, kritis, dan halus budi pekertinya	Memiliki sikap persaudaraan jujur, dan halus budi pekertinya
3	Keterampilan hidup (<i>life skill</i>) dalam bidang sastra yang dimiliki siswa	Terampil menulis puisi, cerpen dan naskah lakon; Bermain peran/ <i>acting</i> dalam drama; Menulis esai dan kritik sastra. Mengelola penerbitan majalah; Menjadi panitia dalam <i>even</i> sastra	Memiliki keterampilan: menulis puisi, cerpen dan naskah lakon; Bermain peran/ <i>acting</i> dalam drama; Mengelola penerbitan majalah	Memiliki keterampilan: menulis puisi, cerpen dan naskah lakon; Bermain peran/ <i>acting</i> dalam drama; Mengelola penerbitan majalah	Memiliki keterampilan: menulis puisi, cerpen dan naskah lakon.
4	Prospek hidup siswa di masa depan melalui sastra.	Terbuka peluang yang dapat diraih dari kemampuan siswa dalam bersastra	Terbuka peluang yang dapat diraih dari kemampuan siswa dalam bersastra	Terbuka peluang yang dapat diraih dari kemampuan siswa dalam bersastra	Kurang terbuka peluang, kecuali siswa berusaha lebih baik lagi dalam bersastra

Sumber: CL: N0. PD/ AN/ SMAN1/ GR/ 035-036; CL: N0. PD/ AN/ SMAN8/ GR/ 035-036; CL: N0.PD/ AN/ SMA Al-Islam/ GR/ 025; CL: N0. PD/ AN/ SMA Murni/ GR/ 025.

Capaian pembelajaran sastra yang berkaitan dengan kemampuan *generic*, adalah terbentuknya watak dan kepribadian siswa, sebagai manusia yang santun, beradab, dan berbudi luhur. Capaian tersebut tercermin dari kemampuan siswa dalam

mengembangkan wawasan, memahami nilai-nilai kehidupan, menemukan jati diri, bersikap positif, dan kearifannya menghadapi lingkungan serta realitas kehidupan.

Kemampuan *generic* siswa sulit untuk diamati, namun setidaknya dapat dilihat dari perkembangan siswa menuju pada kepribadian yang diharapkan, yaitu manusia yang memiliki sikap persaudaraan, jujur, siap bekerja keras, percaya diri, cerdas, mandiri, kritis, dan halus budi pekertinya. Berkaitan dengan itu, para guru menyampaikan bahwa mereka optimis bila siswanya telah memiliki kemampuan *generic* yang baik sebagai capaian dari proses pembelajaran sastra di sekolahnya.

Kemampuan akademik siswa sebagai salah satu hasil pembelajaran sastra, merupakan capaian tujuan yang lebih mudah diamati. Capaian tujuan pada jenis ini tampak dari kemampuan siswa dalam mengapresiasi sastra, kegemarannya dalam membaca karya sastra, keterampilannya dalam membaca/ menulis puisi, prosa, dan drama, keterampilannya dalam memerankan tokoh dalam drama, kegemarannya dalam menonton pementasan drama, dan keterampilannya dalam menganalisis atau menilai berbagai jenis karya sastra.

Dengan melihat kemampuan akademik para siswanya, pada umumnya para guru di SMA Surakarta merasa bahwa pembelajaran sastra di sekolahnya cukup berhasil, kecuali guru SMA Murni. Guru sekolah tersebut merasa bahwa pembelajarannya kurang berhasil, karena kemampuan siswanya sangat rendah dan tertinggal dibandingkan dengan siswa di sekolah lain.

Capaian kemampuan vokasional dapat dilihat dari keberhasilan siswa dalam menguasai keterampilan hidup (*life skill*). Keterampilan hidup (*life skill*) yang dimaksud adalah keterampilan siswa dalam menghadapi problem kehidupan dengan

wajar dan mampu mencari solusi untuk mengatasinya. Keterampilan hidup (*life skill*) yang dapat diperoleh siswa dari pembelajaran sastra adalah keterampilan yang berkaitan dengan alternatif profesi yang dapat ditekuni dalam kehidupan nyata.

Alternatif profesi yang dapat ditekuni siswa sebagai hasil capaian dari pembelajaran sastra antara lain adalah: menjadi penulis/ pengarang buku, kolumnis/ esais sastra, kritikus, aktor/ aktris, sutradara, penulis skenario film/ sinetron, redaktur majalah, penerbit, editor, sastrawan, seniman, budayawan, dan sebagainya. Untuk meraih profesi tersebut, siswa masih perlu banyak belajar dan berlatih, meskipun begitu, setidaknya melalui pembelajaran sastra di sekolah arah menuju profesi tersebut telah dirintis.

Untuk mencapai keterampilan hidup (*life skill*) siswa sebagai bekal dalam mencapai profesi yang menunjang hidupnya pada masa depan, dalam setiap pembelajaran para guru berusaha untuk melatih keterampilan tersebut melalui tugas-tugas yang diberikan. Dengan keterampilan yang dimiliki itu, diharapkan siswa dapat mengembangkan diri lebih lanjut, agar dapat *survive* di tengah-tengah persaingan dalam meraih lapangan kerja yang semakin kompetitif.

BAB V

TEMUAN PENELITIAN DAN PEMBAHASANNYA

A. Pokok-Pokok Temuan

Dalam bab ini disampaikan pokok-pokok temuan penelitian. Pokok-pokok temuan ini disampaikan dalam empat bagian, yaitu *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*. Setiap bagian memuat empat unit kasus tentang proses pembelajaran sastra yang apresiatif dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi, di SMA Negeri 1 Surakarta, SMA Negeri 8 Surakarta, SMA Al-Islam 1 Surakarta, dan SMA Murni Surakarta.

1. *Context*

a. Kondisi Siswa

- 1) Siswa SMA Negeri 1 Surakarta dan SMA Al-Islam 1 Surakarta pada umumnya memiliki kompetensi akademik yang relatif tinggi, bila dibandingkan dengan siswa lain di SMA Surakarta, demikian pula minatnya terhadap sastra.
- 2) Pada umumnya siswa SMA Negeri 8 Surakarta memiliki kompetensi akademik yang relatif sedang, bila dibandingkan dengan siswa lain di SMA Surakarta, namun minatnya terhadap sastra cukup tinggi.
- 3) Siswa SMA Murni Surakarta pada umumnya memiliki kompetensi akademik yang relatif rendah, bila dibandingkan dengan siswa di sekolah lain yang diteliti, demikian pula minatnya terhadap sastra.

- 4) Meskipun kompetensi akademik dan minat siswa di sekolah yang diteliti masih cukup beragam, pada umumnya sikap mereka positif terhadap sastra dan pembelajarannya.
- 5) Sikap dan minat siswa terhadap sastra tercermin dari perilakunya dalam mengikuti pembelajaran sastra, semangatnya dalam menyelesaikan tugas-tugas dari guru sastra, dan kegemarannya dalam mengapresiasi karya sastra, serta prestasinya dalam mata pelajaran yang berkaitan dengan sastra.

b. Kondisi Guru Sastra

- 1) Pada umumnya para guru sastra di sekolah yang diteliti berijazah Sarjana Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia (S1), meskipun masih ada beberapa di antaranya yang berijazah Sarjana Muda, atau Diploma III.
- 2) Status guru sastra di sekolah negeri pada umumnya adalah Pegawai Negeri Sipil (PNS), sedangkan status guru sastra di sekolah swasta pada umumnya adalah pegawai kontrak, pegawai tidak tetap, atau pegawai honorer.
- 3) Guru sastra di sekolah yang diteliti yang berstatus Pegawai Negeri Sipil (PNS), pada umumnya sudah senior, dan memiliki pengalaman kerja lebih dari 20 tahun. Hanya sedikit di antara guru PNS tersebut yang masih junior atau berpengalaman kerja kurang dari 5 tahun.
- 4) Pengetahuan dan kemampuan guru di sekolah yang diteliti dalam bersastra pada umumnya masih kurang. Demikian pula kompetensinya dalam mengajarkan sastra.

Meskipun ada sebagian kecil di antaranya ada yang memiliki kompetensi yang cukup dan profesional dalam tugasnya untuk mengajarkan sastra.

- 5) Guru sastra di sekolah yang diteliti pada umumnya jarang membaca buku-buku sastra mutakhir, ataupun melakukan kegiatan dalam bersastra. Penyebabnya antara lain karena sibuk mengajar, tidak memiliki dana yang cukup untuk membeli buku, tidak memiliki waktu atau kesempatan, dan tidak ada wahana yang tepat bagi komunitas guru tersebut untuk bersastra.

c. Kondisi Sekolah

- 1) Kondisi fisik gedung dan fasilitas pembelajaran sastra yang dimiliki oleh semua sekolah yang diteliti cukup memadai, kecuali di SMA Murni Surakarta.
- 2) Fasilitas pendukung pembelajaran sastra yang dimiliki oleh sekolah pada umumnya meliputi: (a) berbagai media pembelajaran, seperti: OHP, radio, *tape recorder*, televisi, *VCD, DVD dan LCD*; (b) sarana dan prasarana belajar, seperti: perpustakaan, laboratorium komputer dan internet, laboratorium bahasa, ruang multimedia, ruang serba guna, koperasi, dan mesin foto kopi.
- 3) Pada umumnya lingkungan sekolah yang diteliti cukup kondusif untuk pelaksanaan proses pembelajaran sastra, kecuali SMA Murni Surakarta yang terkesan bising karena jaraknya dengan sekolah yang lain di sekitarnya terlalu dekat, dan masing-masing gedung sekolah tidak dipisahkan oleh sekat.

2. Input

a. Pengembangan Kurikulum dan Silabus

- 1) Kurikulum yang diberlakukan secara resmi ketika penelitian ini dilaksanakan adalah Kurikulum 2004, yang merupakan kurikulum berbasis kompetensi. Pengembangan silabus pembelajarannya mengacu pada kurikulum tersebut.
- 2) Silabus pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti dan bahkan di seluruh SMA di Surakarta disusun dan dikembangkan oleh tim Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) tingkat kota, untuk dipergunakan oleh semua guru di lingkungannya. Silabus tersebut, pada umumnya dimanfaatkan guru sebagai pedoman pelaksanaan pembelajaran di sekolah, sekaligus sebagai dokumen administrasi mengajar.
- 3) Para guru di sekolah yang diteliti diperkenankan untuk melakukan perubahan terhadap silabus dari MGMP, dengan menambah, mengurangi atau mengganti isi silabus sesuai kebutuhan sekolah masing-masing. Meskipun kenyataannya, hanya sedikit guru yang melakukan perubahan terhadap silabus tersebut.

b. Pengembangan Materi Pembelajaran Sastra

- 1) Dalam pengembangan materi, kriteria yang digunakan para guru di sekolah yang diteliti pada umumnya adalah: (a) relevan dengan tujuan yang ingin dicapai, (b) menunjang pencapaian standar kompetensi yang ditargetkan; (c) cukup menggugah minat siswa dan membuatnya asyik dalam belajar sastra, (d) sesuai dengan tingkat kematangan psikologis siswa, (e) dekat dengan budaya siswa, dan (f) isi serta bahasanya pantas untuk siswa, dilihat dari norma sosial budaya masyarakat Timur.

- 2) Langkah guru sastra di sekolah yang diteliti dalam pengembangan materi, meliputi:
 - (a) identifikasi tujuan untuk penentuan aspek-aspek yang akan dipelajari siswa, (b) penentuan standar kompetensi dan kompetensi dasar yang ingin dicapai melalui proses pembelajaran, dan (c) pengembangan materi berdasarkan kompetensi yang ditargetkan dalam pembelajaran.
- 3) Sumber materi pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, antara lain adalah: buku teks, teks sastra, pementasan, pengalaman pribadi, kliping artikel dari media massa, pita rekaman dalam kaset dan *CD, slide, film*, tayangan televisi, dan sebagainya.
- 4) Sumber utama materi pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti adalah buku teks dan teks sastra. Buku teks dipilih karena mudah dalam mempersiapkan dan efektif penggunaannya, sedangkan teks sastra dipilih karena dapat menunjang pencapaian kompetensi apresiasi siswa. Sumber materi yang lainnya dipilih untuk selingan, agar siswa tidak merasa bosan dan pembelajaran menjadi lebih menarik serta variatif.
- 5) Para guru sastra di sekolah yang diteliti pada umumnya lebih mendahulukan materi yang berupa karya sastra populer dari pada karya sastra literer untuk pembelajaran di sekolah. Alasannya, antara lain: (a) siswa lebih berminat untuk membaca dan mengapresiasi karya sastra populer dari pada karya sastra literer, karena karya sastra populer bahasanya relatif mudah dipahami, isinya menarik, dan ceritanya kontekstual dengan dunia siswa; (b) karya sastra populer sangat digemari siswa, karena itu dapat dimanfaatkan sebagai sarana pembinaan minat baca siswa; (c) karya sastra populer dapat dimanfaatkan sebagai jembatan bagi para siswa menuju pemahaman dan apresiasi terhadap karya sastra literer yang lebih serius, lebih estetis, kaya makna, dan syarat akan pesan dan nilai-nilai.

3. *Process*

a. Penerapan Metode, Media, dan Evaluasi Pembelajaran Sastra

- 1) Pada umumnya, guru di sekolah yang diteliti menerapkan berbagai macam metode dalam pembelajaran sastra di kelas. Metode yang dipilih disesuaikan dengan tujuan dan jenis materi yang disajikan, serta kemampuan dan minat siswa dalam belajar sastra.
- 2) Tujuan penggunaan berbagai metode yang bervariasi agar pembelajaran lebih menarik, menyenangkan, mudah diikuti siswa, dan lebih efektif.
- 3) Berbagai pendekatan yang mendasari pemilihan metode pembelajaran sastra adalah: (1) pendekatan Konstruktivisme (*Constructivism*), (2) pendekatan Humanisme (*Humanism*), (3) pendekatan Terpadu (*Integrated Method*), dan (4) pendekatan Kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*).
- 4) Berbagai metode yang diterapkan dalam pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti antara lain: metode ceramah, *discovery*, *inquiry*, sosiodrama, dan demonstrasi. Adapun teknik yang menyertainya adalah teknik pemberian tugas (resitasi), baik individu maupun kelompok.
- 5) Pendekatan Sastra untuk Penghayatan Diri (*Literature for Personal Enrichment*) merupakan pendekatan yang umum dipakai guru di sekolah yang diteliti dalam menyampaikan materi sastra. Ciri-ciri dari penerapan pendekatan tersebut adalah berlangsungnya kegiatan pembelajaran yang lebih mendorong siswa untuk mampu

menggambarkan pengalaman, perasaan, dan opini pribadinya melalui kegiatan apresiasi sastra.

- 6) Pendekatan Berbasis Bahasa (*A Language-Based Approach*) juga diterapkan sebagai variasi metode dalam pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti. Ciri-ciri dari pendekatan tersebut adalah kesempatan siswa untuk terlibat aktif secara intelektual maupun emosional dalam pemerolehan bahasa melalui analisis mendetail tentang bahasa dalam teks sastra yang dipelajari.
- 7) Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*), tidak pernah digunakan guru dalam pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti. Pendekatan tersebut memiliki ciri-ciri lebih memfokuskan kegiatan pada analisis karya sastra dengan konsentrasi pada bidang sejarah, latar belakang sosial politik, alat-alat historis pada teks, *genre*, alat-alat retorika, biografi pengarang, aliran pengarang, dan gaya pengungkapan pengarang dalam teks sastra.
- 8) Para guru di sekolah yang diteliti pada umumnya menyadari bahwa pemanfaatan media sebagai alat bantu mengajar, dapat meningkatkan kualitas dan daya tarik pembelajaran. Selain itu juga membantu penguasaan keterampilan hidup (*life skill*) bagi siswa.
- 9) Meskipun para guru di sekolah yang diteliti mengetahui manfaat dari penggunaan media, tidak semua pembelajaran sastra di kelas memanfaatkan media sebagai alat bantu. Keputusan guru untuk memanfaatkan media dalam pembelajaran, antara lain didasarkan oleh pertimbangan tentang jenis materi yang disampaikan, dan tujuan yang ingin dicapai. Latar belakang keengganan guru untuk memanfaatkan media dalam pembelajaran, antara lain: (a) sulit dalam mempersiapkannya ke dalam kelas,

terutama untuk multimedia; dan (b) jumlah fasilitas media yang dimiliki sekolah cukup terbatas dan bahkan kurang memadai.

- 10) Pada umumnya para guru di sekolah yang diteliti mengusahakan untuk dapat melaksanakan pembelajaran sastra dengan memberikan pengalaman belajar nyata kepada siswanya. Apabila tidak memungkinkan, diusahakan pembelajaran yang dapat memberikan pengalaman belajar tiruan melalui bantuan berbagai media, agar pembelajaran tetap kontekstual bagi siswa.
- 11) Media yang relatif banyak diminati siswa dewasa ini adalah multimedia, seperti: *TV, film, VCD, DVD, LCD*, komputer dan *internet*. Fasilitas multimedia tersebut pada umumnya dimanfaatkan para siswa di rumah untuk mengerjakan tugas-tugas dari gurunya.
- 12) Evaluasi pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti pada umumnya dilakukan dengan tujuan untuk: (a) memperoleh umpan balik untuk menentukan perbaikan kualitas pembelajaran dalam waktu yang lebih kemudian; (b) memperoleh informasi tentang kemajuan belajar siswa; dan (c) memperoleh bahan laporan untuk orang tua/ wali siswa, sebagai bentuk pertanggungjawaban sekolah mengenai program yang diselenggarakannya.
- 13) Pelaksanaan evaluasi pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, pada umumnya meliputi: (a) penilaian kemampuan awal (*pre test*), sebelum dimulai proses pembelajaran, untuk mengetahui kemampuan awal para siswa; (b) penilaian proses, pada waktu pembelajaran sedang berlangsung, untuk mengetahui kualitas pembelajaran yang diikuti siswa; dan (c) penilaian akhir (*post test*), setelah

pembelajaran selesai dilakukan, untuk mengetahui tingkat pemahaman siswa terhadap keseluruhan materi yang telah diberikan oleh guru selama proses pembelajaran.

- 14) Prinsip penyelenggaraan evaluasi pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti adalah: (a) menyeluruh, (b) akurat, (c) ekonomis, (d) peningkatan kualitas demi pencapaian tujuan yang telah ditetapkan, (e) mencakup penilaian teori dan penilaian praktik, meliputi tiga ranah, yaitu: kognitif, afektif, dan psikomotor, dan (f) mencakup tiga kompetensi yang ditargetkan dalam pembelajaran sastra, yaitu kompetensi apresiasi, ekspresi, dan kreasi.
- 15) Evaluasi pada ranah afektif umumnya dilakukan para guru melalui pengamatan terhadap perilaku siswa sehari-hari di sekolah. Evaluasi pada ranah kognitif dan psikomotor, umumnya dilaksanakan dengan menggunakan instrumen yang beragam, dalam berbagai macam bentuk tagihan, seperti: tes tertulis, tes lisan, ulangan blok, tugas individu, tugas kelompok, portofolio, kerja praktik lapangan, dan unjuk kerja atau demonstrasi untuk menunjukkan keterampilannya di depan kelas.

b. Peran Guru dalam Pembelajaran Sastra

- 1) Peran guru dalam pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti terlihat dari keterlibatan guru dalam berbagai kegiatan selama proses pembelajaran, dan aktivitasnya dalam berbagai kegiatan penunjang.
- 2) Dalam proses pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, peran guru cukup beragam. Ada guru yang berperan aktif, ada pula yang tidak aktif. Perbedaan peran guru yang

aktif dan tidak aktif terletak pada perhatian, kepedulian, semangat, keteguhan, dan kegigihannya dalam memperjuangkan idealismenya untuk mencapai pembelajaran sastra yang bermutu di sekolah masing-masing.

- 3) Perbedaan peran guru selama proses pembelajaran sastra di sekolah, berpengaruh terhadap kualitas proses pembelajaran yang diselenggarakan. Demikian pula akhirnya berpengaruh pula terhadap kualitas capaian pembelajaran pada umumnya.

c. Aktivitas Siswa dalam Pembelajaran Sastra

- 1) Aktivitas siswa dalam proses pembelajaran sastra meliputi: (a) penyelesaian tugas-tugas dari guru untuk mengapresiasi karya sastra; (b) latihan untuk mengekspresikan karya sastra di depan kelas, melalui kegiatan membaca indah atau bermain peran; (c) latihan untuk mencipta karya sastra, apapun dan bagaimanapun bentuk dan kualitas hasilnya.
- 2) Dalam proses pembelajaran puisi, aktivitas siswa di sekolah yang diteliti meliputi: (a) membaca puisi dengan intensif di dalam hati; (b) membaca nyaring atau bersuara di depan kelas dengan ekspresi, intonasi, jeda, tempo, nada, dan irama yang tepat; (c) diskusi bersama kelompoknya masing-masing, dalam rangka mengapresiasi puisi yang dipelajari; dan (d) berlatih untuk mencipta puisi, apapun dan bagaimanapun bentuk dan kualitasnya.
- 3) Dalam pembelajaran prosa di sekolah yang diteliti aktivitas siswa meliputi: (a) pemilihan materi teks sastra yang diminati siswa untuk diapresiasi bersama kelompoknya; (b) pengajuan judul teks sastra yang dipilih siswa untuk mendapatkan rekomendasi dari guru; (c) membaca teks sastra yang dipilih dan direkomendasikan oleh guru bersama dengan kelompoknya masing-masing; (d)

menganalisis karya sastra yang diapresiasi, dan membuat laporannya secara tertulis;

(e) mempresentasikan hasil analisis teks sastra yang diapresiasi bersama kelompoknya; dan (f) diskusi antar kelompok, tentang hasil apresiasi pada masing-masing kelompok yang telah dipresentasikan.

4) Dalam pembelajaran drama di sekolah yang diteliti, aktivitas siswa meliputi:

(a) latihan menyusun naskah lakon secara berkelompok; (b) latihan untuk mementaskan naskah lakon yang disusun bersama kelompoknya masing-masing; (c) membagi peran dan membagi tugas dalam pementasan naskah lakon yang telah disusun bersama kelompoknya; (d) mementaskan naskah lakon bersama kelompoknya; dan (e) diskusi antar kelompok, untuk mengevaluasi hasil kerja masing-masing kelompok, baik dalam menulis naskah lakon, maupun dalam pementasannya.

4. Product

a. Kuantitas Capaian Tujuan (Output) Pembelajaran Sastra

1) Semua siswa di sekolah yang diteliti tuntas dalam belajar sastra, meskipun waktu yang dibutuhkan untuk belajar dan proses yang dilaluinya cukup beragam. Ada siswa yang cepat belajarnya, sehingga guru perlu pengayaan, ada pula siswa yang lambat belajarnya, sehingga perbaikan (remidi).

2) Nilai rapot para siswa di sekolah yang diteliti pada mata pelajaran Bahasa Indonesia, yang di dalamnya terdapat pelajaran sastra, berkisar antara 60 - 90, dalam skala 10 - 100. Sedangkan nilai UAN, untuk mata pelajaran yang sama berkisar antara 7,24 sampai dengan 8,51, dalam skala 1 sampai dengan 10.

b. Kualitas Capaian Tujuan (*Product*) Pembelajaran Sastra

- 1) Kualitas capaian tujuan pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti dapat dilihat dari sikap dan minat para siswa terhadap sastra dan pembelajarannya, serta kemampuannya dalam mengapresiasi karya sastra.
- 2) Melalui pembelajaran sastra, sikap positif siswa di sekolah yang diteliti terhadap sastra dapat terbentuk, dan minatnya pun dapat ditingkatkan.
- 3) Perkembangan siswa di sekolah yang diteliti yang terlihat setelah mengikuti proses pembelajaran sastra di sekolah, antara lain adalah meningkatnya minat untuk membaca karya sastra. Selain itu juga tumbuhnya semangat siswa untuk mengirimkan buah karyanya, baik yang berupa puisi, cerpen ataupun resensi ke majalah sekolah, dan media massa lokal lainnya di Surakarta.
- 4) Peningkatan sikap positif dan minat siswa di sekolah yang diteliti terhadap sastra, tercermin dari aktivitasnya dalam bersastra di sekolah, meliputi: lomba cipta sastra, lomba baca puisi dan baca cerpen, lomba apresiasi sastra secara lisan dan tertulis, latihan bermain peran dalam pementasan teater sekolah, menulis puisi, cerpen, dan naskah lakon, untuk di kirim ke majalah sekolah, atau media massa lokal lainnya di Surakarta.
- 4) Para guru sastra di sekolah yang diteliti pada umumnya menyatakan puas terhadap prestasi yang dapat diraih para siswanya dalam belajar sastra, kecuali guru sastra di SMA Murni Surakarta. Guru di sekolah tersebut merasa bahwa prestasi siswanya belum memuaskan dan masih perlu ditingkatkan.

c. Manfaat Capaian Tujuan (*Outcome*) Pembelajaran Sastra

- 1) Manfaat capaian tujuan pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti terlihat dari:(a) kemampuan *generic* yang berkaitan dengan kemampuan siswa dalam mengambil keputusan secara rasional, merancang masa depan, dan bekerja sama; (b) kemampuan akademik berkaitan dengan penguasaan pada mata pelajaran yang bersangkutan; dan (c) kemampuan vokasional berkaitan dengan penguasaan keterampilan hidup (*life skill*) untuk menunjang masa depannya.

- 2) Capaian pembelajaran sastra pada kemampuan *generic*, antara lain terbentuknya watak dan kepribadian siswa yang santun, beradab, dan berbudi luhur. Capaian tersebut tercermin dari kemampuan siswa dalam mengembangkan wawasan, memahami nilai-nilai kehidupan, menemukan jati diri, dan bersikap positif dalam menghadapi lingkungan serta realitas kehidupan.
- 3) Capaian pembelajaran sastra pada kemampuan akademik, tampak dari keberhasilan siswa dalam menempuh mata pelajaran Bahasa Indonesia. Kualitas keberhasilannya cukup beragam, ada siswa yang prestasinya memuaskan, ada yang cukup memuaskan, ada pula yang sedang-sedang saja.
- 4) Capaian pembelajaran sastra pada kemampuan vokasional tampak dari keberhasilan siswa dalam menguasai keterampilan hidup (*life skill*) yang mampu menunjang kehidupan masa depannya, untuk menghadapi problem dengan wajar, dan mencari solusi untuk mengatasinya.
- 5) Keterampilan hidup (*life skill*) yang diberikan kepada siswa di sekolah yang diteliti berkaitan dengan alternatif profesi yang dapat ditekuninya dalam kehidupan nyata. Tujuannya agar siswa *survive* di tengah-tengah persaingan dalam meraih lapangan pekerjaan yang semakin kompetitif.

B. Pembahasan

Berikut ini disampaikan pembahasan dari pokok-pokok temuan penelitian. Sesuai dengan tujuannya, penelitian evaluasi formatif ini berusaha untuk mendeskripsikan semua bagian yang berperan dalam pelaksanaan program pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti. Dari deskripsi tersebut diharapkan dapat ditemukan kesenjangan dan

keterpaduan antarbagian, serta kekuatan dan kelemahan dari pelaksanaan program yang berpengaruh terhadap capaian tujuan. Hasil akhir yang diharapkan dari penelitian ini adalah tersusunnya saran yang dapat dimanfaatkan bagi perbaikan dan pengembangan program pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, untuk waktu yang lebih kemudian.

Telah disampaikan sebelumnya, bahwa tujuan penelitian ini untuk menemukan kekuatan maupun kelemahan dari pelaksanaan program. Karena itu, pembahasan pokok-pokok temuan dalam bab ini ditekankan pada: (1) kesesuaian antara *Process* pelaksanaan program dengan *Context* dan *Product* yang menjadi capaian; dan (2) kesesuaian antara *Input* sebagai modal dari *Context* dalam melaksanakan *Process*, dan *Product* yang dicapai melalui *Process* pelaksanaan program; dan (3) kesenjangan antarbagian *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product* dalam pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah yang diteliti.

1. Kesesuaian antara *Process* dengan *Context* dan *Product*

Sesuai dengan pernyataan sebelumnya, dalam pembahasan ini, *Context* dilihat dari tiga dimensi, yaitu karakteristik siswa, guru, dan sekolah. *Process* dilihat dari tiga dimensi, yaitu penerapan metode, media, dan evaluasi, serta peran guru dan aktivitas siswa dalam pembelajaran sastra. Adapun *Product*, dilihat dari tiga dimensi pula, yaitu kuantitas capaian (*output*), kualitas capaian (*product*), serta manfaat capaiannya (*outcome*).

Dalam penelitian ini, yang dimaksud dengan *Context* adalah kekhususan karakteristik siswa dan guru maupun sekolah serta lingkungannya, tempat dilaksanakannya program pembelajaran sastra. Sedangkan yang dimaksud dengan *Process* adalah pelaksanaan program pembelajaran sastra di sekolah untuk mencapai tujuan. Adapun yang dimaksud *Product* adalah capaian dari program pembelajaran sastra

di sekolah. Untuk memperoleh *Product* yang sesuai dengan tujuan, diperlukan adanya kesesuaian antara *Process*, yaitu aktivitas pelaksanaan program, dengan *Product* atau capaian yang menjadi target dari program. Dilihat dari dimensi *Process*-nya, kelancaran dan keefektifan sebuah *Process* akan tercapai apabila didukung oleh kondisi *Context* yang menunjang.

Kondisi *Context* ideal yang dibutuhkan dan dipandang dapat menunjang *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah yang diteliti, antara lain adalah: (1) sikap positif dan minat siswa yang tinggi terhadap sastra; (2) guru sastra yang berlatar belakang pendidikan memadai, berpengalaman kerja cukup, berstatus kepegawaian mapan, dan berkompeten dalam mengajarkan sastra; serta (3) sekolah yang memiliki fasilitas penunjang pembelajaran memadai, dan yang memiliki lingkungan yang kondusif untuk belajar. Dalam kondisi *Context* yang ideal dapat diasumsikan bahwa *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah dapat berjalan dengan lancar dan efektif, sehingga dapat diperoleh *Product* yang optimal sesuai tujuan yang ditetapkan sebelumnya.

Telah disampaikan dalam pokok-pokok temuan, bahwa siswa di sekolah yang diteliti memiliki potensi akademik yang beragam. Ada siswa yang berpotensi akademik tinggi dan sedang, ada pula yang rendah atau kurang. Demikian pula kondisi minatnya terhadap sastra. Satu kondisi yang sama di antara para siswa tersebut adalah sikap positifnya terhadap sastra.

Tidak dapat dipungkiri bahwa sikap memiliki peran penting dalam kehidupan manusia. Pada kenyataannya, manusia sering dihadapkan pada pilihan untuk menentukan sikap antara senang dan tidak senang, melalui responnya. Respon positif terungkap dalam perasaan senang, puas, gembira, dan simpati, sedangkan respon negatif terungkap dalam perasaan tidak senang, segan, benci, takut, dan marah. Ungkapan perasaan yang merupakan respon itulah, yang dapat memainkan perannya sebagai unsur afektif dalam

pembentukan sikap seseorang. Sebagai variabel afektif yang dianggap penting dalam pendidikan, kondisi sikap siswa perlu diperhatikan, untuk melihat bagaimana pengaruhnya terhadap capaian hasil pembelajaran sastra di sekolah.

Seperti halnya dengan sikap, minat juga merupakan variabel afektif yang penting dalam pendidikan. Minat dapat ditimbulkan oleh perasaan senang dan tertarik kepada sesuatu, yang didukung oleh sikap positif. Karena itu, minat merupakan konsekuensi dari sikap positif seseorang terhadap sesuatu. Pada umumnya, kondisi minat siswa juga berkaitan dengan hasil pendidikan yang diperoleh siswa sebelumnya. Siswa yang benar-benar terdidik, akan ditandai dengan adanya berbagai minat yang luas terhadap hal-hal yang bernilai dan bermanfaat bagi kehidupannya. Karena itu, sering didapati apabila ada siswa yang tidak berminat terhadap mata pelajaran tertentu, pada umumnya lebih disebabkan oleh ketidaktahuannya bahwa mata pelajaran yang tidak diminatinya itu ada sangkut-pautnya dengan dirinya.

Menurut Whitherington (2005: 135), apabila siswa memiliki pemahaman dan kesadaran yang penuh tentang apa yang sebenarnya mempunyai sangkut-paut dengan dirinya, dan apa sesungguhnya yang bermanfaat bagi kehidupan dan masa depannya, itu dapat menolong dirinya untuk membangkitkan minatnya.. Sejalan dengan pemikiran itu, dapat diasumsikan bahwa minat dapat ditumbuhkan melalui pendidikan. Berarti guru memiliki peluang yang besar dalam pembinaan minat siswanya. Adapun teknik pembinaan minat yang disarankan oleh Whitherington (2005: 137), adalah dengan memperluas minat primitif yang telah dimiliki siswa dari awal, kemudian dikembangkan menuju minat lain yang lebih luas, dan lebih beragam.

Pada umumnya apa yang diminati siswa merupakan sesuatu yang dianggap penting bagi dirinya, meskipun hal itu bukan sesuatu yang seharusnya dianggap penting menurut gurunya. Karena itu, peran guru dalam pembinaan minat ini adalah memberikan

arahan dan bimbingan kepada siswa menuju pemahaman tentang hal-hal yang penting bagi diri siswa, dan hal-hal yang berpengaruh dan bersangkut-paut dengan kesuksesan hidupnya di masa depan.

Menurut Bloom (1970: 24), posisi minat siswa terhadap sesuatu dapat dilihat dari beberapa indikator berikut ini: (1) dengan sadar menerima; (2) mau menerima; (3) mempunyai perhatian terkontrol; (4) menyetujui untuk merespon; (5) mau merespon; (6) memutuskan untuk merespon; (7) menerima nilai; dan (8) memilih nilai. Sejalan dengan indikator dari Bloom tersebut, siswa di sekolah yang diteliti yang berminat tinggi terhadap sastra, menunjukkan perilaku senang dalam membaca karya sastra, senang menonton pementasan drama, mempunyai perhatian khusus terhadap sastra, dan menghargai serta menganggap bahwa sastra itu bermanfaat dan bernilai bagi dirinya.

Implikasinya, siswa yang berminat tinggi terhadap sastra, terlihat lebih aktif dalam mengikuti proses pembelajarannya di sekolah, dan prestasinya pun lebih optimal. Pada kondisi yang demikian itu, tujuan pembelajaran relatif menjadi lebih mudah untuk dicapai. Tujuan pembelajaran sastra yang dimaksudkan adalah terbentuknya kepribadian positif siswa yang tercermin dari perilakunya sehari-hari, yang diharapkan ikut berperan dalam menentukan keberhasilan hidupnya di tengah-tengah masyarakat.

Selain dipengaruhi oleh sikap dan minat siswa, efektifnya *Process* pembelajaran sastra di sekolah juga dipengaruhi oleh kompetensi akademik siswa. Istilah kompetensi dimaknai dengan perpaduan antara pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap, yang diharapkan dapat direfleksikan siswa dalam kebiasaan berpikir dan bertindak, sehingga siswa mampu menemukan jati dirinya, bersikap, dan berbuat sesuatu yang bermanfaat

bagi diri dan lingkungannya, demi menunjang keberhasilan hidupnya di tengah-tengah masyarakat luas.

Berpijak pada batasan istilah tersebut, kompetensi akademik siswa dapat dalam penelitian ini dapat diukur, meskipun sebenarnya itu bukan pekerjaan yang mudah. Letak kesulitannya antara lain karena banyaknya kriteria yang digunakan sebagai tolok ukur, dan dibutuhkannya waktu yang relatif panjang untuk melihat proses perubahannya.

Meskipun menghadapi berbagai keterbatasan, penelitian ini tetap menentukan kriteria untuk mengukur kompetensi akademik siswa pada sekolah yang diteliti. Untuk itu, ditetapkan kriteria pengukuran kompetensi akademik siswa melalui hal-hal yang mudah dilihat dan mudah dipahami. Kriteria tersebut adalah sebagai berikut: (1) nilai Ujian Akhir Nasional (UAN) siswa baru (*raw input*), (2) nilai Ujian Akhir Nasional (UAN) siswa lulusan; dan (3) keberhasilan atau kegagalan siswa dalam belajar bersama rombongannya, dalam satu jenjang kelas. Tiga kriteria tersebut dipilih sebagai alat pengukur kompetensi akademik siswa di sekolah yang diteliti karena mudah dilihat atau dipahami, dan kriteria tersebut sudah umum dipakai oleh masyarakat luas untuk menilai keberhasilan siswa dalam belajar, dan menilai keberhasilan sekolah dalam menyelenggarakan proses pendidikan. Berdasarkan kriteria tersebut diketahui bahwa siswa di di sekolah yang diteliti memiliki kompetensi akademik yang beragam. Ada siswa yang memiliki kompetensi akademik tinggi, ada yang sedang, dan ada pula yang rendah.

Kompetensi akademik siswa menggambarkan kemampuan dan keterampilannya dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotor. Berkaitan dengan itu, pengukuran kompetensi perlu dilakukan meliputi tiga ranah tersebut. Faktanya, sudah umum terjadi

dalam dunia pendidikan di Indonesia, bahwa pengukuran kompetensi afektif dan psikomotor tidak mendapatkan prioritas. Evaluasi pada ranah psikomotor pada lazimnya dilakukan melalui evaluasi formatif, dengan ulangan harian. Pada evaluasi sumatif dengan Ujian Akhir Nasional (UAN), kompetensi psikomotor dan afektif tidak lagi diperhatikan, dan hanya digunakan sebagai bahan pertimbangan saja.

Pada setiap akhir semester sekolah dituntut untuk memberikan laporan kepada orang tua/ wali siswa mengenai hasil belajarnya, yang meliputi kompetensi kognitif, afektif, dan psikomotor. Untuk kepentingan itu, para guru menguji kompetensi psikomotor siswa, melalui ujian praktik atau demonstrasi unjuk kerja di depan kelas. Sementara itu, untuk menguji kompetensi afektif, guru melakukan pengamatan terhadap perilaku siswa sehari-hari di sekolah, kemudian memperkirakan kondisi afektifnya dengan memberikan nilai berdasarkan hasil pengamatan tersebut.

Melalui kegiatan pengamatan terhadap perilaku siswa sehari-hari selama mengikuti proses pembelajaran, guru dapat melihat apakah ada perilaku yang “tidak baik” dari siswanya, untuk menentukan apakah siswa yang bersangkutan mengalami “gangguan” atau “penyimpangan” perilaku atau tidak. Model penilaian afektif melalui pengamatan itu, sangat memungkinkan untuk menghasilkan data yang kurang terpercaya. Hal itu karena guru sebagai instrumen penelitian posisinya sangat dominan terhadap siswa sebagai objeknya. Dalam kondisi itu, sangat dimungkinkan munculnya bias dalam penelitian. Seperti pernyataan Nasution (2004: 71), bahwa dominasi guru di dalam kelas merupakan sesuatu yang sulit dihindarkan, karena itu sangat dimungkinkan munculnya perilaku siswa yang berpura-pura untuk menampilkan diri tampak baik di mata guru, agar tidak memiliki masalah dengan guru yang bersangkutan di sekolah. Kondisi semacam itu

tentu berdampak negatif terhadap proses pembelajaran pada umumnya, karena guru tidak pernah tahu bagaimana keadaan siswa yang sesungguhnya. Guru juga tidak tahu kapan tepat waktunya untuk melakukan pembinaan kepada siswanya untuk menuju status afektif yang lebih baik.

Dilihat dari dimensi gurunya, dapat disampaikan bahwa pada umumnya para guru senior yang memiliki status kepegawaian mapan (PNS), masa kerja dan waktu pengabdian yang cukup, serta pengalaman mengajar yang memadai, lebih mampu melaksanakan tugasnya dalam mengajarkan sastra, bila dibandingkan dengan guru junior, atau guru lain yang belum memiliki masa kerja serta pengalaman mengajar yang cukup. Selain itu, kemampuan guru dalam mengajar juga dipengaruhi oleh latar belakang pendidikan dan pengalamannya dalam menjalani kehidupan yang luas.

Penelitian ini menemukan fakta bahwa latar belakang kebudayaan pribadi guru yang diperoleh melalui pendidikan sebelumnya, ikut berpengaruh terhadap norma-norma yang diberlakukan di sekolah. Sebenarnya, siswa juga memiliki norma-norma kebudayaannya sendiri, namun di dalam kelas otoritas guru sulit dibantah. Karena itu, guru tetap menjadi daya utama dalam menentukan norma yang diberlakukan di dalam kelasnya. Sementara itu, *Process* pembelajaran sastra dapat berjalan dengan lancar apabila ada pola-pola kebudayaan sekolah yang menentukan kelakuan yang diharapkan bagi siswa selama proses pembelajaran.

Untuk dapat mencapai pemahaman terhadap norma-norma, kelakuan, serta isyarat yang melambangkan norma-norma kebudayaan sekolah itu, menurut Nasution (2004: 69), siswa perlu berinteraksi secara terus menerus dengan gurunya. Bersamaan dengan itu, guru juga perlu berusaha untuk memahami harapan orang tua dan memenuhinya melalui penerapan norma-norma yang diusahakan tidak bertentangan dengan norma dalam keluarga siswa. Semua itu dimaksudkan untuk mengantisipasi agar tidak terjadi kesalahpahaman antara sekolah dan orang tua siswa sebagai bagian dari masyarakat.

Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) merupakan tempat yang tepat bagi calon guru dalam menempuh pendidikan formal bila ingin menjadi guru profesional. Guru yang profesional selalu dikaitkan dengan pengetahuan guru tentang wawasan dan kebijakan pendidikan, teori pembelajaran, penelitian pendidikan, evaluasi pembelajaran, manajemen kepemimpinan, pengelolaan sekolah, dan teknologi komunikasi.

Adapun ciri-ciri guru yang profesional itu pada umumnya adalah mampu tampil berwibawa, tangguh, dan berkepribadian terpuji. Kepribadian tersebut merupakan wujud dari norma-norma yang tinggi pada pribadi guru, seperti, rasa tanggung jawab, ketepatan

waktu, persiapan yang matang, kerajinan, kecermatan, kesopanan, kesediaan membantu siswa, kesabaran, ketekunan, kejujuran dan sifat positif lainnya yang pantas dimiliki oleh pendidik. Semua sifat tersebut, dapat dipelajari melalui pendidikan formal dalam LPTK, yang merupakan tempat belajar bagi para calon guru, atau dapat dipelajari melalui pengalaman hidup selama berinteraksi dengan sesama manusia dalam lingkungannya.

Fenomena di lapangan menunjukkan, bahwa kualitas profesionalisme guru di Indonesia pada umumnya masih rendah. Faktor internal seperti penghasilan dan kesejahteraan yang belum memadai, sering menjadi alasan bagi ketidakmampuan guru dalam usaha pengembangan profesi. Karena itu sesungguhnya kegiatan pengembangan profesi melalui forum ilmiah seperti lokakarya, sarasehan, pelatihan, seminar, dan sebagainya, penting untuk difasilitasi oleh negara bila ingin memiliki guru terampil (*skill labour*) dan profesional.

Masalah profesionalisme guru di Indonesia, dewasa ini masih diperdebatkan. Tetapi pada kenyataannya, guru selalu dituntut untuk mampu menjalankan tugas dengan profesional, sebagaimana tenaga profesional lainnya seperti manajer, hakim, jaksa, notaris, pengacara, dokter, akuntan publik, dan sebagainya. Sesungguhnya guru belum dihargai sebagaimana tenaga profesional, sebab gaji guru di Indonesia belum layak bila dibandingkan dengan gaji profesi yang lainnya, dan bahkan gaji guru belum mencerminkan bahwa guru merupakan suatu profesi yang membanggakan dan layak untuk dihargai.

Menanggapi masalah tersebut, pemerintah bereaksi positif dengan mengeluarkan Undang-undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Undang-undang itu secara tidak langsung merupakan pengakuan dari pemerintah kepada masyarakat luas, bahwa guru adalah

tenaga profesional yang layak dihargai. Patut disayangkan apabila sampai saat ini undang-undang tersebut belum diikuti oleh Peraturan Pemerintah (PP) tentang bagaimana implementasinya di lapangan.

UU No. 20/ 2003 tentang Sisdiknas Pasal 42 menyebutkan, pendidik harus memiliki kualifikasi minimum dan sertifikasi sesuai jenjang kewenangan mengajar, sehat jasmani dan rohani, dan kemampuan untuk mewujudkan tujuan pendidikan nasional. Undang-undang itu menjelaskan bahwa guru harus memenuhi persyaratan minimal latar belakang pendidikan keguruan, atau pendidikan umum yang memiliki akta mengajar. Berkaitan dengan syarat formal itu, di SMA Surakarta tidak menjadi masalah, sebab pada umumnya para guru sastra telah lulus pendidikan formal sarjana pendidikan, dengan jurusan yang sejalur. Sementara bagi guru yang bukan lulusan LPTK, telah memiliki Akta IV.

Pada kenyataannya, status kepegawaian, latar belakang pendidikan, pengalaman, dan kepribadian guru itu ikut berpengaruh dalam menentukan bagaimana guru itu mendapatkan tempat di sekolahnya. Selain itu, juga berpengaruh terhadap bagaimana kualitas kinerjanya dalam melaksanakan *Process* pembelajaran di sekolahnya.

Status kepegawaian, senioritas dan yunioritas, seharusnya tidak perlu menjadi tolok ukur kemampuan guru dalam bekerja. Kedudukan atau status guru tidak seharusnya dilihat dari masa kerja, pangkat dan golongannya. Sesungguhnya tidak serta merta bagi guru yang memiliki masa kerja lebih lama, lebih senior dan lebih berpengalaman dalam mengajar itu, lebih berkompeten dalam tugasnya dibandingkan dengan guru yang lebih yunior atau berpangkat lebih rendah.

Kompetensi guru dalam menjalankan tugas, seharusnya diukur dari profesionalismenya dalam bekerja. Namun fakta di lapangan menunjukkan bahwa ada hubungan yang signifikan antara latar belakang pendidikan guru, pengalaman kerja, dan status kepegawaiannya dengan kompetensinya dalam mengajarkan sastra di sekolah. Rasa percaya diri guru dalam melaksanakan tugas dan keberterimaan guru bagi siswa dan rekan sejawatnya, sangat dipengaruhi oleh bagaimana latar belakang yang dimilikinya. Implikasinya, semakin mantap status kepegawaian, pangkat, jabatan, dan pengalaman kerja seorang guru, semakin melapangkan jalannya untuk dapat diakui sebagai guru yang baik, berkompeten dan profesional.

Pada umumnya, untuk sekolah yang memiliki guru senior, pelaksanaan pembelajarannya relatif berlangsung lebih efektif. Sebaliknya, pada sekolah yang banyak memanfaatkan tenaga guru junior, apalagi yang berstatus guru tidak tetap atau honorer, proses pembelajarannya relatif kurang efektif.

Beberapa hal yang menjadi masalah bagi sekolah yang banyak memiliki guru honorer, antara lain: (1) guru kurang berpengalaman dalam mengajar; (2) guru kurang bersemangat dalam bekerja, karena statusnya tidak menjamin masa depan kariernya; (3) guru kurang berwibawa di mata guru yang lain dan siswanya; dan (4) guru tidak mampu berkonsentrasi pada pekerjaannya, karena memiliki pekerjaan sambilan lainnya.

Pada sekolah negeri seperti SMA Negeri 1 dan SMA Negeri 8 Surakarta, masalah status guru bukan menjadi kendala dalam proses pembelajaran. Mengingat sebagian besar guru di sekolah tersebut merupakan guru senior yang berstatus sebagai pegawai negeri sipil (PNS). Status guru sebagai pegawai negeri sipil (PNS) memberikan jaminan

masa depan yang lebih mapan, dan lebih baik, sehingga guru dapat lebih berkonsentrasi terhadap pekerjaannya.

Berbeda keadaannya dengan sekolah negeri, di sekolah swasta mayoritas gurunya berstatus sebagai pegawai honorer, atau pegawai kontrak. Status pegawai honorer, atau pegawai kontrak tidak memberikan jaminan keberlangsungan pekerjaan seseorang pada masa depan. Kapan saja, sekolah dapat melakukan pemberhentian hubungan kerja (PHK) terhadap pegawai honorer, apabila tidak dibutuhkan lagi tenaganya, atau karena sekolah tidak mampu lagi untuk memberikan honor kepadanya.

Tidak adanya jaminan akan keberlangsungan pekerjaannya di masa depan bagi para guru honorer, sering menjadi pemicu munculnya kendala dalam proses pembelajaran sastra di sekolah. Terutama karena kondisi tersebut dapat mengurangi rasa keberterimaan guru di lingkungan warga sekolah tempat dirinya bekerja. Dampaknya, dapat mengurangi semangatnya dalam bekerja, sehingga kualitas kinerjanya tidak optimal.

Kondisi guru juga dipengaruhi oleh kompetensinya dalam menjalankan tugas, sesuai dengan bidang yang diampu. Kompetensi tersebut merupakan salah satu indikator, apakah guru yang bersangkutan profesional dalam tugasnya. Guru yang profesional menurut Indra Djati Sidi (2001: 38-39), setidaknya memenuhi persyaratan berikut: (1) kualifikasi pendidikan profesinya yang memadai; (2) kompetensi keilmuannya sesuai dengan bidang yang ditekuni; (3) memiliki kemampuan berkomunikasi; (4) kreatif dan produktif; (5) memiliki etos kerja dan komitmen tinggi terhadap profesi; dan (6) memiliki kemampuan pengembangan diri melalui organisasi. Ditambahkan oleh Joko Nurkamto (2003: 6), bahwa guru yang profesional mampu

melahirkan proses pembelajaran yang berkualitas, dengan melibatkan partisipasi dan penghayatan siswa secara intensif, melalui pengalaman belajar yang bervariasi.

Dalam UU RI No 14 Tahun 2005 Bab III, Pasal 7 dijelaskan bahwa profesi guru merupakan bidang pekerjaan khusus yang dilakukan berdasarkan prinsip sebagai berikut: (1) memiliki bakat, minat, panggilan jiwa, dan idealisme; (2) memiliki komitmen untuk meningkatkan mutu pendidikan, keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia; (3) memiliki kualifikasi akademik dan latar belakang pendidikan sesuai dengan bidang tugas; (4) memiliki kompetensi yang diperlukan sesuai dengan bidang tugas; (5) memiliki tanggung jawab atas pelaksanaan tugas keprofesionalan; (6) memperoleh penghasilan yang ditentukan sesuai dengan prestasi kerja; (7) memiliki kesempatan untuk mengembangkan keprofesionalan secara berkelanjutan dengan belajar sepanjang hayat; (8) memiliki jaminan perlindungan hukum dalam melaksanakan tugas keprofesionalan; dan (9) memiliki organisasi profesi yang berwenang mengatur hal-hal yang berkaitan dengan tugas keprofesionalan guru.

Mengacu pada berbagai pendapat yang telah dikemukakan di atas, dan sejalan pula dengan UU RI No 14 Tahun 2005, secara formal dapat dinyatakan bahwa para guru sastra di SMA Surakarta telah memiliki persyaratan sebagai guru yang berkompeten untuk mengajarkan sastra. Namun kenyataannya, belum semua guru sastra di SMA Surakarta memiliki performansi yang bagus dalam mengajar. Fenomena itu pada umumnya tampak pada guru junior yang belum berpengalaman, atau guru yang status kepegawaiannya belum mapan. Para guru yang dimaksud masih perlu belajar untuk meningkatkan kemampuannya dalam mengajarkan sastra, agar dapat disebut sebagai guru yang profesional. Pada umumnya para guru sastra di sekolah yang

diteliti mengakui bahwa pengetahuan dan kemampuannya dalam bersastra, masih kurang. Karena itu, pembelajaran sastra di sekolah sering berjalan tidak lancar, dan kurang efektif. Para guru juga mengakui bahwa dirinya jarang atau bahkan tidak pernah mengikuti kegiatan bersastra, atau pun mengikuti perkembangan sastra mutakhir.

Ketidakmampuan guru dalam mengajarkan sastra itu sudah umum terjadi di Indonesia. Hal itu diakui oleh para guru sastra yang pernyataannya dimuat dalam sisipan *Kakilangit Horison* (Riris, 2002: xii). Melalui majalah sastra tersebut, para guru menyatakan bahwa permasalahan utama dalam pembelajaran sastra, adalah ketidakmampuan guru dalam “memahami, menafsir, dan menilai karya sastra”. Padahal kemampuan tersebut merupakan modal utama bagi guru untuk mengajarkan sastra.

Sejalan dengan fakta tersebut, hasil penelitian Direktorat Tenaga Kependidikan Depdiknas tahun 2004 tentang kompetensi guru tingkat dasar dan menengah di Indonesia, menemukan fakta bahwa 61,96% guru SD, SMP, SMA, dan SMK tidak menguasai materi pada bidang studi yang diajarkannya (Ganjar Harimansyah, dkk., 2005: 1). Temuan itu menggambarkan kondisi guru untuk semua bidang studi, termasuk Bahasa Indonesia.

Penyebab rendahnya kompetensi guru dalam mengajarkan sastra, antara lain: (1) karena guru sibuk mengajar, sehingga tidak memiliki waktu lagi untuk mengikuti kegiatan pengembangan profesi; (2) di sekolah dan sekitarnya, atau di lingkungan Depdiknas, tidak banyak kegiatan sastra yang melibatkan guru untuk berperan serta; (3) guru tidak memiliki dana yang cukup untuk membeli buku-buku sastra; dan (4) tidak tersedianya media bagi sesama komunitas pengajar sastra untuk berekspresi dalam bersastra.

Sebenarnya, dalam keadaan apa pun dan bagaimanapun, dengan niat baik dan kesungguhan guru untuk maju, masih banyak alternatif kegiatan yang dapat dilakukan para guru sastra untuk dapat meningkatkan kompetensinya dalam mengajarkan sastra. Semua itu tergantung kepada pribadi guru masing-masing.

Berbagai kegiatan positif yang mungkin dapat dijangkau para guru sastra dalam usaha peningkatan kompetensinya, antara lain adalah: (1) membaca karya sastra mutakhir yang dikoleksi di perpustakaan sekolah; (2) aktif menonton pentas drama atau film sastra; (3) membaca majalah dan buku-buku sastra di perpustakaan sekolah; dan (4) aktif mengikuti kegiatan pengembangan profesi dalam forum MGMP, dalam lingkungannya.

Pada umumnya para guru tidak melakukan berbagai alternatif kegiatan yang dapat menunjang kompetensinya dalam mengajarkan sastra. Karena itu, tidak mengherankan apabila muncul penilaian dari masyarakat luas, bahwa masih banyak guru sebagai ujung tombak pembelajaran, yang tidak berkompeten dalam tugasnya. Seperti pernyataan Aminuddin (2000: 6), bahwa untuk mencari sosok guru sastra yang berkompeten dalam bidangnya, dan mempunyai daya keberwacanaan dalam berbagai matra, tidaklah mudah. Sementara ini orang baru bisa berharap.

Ditinjau dari dimensi sekolah, dapat dipahami bahwa ketersediaan fasilitas pembelajaran di sekolah sangat berpengaruh terhadap kelancaran proses pembelajaran dan capaian tujuan. Dalam kurikulum berbasis kompetensi, guru dituntut untuk mengaktualisasikan pembelajaran dengan dunia nyata, agar siswa memiliki gambaran konkrit tentang dunia yang akan dihadapinya. Untuk itu diperlukan berbagai fasilitas alat bantu pembelajaran.

Berkaitan dengan kelancaran proses pembelajaran, pemerintah melalui Keputusan Mendikbud No. 053/ UU/ 2001 tentang Standar Pelayanan Minimal (SPM), menyatakan bahwa setiap sekolah harus memiliki persyaratan minimal untuk menyelenggarakan pendidikan dengan serba lengkap dan cukup, meliputi luas lahan, perabot, peralatan/ laboratorium/ media, infrastruktur, sarana olahraga, dan buku-buku. Keputusan tersebut untuk mengantisipasi agar setiap lembaga pendidikan mampu menyelenggaraan programnya dengan memenuhi persyaratan minimal, sehingga kualitasnya dapat dipertanggungjawabkan.

UU No. 20/ 2003 tentang Sisdiknas pasal 45 ayat (1), menjelaskan bahwa setiap satuan pendidikan wajib menyediakan sarana dan prasarana yang memenuhi keperluan pendidikan sesuai dengan pertumbuhan dan perkembangan peserta didiknya, meliputi potensi fisik, kecerdasan intelektual, sosial, dan emosionalnya. Pada kenyataannya di lapangan, hanya sekolah-sekolah negeri dan beberapa sekolah favorit saja, di beberapa kota besar di Indonesia yang telah mampu memenuhi persyaratan Standar Pelayanan Minimal (SPM) tersebut..

Dalam Kepmendiknas No. 044/ U/ 2002 dan UU Sisdiknas No. 20/ 2003 pasal 56, telah ditetapkan bahwa peningkatan mutu pelayanan pendidikan, dilakukan melalui dewan pendidikan dan komite sekolah. Keduanya merupakan lembaga mandiri pada setiap tingkat satuan pendidikan yang dibentuk untuk meningkatkan mutu pelayanan pendidikan dengan memberikan pertimbangan, arahan, dan dukungan tenaga, sarana dan prasarana, serta pengawasan. Namun kenyataannya, masih banyak sekolah yang belum dapat memenuhi tuntutan Standar Pelayanan Minimal (SPM) itu, karena komite sekolah belum difungsikan dengan sebagaimana seharusnya.

Fasilitas pembelajaran sastra yang lazim dimiliki sekolah dewasa ini, antara lain: (1) buku-buku teks sastra, karya sastra, majalah sastra, dan buku pengetahuan umum lainnya di perpustakaan sekolah; (2) media pembelajaran seperti *LCD*, *VCD*, *Tape*, *TV*, *OHP*, komputer, internet, dan laboratorium bahasa; (3) berbagai macam kegiatan ekstra pendukung yang gayut dengan pembelajaran sastra, seperti sanggar sastra, kelompok teater, penerbitan majalah dinding dan majalah sekolah; dan (4) dana yang tersedia bagi kegiatan-kegiatan siswa yang gayut dengan sastra, baik rutin maupun insidental.

Pada kenyataannya, tidak semua sekolah mampu menyediakan fasilitas pendukung pembelajaran sastra yang memadai, baik fasilitas sarana prasarana, maupun kegiatan ekstra pendukung. Hanya sekolah-sekolah tertentu yang mampu menyelenggarakan kegiatan sastra secara rutin, seperti misalnya SMA Negeri 1 Surakarta. Beberapa sekolah lain tidak mampu melaksanakan kegiatan sastra, atas berbagai alasan yang berbeda, antara lain: karena padatnya jadwal pelajaran, terutama agama (SMA Al-Islam 1); karena lokasinya sulit dijangkau oleh kendaraan umum (SMA N 8); dan karena tidak memiliki dana yang cukup (SMA Murni).

Termasuk dalam fasilitas penunjang pembelajaran sastra adalah kegiatan pengembangan profesi guru. Kegiatan tersebut merupakan wahana pengembangan kompetensi mengajar seiring dengan tuntutan perkembangan Ipteks. Untuk kegiatan semacam itu, sebagian besar sekolah telah mampu menyisihkan dananya, kecuali SMA Murni Surakarta, yang dananya memang sangat terbatas.

Kondisi

sekolah dan lingkungannya, juga berpengaruh terhadap *Process* pembelajaran sastra yang berlangsung. Kondisi sekolah yang ideal adalah gedung yang berdiri kokoh, bebas polusi dan kebisingan kota, bersih, sehat, memadai, dan semua ruang mudah untuk diakses oleh

siswa dan guru. Bila memungkinkan, penyediaan tempat parkir untuk kendaraan siswa di halaman sekolah juga lebih menjamin tercapainya ketertiban dan keamanan. Selain itu, penghijauan dan halaman sekolah juga penting untuk memberikan suasana asri dan nyaman.

Lingkungan yang ideal untuk proses pembelajaran sastra adalah lingkungan yang kondusif untuk belajar. Sekolah yang letaknya di tengah keramaian kota, perlu melakukan antisipasi untuk mengurangi polusi, baik polusi udara, maupun suara, dengan memasang peredam suara di setiap kelas. Sekolah yang berada di luar kota, tentu saja suasananya lebih tenang dan nyaman, meskipun sulit dijangkau melalui sarana transportasi umum.

Sesungguhnya masing-masing sekolah, baik di kota maupun di pinggiran kota, sama-sama memiliki kelebihan sekaligus kekurangannya. Sekolah di perkotaan, memberikan kemudahan bagi warganya dalam menjangkau dengan sarana transportasi umum, namun situasinya bising. Sekolah di pinggiran kota, suasananya relatif lebih kondusif untuk belajar, namun lokasinya sulit dijangkau dengan kendaraan umum.

Sebagai salah satu bagian dari *Context*, sikap dan minat serta kompetensi akademik siswa memiliki kedudukan yang sejajar, sama sama merupakan variabel yang berpengaruh terhadap *Process* pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah. Kondisi *Context*, juga berkaitan dengan guru, baik dilihat dari latar belakang pendidikan, status kepegawaian, pengalaman kerja, maupun kompetensinya dalam mengajarkan sastra. Selain itu, kondisi *Context* berkaitan pula dengan kondisi fisik sekolah dan lingkungannya sebagai penyedia fasilitas sarana/ prasarana pendukung pembelajaran, demi terciptanya situasi yang kondusif untuk siswa dalam belajar sastra.

Faktor-faktor yang merupakan bagian dari *Context*, tidak dapat dipisah-pisahkan antara satu dengan yang lainnya, karena masing-masing faktor saling berkaitan, berhubungan dan saling mempengaruhi. Sebagai gambarannya, berikut ini diberikan contoh.

Kondisi *Context* yang berkaitan dengan sikap dan minat siswa akan sangat dipengaruhi oleh bagaimana kemampuan guru berperan sebagai pembina dan motivator bagi siswa. Sejalan dengan itu, kondisi *Context* yang berkaitan dengan sekolah, juga dipengaruhi oleh bagaimana kualitas masyarakat pendukungnya. Demikian pula untuk kondisi *Context* yang berkaitan dengan guru, kompetensi guru dalam mengajarkan sastra merupakan modal utama bagi tercapainya pembelajaran sastra yang apresiatif. Sementara untuk mencapai kompetensi guru tersebut, banyak faktor yang ikut berperan di dalamnya, antara lain pengalaman kerja, status kepegawaian, semangat kerja (*ghiroh*), minatnya terhadap sastra, keikutsertaannya dalam berbagai kegiatan pengembangan profesi, dan kegiatan penunjang lainnya.

Khusus mengenai masalah semangat kerja. Kepala SMA Al-Islam1 Surakarta menyatakan bahwa para guru di sekolahnya memiliki *ghiroh* yang baik, karena pada umumnya para guru bekerja dengan niati untuk berjuang menyumbangkan tenaga dan pikirannya kepada sekolah sebagai suatu ibadah. Niat itu merupakan pemicu semangat guru dalam bertugas, meskipun imbalannya tidak sepadan dengan tanggung jawabnya. Karena itu, statusnya sebagai pegawai honorer, tidak mengurangi semangatnya dalam bekerja.

Pada kenyataannya, semua kondisi *Context*, baik yang berkaitan dengan siswa, guru, maupun sekolah, pada akhirnya secara bersama-sama berpengaruh terhadap

kelancaran pelaksanaan *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah. Oleh karena itu dapat dipahami bahwa untuk mencapai *Product* sesuai harapan, pelaksanaan *Process* perlu disesuaikan dengan kondisi karakteristik *Context* yang ada. Dari pemahaman itu, dapat dijelaskan bila ada keberkaitan antara kondisi *Context* dengan kelancaran *Process* pelaksanaan program. Dalam hal ini, untuk keberhasilan *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah, perlu dikondisikan *Context* dengan optimal agar mampu mendukung tercapainya *Product* yang mengarah pada tujuan.

Secara umum, dapat disampaikan bahwa pelaksanaan *Process* pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, kualitasnya masih beragam. Ada yang berjalan efektif dan lancar, namun ada pula yang kurang efektif dan kurang lancar. Hal itu dilatarbelakangi oleh kondisi *Context* yang beragam pula, baik dilihat dari dimensi guru dan siswa, maupun sekolah dan lingkungannya. Adanya berbagai ragam kondisi *Context* tersebut, menyebabkan *Process* yang berlangsung juga berbeda-beda, dan akhirnya menghasilkan *Product* yang beragam pula, baik kuantitas, kualitas, maupun manfaatnya.

Apabila dicermati, berlangsungnya *Process* pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti pada umumnya menunjukkan pola, atau model yang sama. Kesamaan itu terlihat pada hal-hal berikut: (1) pengembangan kurikulum dan silabus; (2) pengembangan materi pembelajaran; (3) pemilihan metode; (4) pemilihan media; (5) pelaksanaan evaluasi; (6) peran guru dalam penyelenggaraan proses pembelajaran; dan (7) aktivitas siswa dalam mengikuti proses pembelajaran.

Pembelajaran sastra di SMA Negeri 1 Surakarta, merupakan salah satu gambaran dari pelaksanaan *Process* pembelajaran sastra yang lancar, efektif, dan apresiatif. Kekuatan yang tampak dari pelaksanaan *Process* pembelajaran sastra di sekolah tersebut

adalah sebagai berikut: (1) guru sastranya memiliki semangat, dedikasi, dan komitmen yang tinggi dalam menjalankan tugasnya; (2) guru memiliki dukungan fasilitas yang memadai dari sekolah; (3) ada kerelaan dari guru dan siswa untuk menambah waktu di luar jam sekolah, demi terselenggaranya proses pembelajaran sastra yang efektif dan apresiatif, misalnya tambahan waktu untuk pementasan drama kelompok siswa; (4) diselenggarakan kegiatan ekstra pendukung pembelajaran sastra di sekolah, antara lain: pentas teater secara rutin di sekolah atau di Taman Budaya Jawa Tengah di Surakarta (TBJTS), sanggar sastra, penerbitan majalah dinding dan majalah sekolah, lomba sastra pada setiap acara peringatan hari besar nasional, dan pentas seni pada akhir tahun pelajaran; (5) guru sastra selalu aktif dalam menggalang kerja sama dengan instansi lain untuk mendapatkan dukungan, baik dari para pakar sastra, pakar seni, seniman, sastrawan, maupun budayawan; (6) guru sastra aktif dalam membina kerja sama dengan orang tua/ wali siswa, sebagai salah satu penyandang dana; dan (7) adanya dukungan dana dari para alumnus yang sukses, yang tergabung dalam organisasi ikatan alumni SMA Negeri 1, “*Kasmaji*” atau “*Bekas Siswa SMA Siji*”.

Selain memiliki beberapa kelebihan dibandingkan dengan sekolah lain yang diteliti, pelaksanaan *Process* pembelajaran sastra di SMA Negeri 1 juga memiliki kelemahan. Kelemahan dan kekurangan itu antara lain adalah sebagai berikut.

Pertama, pendekatan yang digunakan dalam menganalisis karya sastra, pada umumnya hanya pendekatan Strukturalisme. Pendekatan lain yang menantang siswa untuk lebih kreatif dan bahkan relatif lebih tepat untuk diterapkan dalam menganalisis karya sastra dengan beragam bentuk dan isinya itu, tidak pernah diperkenalkan kepada siswa. Dalam akselerasi perkembangan budaya yang semakin mendunia, wawasan lintas

budaya perlu dikembangkan. Berkaitan dengan itu, pendekatan Sosiologi Sastra, Psikologi Sastra, dan Resepsi Sastra, penting diberikan pada siswa untuk menganalisis karya sastra. Selebihnya itu, sejalan dengan isu perjuangan jender dan peradaban yang penuh dengan simbol dan metafor, pendekatan Feminis dan Semiotik juga penting diberikan pada siswa.

Kedua, karya-karya yang dipilih guru sebagai materi pembelajaran, lebih diutamakan pada karya sastra populer yang bernuansa remaja. Karya sastra besar dunia yang bersifat internasional, tidak diberikan kepada siswa. Padahal karya tersebut sangat monumental karena banyak mengandung nilai-nilai luhur tentang kehidupan dan pemikiran kritis dan cemerlang yang mempengaruhi dunia. Selain itu, dalam era global ini wawasan budaya internasional penting diberikan kepada siswa melalui pembelajaran sastra, agar siswa dapat mengembangkan potensinya, selaras dengan tuntutan akselerasi perkembangan zaman.

Ketiga, sastra literer yang dipilih guru sebagai materi pembelajaran sastra adalah karya-karya angkatan tahun 1920-an, 1930-an sampai dengan angkatan 1966. Padahal sejak dekade 1990-an banyak karya sastra lahir dari para sastrawan angkatan 2000, yang isinya kontekstual dengan kehidupan siswa. Faktanya, karya-karya sastra mutakhir pada umumnya belum dibaca oleh guru, karena itu tidak dipilih sebagai materi pembelajaran sastra di sekolah. Karya sastra angkatan lama yang dipilih guru kurang diminati siswa, sebab ceritanya tidak kontekstual dengan dunia siswa masa kini.

Keempat, penilaian pada ranah afektif belum dilaksanakan secara sistematis. Penilaian tersebut pada umumnya hanya dilakukan guru melalui pengamatan terhadap perilaku siswa sehari-hari selama dalam proses pembelajaran. Tidak pernah disusun

instrumen secara khusus untuk mengukur kemampuan siswa pada ranah afektif tersebut. Bagi sebagian orang, pengukuran dengan teknik pengamatan itu dipandang kurang sistematis dan hasilnya kurang terpercaya, meskipun para guru yakin hal itu dapat memberikan informasi yang benar dan terpercaya. Menurut Nasution (2004: 69), dominasi guru terhadap siswanya tidak dapat dihindarkan. Mengacu pendapat itu, maka ketika pengamatan perilaku siswa itu dilakukan oleh guru, sangat dimungkinkan untuk munculnya bias.

Kecenderungan yang muncul adalah usaha siswa berpura-pura untuk berlaku baik di mata gurunya, sekedar tidak ingin memiliki masalah di sekolah. Dalam keadaan yang demikian, guru tidak memperoleh data yang valid. Akibatnya, guru yang bersangkutan tidak tahu bagaimana kondisi status afektif siswa yang sesungguhnya. Menurut Popham (1994: 190), penilaian yang tidak sistematis pada variabel afektif ini, sangat umum terjadi di mana saja, termasuk dalam dunia pendidikan di negara-negara Barat.

Kelemahan yang terjadi di SMA Negeri 1 Surakarta tersebut umum terjadi di sekolah-sekolah lain yang diteliti.

Sebagai contoh sekolah yang kurang apresiatif *Process* pembelajaran sastranya, adalah SMA Murni Surakarta. Kelemahan dari *Process* pembelajaran sastra di sekolah tersebut, selain kelemahan umum seperti yang telah diuraikan sebelumnya, juga kelemahan-kelemahan sebagai berikut:

Pertama, gurunya pasif dan kurang kreatif. Dengan latar belakang status kepegawaian sebagai pegawai kontrak yang belum mapan, guru merasa nasib masa depan kariernya tidak jelas. Kapan saja sekolah dapat melakukan pemutusan hubungan kerja (PHK) tanpa konsekuensi apapun bila tenaganya tidak dibutuhkan lagi. Status yang

demikian itu membuat guru tidak bersemangat dalam melakukan tugasnya, sehingga membuatnya pasif dan kurang kreatif dalam mengajar. Dengan masa kerjanya belum lama, pengalaman guru juga masih kurang, padahal pengalaman merupakan guru yang paling baik bagi semua orang.

Kedua, gurunya memiliki kompetensi yang rendah untuk mengajarkan sastra. Kelemahan ini juga terjadi pada para guru sastra di sekolah yang lain. Pada umumnya, para guru sastra mengakui bahwa sastra itu menarik, namun sulit untuk mengajarkannya. Akibatnya hampir semua guru lebih memilih untuk mengajarkan materi bahasa dari pada materi sastra. Namun karena tidak ada pemilahan antara guru sastra dan guru bahasa di sekolah, para guru terpaksa menerima tugasnya sebagai pengajar sastra.

Beberapa hal yang membuat guru merasa tidak berkompoten dalam mengajarkan sastra adalah: (1) pengetahuan guru tentang sastra minim, (2) guru tidak mengikuti perkembangan sastra mutakhir, baik teori maupun karya ciptanya, (3) guru tidak mampu mencipta karya sastra, untuk contoh bagi siswanya; dan (4) guru tidak mampu menjadi model bagi siswanya dalam mengapresiasi sastra.

Ketiga, tidak tersedianya fasilitas sarana dan prasarana penunjang pembelajaran sastra di sekolah. Proses pembelajaran sastra di sekolah dapat berlangsung dengan baik dan dapat mencapai hasil yang optimal apabila ditunjang oleh fasilitas pembelajaran yang memadai. Banyak komponen yang ikut menentukan kualitas capaian dari proses pembelajaran, namun peran fasilitas sarana dan prasarana penunjang itu tidak dapat diragukan. Dengan bantuan fasilitas sarana dan prasarana penunjang, guru dapat mendesain pembelajaran yang kreatif, variatif, dan menyenangkan untuk siswa.

Dengan fasilitas sarana dan prasarana penunjang pembelajaran sastra di sekolah, para siswa tidak bosan dalam belajar, dan minatnya untuk belajar semakin meningkat. Selain itu siswa mendapatkan suatu tantangan baru, sehingga lebih asyik dalam belajar. Dengan berbagai macam fasilitas penunjang pembelajaran, guru juga menjadi lebih mudah dalam menjalankan tugasnya, dan lebih mudah pula dalam mencapai tujuan pembelajaran yang diinginkan. Pada sekolah yang tidak memiliki fasilitas sarana dan prasarana penunjang, proses pembelajaran yang diselenggarakan menjadi kurang menarik, dan membosankan.

Fasilitas sarana dan prasarana penunjang yang diperlukan dalam pembelajaran sastra antara lain adalah: perpustakaan sekolah dengan koleksi buku-buku sastranya, berbagai media sebagai alat bantu pembelajaran, dan berbagai kegiatan ekstra yang gayut dengan sastra, seperti: teater, sanggar sastra, penerbitan majalah dinding dan majalah sekolah. Selain itu juga kegiatan-kegiatan insidental yang dapat memacu semangat siswa untuk mencapai kompetensinya dalam bersastra, seperti: seminar sastra, sarasehan, pentas seni, lomba cipta sastra, lomba apresiasi sastra, dan sebagainya.

Keempat, kompetensi akademik dan minat siswa yang relatif rendah. Pada umumnya siswa yang memiliki kompetensi akademik tinggi mampu mengikuti proses pembelajaran sastra dengan hasil yang lebih memuaskan. Dengan minat yang tinggi, siswa cenderung lebih bersemangat dalam belajar. Hal itu sejalan dengan pendapat Whitherington (2005: 135), bahwa minat berkaitan dengan kesadaran bahwa sesuatu yang dipelajari itu ada sangkut-pautnya dengan dirinya, dan bermanfaat bagi masa depannya. Pada siswa yang kompetensi akademik dan minatnya rendah, maka kemampuannya dalam menerima pelajaran juga rendah, demikian pula semangatnya untuk belajar. Dalam keadaan yang demikian itu, capaian tujuan tidak optimal. Mengingat input siswa baru di sekolah yang bersangkutan kualitas akademiknya rendah, maka kualitas proses pembelajaran yang diselenggarakan juga rendah. Akhirnya, rendah pula kualitas capaian tujuannya.

Dari uraian tentang pelaksanaan *Process* pembelajaran sastra yang efektif dan apresiatif, maupun yang tidak efektif dan tidak apresiatif, dapat disampaikan bahwa

Process pembelajaran sastra yang berlangsung di suatu sekolah, sangat dipengaruhi oleh kondisi *Context* pada masing-masing sekolah. Pada kondisi *Context* yang ideal, pelaksanaan *Process* pembelajaran sastranya juga relatif dapat berjalan dengan lebih lancar dan hasilnya juga lebih optimal. Untuk itu, seharusnya pelaksanaan *Process* itu disesuaikan dengan kondisi karakteristik *Context*, agar *Process* dapat berjalan dengan baik dan memperoleh *Product* yang optimal.

Dalam pembelajaran sastra, ada beberapa komponen yang terlibat di dalamnya, yaitu metode, media dan evaluasi, serta guru dan siswa sebagai subjeknya. Berdasarkan skema tentang tingkatan konseptualisasi dalam proses pembelajaran yang disebut sebagai pendekatan (*approach*), metode (*method*), dan teknik (*technique*) yang disampaikan oleh pakar linguistik terapan Amerika, Edward Anthony (dalam Richards & Rodgers, 1993: 15), diketahui bahwa **Pendekatan** adalah tingkatan tempat asumsi mengenai bahasa (sastra termasuk di dalamnya) dan pembelajarannya dirumuskan, **metode** adalah tingkatan tempat teori dipraktikkan, sedangkan **teknik** adalah tingkatan prosedur kelas dijabarkan. Teknik harus konsisten dengan metode, dan harmonis pula dengan pendekatan.

Sejalan dengan skema Edward Anthony tersebut, Kurikulum 2004 menyarankan penggunaan Pendekatan Konstruktivisme (*Constructivism*), Pendekatan Humanisme (*Humanism*), Pendekatan Terpadu (*Integrated Method*), dan Pendekatan Kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*), dalam proses pembelajaran.

Sesuai konsep Pendekatan Konstruktivisme, guru beranggapan bahwa semua siswa sudah memiliki pengetahuan tentang sesuatu, meskipun pengetahuan itu naif atau miskonsepsi. Melalui pengalaman belajar yang diberikan selama proses pembelajaran, guru

berharap siswa mampu membentuk pengetahuannya sendiri. Tidak ada orang lain yang mampu membentuk pengetahuan tersebut, kecuali siswa itu sendiri. Sejalan dengan konsep Pendekatan Humanisme (*Humanism*), guru beranggapan bahwa setiap siswa merupakan individu yang memiliki keinginan, bakat, dan kemampuan, yang berbeda-beda. Perbedaan itu perlu dihargai oleh guru, dengan tidak menganggap sama bagi semua siswanya.

Sementara itu, sesuai konsep Pendekatan Terpadu (*Integrated Method*), guru berusaha untuk memadukan antara aspek-aspek sastra dan bahasa, melalui pembelajaran bahasa yang memanfaatkan berbagai macam teks sastra. Kolaborasi antara pembelajaran bahasa dan sastra dengan Pendekatan Terpadu (*Integrated Method*) sekaligus dapat membantu pengintegrasian silabus sastra dalam pembelajaran bahasa. Sesuai dengan konsep Pendekatan Kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*), guru berusaha membekali siswa dengan pengetahuan yang secara fleksibel dapat ditransfer dari suatu permasalahan ke permasalahan lainnya dan dari satu konteks ke konteks yang lainnya.

Melalui pendekatan Kontekstual guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh pengalaman belajar dalam mencari dan menemukan pengetahuannya melalui *inquiry*, belajar kooperatif, dan bertukar pengalaman sesama teman. Untuk kepentingan itu pembelajaran dimulai dari hal-hal yang dekat dengan siswa, dan kontekstual dengan dunia nyata yang dihadapi siswa.

Selain berbagai pendekatan tersebut, ada beberapa pendekatan lain yang khas berkaitan dengan sastra. Dari ketiga pendekatan pembelajaran sastra yang disampaikan oleh Lazar (2002: 22-25), para guru sastra di sekolah yang diteliti paling sering menggunakan Pendekatan Sastra untuk Penghayatan Diri (*Literature for Personal*

Enrichment). Hal itu tampak dari kegiatan pembelajarannya di kelas, yang lebih mendorong siswa untuk mampu menggambarkan pengalaman, perasaan, dan opini pribadinya melalui kegiatan apresiasi sastra.

Pendekatan lain yang diterapkan guru adalah Pendekatan Berbasis Bahasa (*A language-Based Approach*). Dalam pendekatan itu, pembelajaran sastra diberikan melalui analisis mendetail tentang bahasa dalam teks sastra dengan tujuan untuk membantu siswa terlibat aktif dalam pembelajaran sastra yang mendukung pemerolehan bahasa.

Selain kedua pendekatan yang telah dijelaskan di atas, ada satu pendekatan lagi dalam pembelajaran sastra yaitu Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*). Namun pendekatan ini tidak pernah digunakan oleh para guru sastra di Kelemahan itu pada umumnya juga terjadi di sekolah lain yang diteliti. Dalam Pendekatan Sastra sebagai Isi (*Literature as Content*) ini, pelaksanaan pembelajaran sastra lebih mengutamakan kegiatan analisis sastra dengan berkonsentrasi pada berbagai bidang, seperti sejarah, latar belakang sosial politik, alat-alat historis pada teks sastra, *genre*, alat-alat retorika, biografi pengarang, aliran pengarang, dan gaya pengungkapan teks pengarangnya.

Seperti yang telah disampaikan dalam bab II, bahwa untuk menganalisis karya sastra dalam kegiatan apresiasi, diperlukan metode dan pendekatan yang khusus, sesuai dengan jenis karya yang diapresiasi dilihat dari bentuk, maupun isinya. Dari berbagai alternatif metode yang telah dikemukakan sebelumnya, ditemukan fakta bahwa hanya pendekatan Strukturalisme yang diterapkan dalam apresiasi sastra Kelemahan itu pada umumnya juga terjadi di sekolah lain yang diteliti. Penerapannya pun baru sampai pada tataran permukaannya. Padahal sastra terus berkembang, baik hasil cipta, teori maupun kritik dan apresiasinya. Apabila guru berhenti pada teori Stukturalisme saja, wawasan

siswa menjadi sulit berkembang, dan nilai-nilai estetik serta pesan moral dalam sastra sulit ditangkap dan dinikmatinya.

Untuk menyikapi akselerasi perkembangan budaya yang semakin mendunia, wawasan lintas budaya siswa perlu dikembangkan. Berkaitan dengan itu, pendekatan Sosiologi Sastra, Psikologi Sastra, dan Resepsi Sastra, perlu diperkenalkan kepada siswa. Selain itu, sejalan dengan isu perjuangan jender dan peradaban yang penuh simbol dan metafor, pendekatan Feminis dan Semiotik juga perlu diperkenalkan kepada siswa. Demikian pula dengan pendekatan Strukturalisme Dinamik, dan Intertekstualitas, yang perlu diperkenalkan kepada siswa karena erat sekali hubungannya, dan merupakan kelanjutan perkembangan dari Strukturalisme murni.

Pada kenyataannya, para guru di sekolah yang diteliti tidak pernah mengenalkan berbagai pendekatan tersebut kepada siswa, kecuali pendekatan Strukturalisme. Apabila guru mampu memanfaatkan berbagai macam pendekatan yang dapat digunakan untuk menganalisis sastra, diharapkan pembelajaran sastra menjadi lebih menarik, menyenangkan, dan lebih memberikan wawasan yang luas kepada para siswa.

Berkaitan dengan penerapan media, Bovee (1997: 3) menyampaikan, bahwa media pembelajaran merupakan suatu alat yang berfungsi untuk menyampaikan pesan dalam pembelajaran. Pesan akan mudah ditangkap siswa bila disampaikan melalui bantuan media. Sejalan dengan itu, pada umumnya para guru menyadari bahwa pemanfaatan media dapat mengefektifkan proses pendidikan, dan meningkatkan kualitas serta daya tarik pembelajaran, juga membantu penguasaan berbagai keterampilan hidup (*life skill*) yang bermanfaat bagi siswa.

Melalui media pembelajaran, pengalaman belajar tiruan dapat diberikan kepada siswa, apabila pengalaman belajar nyata tidak dapat dihadirkan dalam kelas. Adapun bentuk-bentuk stimulus yang dapat dipergunakan sebagai media pembelajaran adalah hubungan atau interaksi antarmanusia, realita, gambar bergerak, gambar diam, atau suara yang direkam. Bentuk-bentuk stimulus tersebut, dapat membantu siswa dalam belajar, meskipun kenyataannya tidaklah mudah untuk mendapatkan bentuk-bentuk stimulus tersebut dalam satu kesempatan yang sama, kecuali dengan bantuan teknologi komputer.

Menurut Lee (1996: 49), keuntungan pemakaian komputer, antara lain: dapat meningkatkan mutu pembelajaran, menyajikan materi yang otentik, membina interaksi yang lebih luas, lebih pribadi, tidak terpaku pada sumber tunggal, dan memacu pemahaman global. Lebih lagi, jika komputer tersambung pada jaringan internet, siswa dapat memperoleh pengalaman yang lebih luas, tidak menjadi penerima pasif, melainkan penentu pembelajaran bagi dirinya. Dengan demikian siswa lebih kreatif dalam belajar, dalam suasana belajar yang lebih asyik dan menyenangkan.

Dari beberapa kelebihan pemanfaatan komputer sebagai media pembelajaran, kelemahannya adalah ketersediaan dana, ketersediaan perangkat lunak dan perangkat kerasnya, serta keterbatasan pengetahuan teknis dan teoretis siswa dan guru terhadap teknologinya. Namun masalah itu seharusnya dapat diatasi melalui peningkatan kualitas SDM-nya, sebab perkembangan pada abad teknologi ini tidak memberikan kesempatan kepada manusia untuk gagap teknologi, apabila ingin tetap "*survive*" dalam meraih keberhasilan hidupnya.

Dewasa ini media yang paling diminati siswa dalam pembelajaran adalah multimedia, seperti komputer dan internet, *VCD*, *DVD*, dan *LCD*. Media-media canggih

tersebut dapat membantu terselenggaranya proses pembelajaran yang interaktif dan menarik minat siswa. Masalahnya, para guru pada umumnya belum menguasai teknologi tersebut untuk pengembangan pembelajaran yang interaktif. Padahal banyak keuntungan dan kemudahan yang dapat diperoleh guru bila mampu memanfaatkan teknologi tersebut dalam pengembangan materi, metode, maupun evaluasi pembelajaran.

Melalui bantuan multimedia, guru dapat menyajikan teks, gambar, suara, dan video dengan tampilan yang lebih konkrit, dan lebih menarik bagi siswa, sehingga materi yang disajikan lebih menggugah minat siswa untuk belajar. Selain itu, dapat mengakomodasikan semua kegiatan pembelajaran secara interaktif melalui keterampilan mendengarkan, membaca, menulis dan berbicara. Pada dasarnya guru harus cerdas dan bijaksana dalam memilih media. Pemilihan media, perlu mempertimbangkan keefektifan penggunaannya. Menurut Hubbard (1983: 38), media yang baik dapat meningkatkan motivasi siswa untuk belajar, dan membantunya untuk berperan aktif selama proses pembelajaran.

Beberapa kriteria pemilihan media adalah sebagai berikut. *Pertama*, biaya yang dikeluarkan untuk pengadaan media harus sepadan dengan hasil yang dapat dicapai melalui pembelajaran. *Kedua*, ketersediaan sarana pendukung seperti listrik, kecocokan dengan materi, ukuran kelas, waktu, tenaga, pengaruh yang ditimbulkan, dan kerumitannya. *Ketiga*, asas kemanfaatan. Semakin banyak tujuan yang dapat dicapai dari penggunaan media itu, semakin baik media itu digunakan.

Selain perlu memperhatikan beberapa kriteria pemilihan media tersebut, untuk mencapai keefektifan pengguna media perlu mempertimbangkan hal-hal berikut: (1) program dirancang sesederhana mungkin, agar mudah navigasinya; (2) program

disesuaikan dengan kebutuhan siswa dalam mempelajari berbagai macam keterampilan; (3) tampilan program artistik, dan estetik, agar menarik minat siswa; dan (4) fungsional, sesuai rencana guru dan keinginan siswa.

Dalam *Process* pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, pada umumnya para guru lebih memilih untuk tidak memanfaatkan fasilitas multimedia di dalam kelas. Pertimbangannya, karena sulit untuk mempersiapkan perangkatnya. Selain itu, karena jumlah fasilitas multimedia yang dimiliki sekolah sangat terbatas, sementara guru dan siswa yang membutuhkan cukup banyak. Atas alasan itu, para guru memanfaatkan fasilitas canggih itu untuk pembelajaran di luar sekolah.

Sesuai konsep dalam pendekatan Kontekstual, para guru perlu merancang pengalaman belajar nyata untuk diberikan kepada siswa. Pada kenyataannya, hal itu tidaklah mudah, mengingat terbatasnya waktu, kesempatan, dan biaya. Untuk itu, para guru menghadirkan pengalaman belajar tiruan dengan bantuan berbagai media, yang mudah dalam mempersiapkannya. Media tersebut antara lain: radio, tape, gambar, dan sebagainya, meskipun di sadari bahwa media yang dipilihnya itu kurang menarik bagi siswa.

Fasilitas multimedia jarang dimanfaatkan para guru di dalam kelas, karena jumlahnya terbatas, sulit membuat programnya, dan masih banyak guru yang tidak mampu mengoperasikannya. Padahal penggunaan multimedia dalam pembelajaran dapat membantu siswa untuk memahami materi, dan membangkitkan rasa percaya diri, serta membangun *image* bahwa lembaga tempatnya belajar tanggap akan kemajuan teknologi. Ketidakmampuan guru dalam menerapkan berbagai media merupakan salah satu bukti bahwa *Process* pembelajaran sastra yang berlangsung di sekolah yang diteliti belum efektif.

Dilihat dari dimensi evaluasinya, evaluasi pembelajaran yang disarankan oleh Bloom (1977: 1), meliputi tiga ranah, yaitu kognitif, afektif dan psikomotor. Adapun ruang lingkupnya menurut Zamroni (2005: 49), meliputi tiga hal, yaitu evaluasi *generic*, evaluasi *common core* dan evaluasi *vokasional*. Evaluasi *generic* bertujuan untuk mengukur kemampuan siswa dalam merancang masa depan, dan memahami orang lain. Evaluasi *common core* bertujuan untuk mengukur kemampuan akademik siswa, dan evaluasi *vokasional* bertujuan untuk mengukur berbagai keterampilan yang berhasil dikuasai siswa.

Di sekolah yang diteliti, evaluasi *common core* dilakukan para guru sastra melalui tes tertulis, sedangkan evaluasi *vokasional* dilakukan melalui demonstrasi atau unjuk kerja di depan kelas dan portofolio. Sementara itu, evaluasi *generic* dilakukan oleh guru Bimbingan dan Penyuluhan (BP), untuk membantu siswa dalam memilih alternatif minat belajar pada studi lanjut di Perguruan Tinggi, atau memilih jenis pekerjaan yang diminati.

Melalui desain yang tepat, dan instrumen yang valid serta reliabel, evaluasi dapat menghasilkan informasi yang terpercaya sebagai umpan balik, demi tersusunnya langkah pengembangan dan peningkatan kualitas program pembelajaran yang sedang dilaksanakan.

Untuk mengetahui bagaimana peran guru dalam *Process* pembelajaran, dapat dilihat dari keterlibatan guru dalam berbagai kegiatan pembelajaran berikut: (1) penjelasan teori; (2) pembinaan minat baca siswa; (3) pemberian tugas-tugas kepada siswa, (5) pemandu langkah siswa dalam mengerjakan tugas; (6) pemberian saran, dan kritik yang konstruktif atas pekerjaan siswa; dan (7) pemrakarsa

kegiatan ekstra di sekolah, yang gayut dengan sastra dan pembelajarannya.

Peran guru dalam pembelajaran puisi di sekolah yang diteliti, pada umumnya dimulai dengan apersepsi untuk menarik perhatian siswa pada pelajaran. Apersepsi dilakukan dengan memberikan pertanyaan-pertanyaan kepada siswa tentang beberapa hal yang berkaitan dengan materi pembelajaran. Misalnya tentang bagaimana tema, majas, dan diksi puisi yang dibaca atau didengar siswa.

Peran guru berikutnya adalah penyajian materi dan pemberian tugas kepada siswa yang berkaitan dengan kegiatan apresiasi. Peran guru lebih lanjut adalah sebagai narasumber dalam menyampaikan pengetahuan tentang teori sastra. Teori yang diberikan meliputi jenis-jenis puisi, teknik membaca puisi, teknik menganalisis puisi, dan teknik menulis atau menciptakan puisi yang indah. Dengan bekal teori yang disampaikan guru, pembelajaran dilanjutkan menuju kegiatan praktik, untuk mencapai kompetensi ekspresi dan produksi. Berbagai peran guru sastra di sekolah yang diteliti dalam pembelajaran puisi telah sesuai dengan tuntutan kurikulum, yaitu membimbing siswa untuk mencapai kompetensi apresiasi, ekspresi, dan kreasi.

Sejalan dengan peran guru dalam pembelajaran puisi tersebut, peran guru dalam pembelajaran prosa juga dimulai dengan penyampaian teori sastra, khususnya tentang cerpen dan novel. Teori tersebut meliputi unsur-unsur pembentuk cerpen dan novel, teknik analisisnya, serta teknik penulisan ceritanya. Penjelasan teori tersebut bertujuan untuk membekali siswa dengan pengetahuan yang diperlukan dalam apresiasi, yang pada umumnya dilakukan secara berkelompok. Strategi tugas kelompok dipilih guru, dengan

tujuan untuk mengantisipasi terbatasnya jumlah teks yang tersedia di sekolah, selain itu juga melatih siswa untuk bekerja sama dengan teman dalam satu tim.

Selebihnya itu, peran guru dalam pembelajaran prosa adalah sebagai fasilitator, dalam membantu kesulitan yang dihadapi siswa dalam menyelesaikan tugas-tugasnya. Selain itu juga merancang dan memberikan evaluasi terhadap hasil pekerjaan siswa, dengan memberikan komentar, kritik dan saran yang bersifat membangun. Evaluasi dilakukan oleh guru dalam rangka membantu siswa untuk mampu merefleksi diri untuk mengetahui bagaimana penguasaan materi yang sedang dipelajarinya.

Khususnya dalam pembelajaran novel, siswa diberi kebebasan untuk memilih novel yang diapresiasi bersama dengan kelompoknya. Dalam konteks ini, guru berperan dalam menyeleksi novel pilihan siswa, dengan menggunakan kriteria yang telah disepakati bersama. Kriteria tersebut antara lain adalah: cukup menarik dan diminati siswa pada umumnya; mengandung nilai-nilai budaya; tidak jorok atau cabul isi dan bahasanya; dan mengandung nilai-nilai pendidikan yang bermanfaat bagi siswa. Tindakan guru memberikan kebebasan kepada siswa dalam memilih novel yang dibahasnya merupakan langkah bijaksana. Hal itu membuat siswa merasa senang (*enjoy*) dalam melakukan proses pembelajaran. Pada umumnya, karya sastra yang dipilih guru sebagai materi pembelajaran prosa adalah novel dan cerpen. Legenda, mite, fabel, dongeng, hikayat, cerita rakyat, dan cerita-cerita sastra lisan lainnya, jarang disajikan di dalam kelas. Sesungguhnya jenis karya sastra tersebut dapat memberikan wawasan tentang khasanah budaya klasik bangsa, terutama berkaitan dengan pelajaran tata krama, budi pekerti, etika, moral, nilai-nilai kemanusiaan, kerukunan, gotong royong, persahabatan dan persaudaraan. Seperti peran guru

dalam pembelajaran puisi dan prosa, dalam pembelajaran drama guru juga berperan sebagai narasumber dalam penjelasan teori. Selain itu guru berperan sebagai fasilitator yang siap membantu siswa dalam memahami tentang drama dan pementasannya. Teori yang disampaikan guru antara lain tentang teknik penyutradaraan, penulisan naskah, dan akting. Dijelaskan oleh guru bahwa sutradara sebagai pengatur jalannya pementasan, harus memiliki pemahaman tentang naskah yang dipentaskan, tema, suasana, nada, dan watak tokohnya. Selain itu juga menentukan pemeran (*casting*), memimpin latihan *acting*, penguasaan pentas (*blocking*), dan persiapan masalah teknis seperti musik, lampu, dekorasi, dan sebagainya.

Dalam pembelajaran drama, guru berperan untuk memberikan pengalaman belajar kepada siswa melalui pemberian tugas-tugas. Pada umumnya guru membagi siswa menjadi beberapa kelompok, dengan anggota antara 5-7 orang. Setiap kelompok bertugas untuk mempersiapkan naskah lakon sekaligus pementasannya. Dengan tugas-tugasnya dalam pembelajaran drama, siswa tidak hanya berlatih bermain drama (*kompetensi ekspresi*), namun juga menulis naskah lakon (*kompetensi kreasi*), dan berlatih dalam bekerjasama dengan teman dalam satu tim.

Pada pementasan naskah lakon di dalam kelas, siswa memakai kostum beraneka ragam, dan ber *make up* sesuai karakter yang diperankan. Selain itu, para siswa juga menggunakan berbagai piranti akting sesuai dengan tuntutan naskah. Untuk mempersiapkan sebuah pementasan, tentu cukup merepotkan bagi para siswa. Tetapi faktanya para siswa tampak gembira dalam melakukannya.

Pementasan kelompok drama di sekolah, memerlukan waktu yang cukup panjang. Untuk itu guru mencari solusi dengan menambah waktu usai jam sekolah. Kerelaan guru

dan siswa untuk menunda waktu pulang demi pembelajaran drama yang efektif merupakan semangat yang luar biasa dan pantas dihargai. Sementara itu, untuk memberikan keadilan kepada siswanya, guru memberikan undian untuk menentukan urutan pementasan kelompok drama siswa, mengingat semuanya memilih untuk tampil lebih kemudian.

Dari seluruh pembelajaran yang diamati di sekolah yang diteliti, diketahui bahwa pada umumnya pembelajaran sastra diakhiri dengan latihan memproduksi karya sastra. Latihan itu dimaksudkan untuk membekali siswa dengan *life skill* yang bermanfaat bagi masa depannya. Sebagai kegiatan penutup dalam pembelajaran di kelas, guru memberikan informasi tentang topik pembelajaran untuk pertemuan berikutnya, agar siswa lebih fokus dalam mempersiapkan diri untuk mengikuti proses pembelajaran berikutnya.

Gambaran tentang bagaimana berlangsungnya *Process* pembelajaran drama di sekolah, seperti yang telah diuraikan di atas, merupakan indikator bahwa: (1) ada kesadaran yang tinggi dari siswa dan guru akan tanggung jawabnya dalam pembelajaran sastra; (2) ada kesungguhan hati pada guru dan siswa dalam usaha untuk menyukseskan proses pembelajaran sastra demi memperoleh hasil yang terbaik; (3) siswa mengikuti proses pembelajaran dalam suasana yang menyenangkan (*enjoy*); dan (4) guru berhasil membangkitkan minat siswanya untuk gemar terhadap sastra.

Dilihat dari berlangsungnya *Process* pembelajarannya, diketahui bahwa drama merupakan pembelajaran sastra yang paling digemari siswa. Barangkali karena siswa mendapatkan kesempatan untuk mengekspresikan diri dengan leluasa, atau karena ada unsur "bermain" dalam kegiatan pembelajaran drama tersebut. Pada

kenyataannya, para siswa sangat berminat dalam memenuhi tugas-tugas yang diberikan guru dalam pembelajaran drama, meskipun tugas-tugas tersebut cukup menyita waktu, dan tenaga mereka.

Peran guru dalam pembelajaran drama yang diikuti siswa dengan aktif, kesungguhan hati, minat yang tinggi, dan suasana yang menyenangkan itu, sesuai dengan yang diharapkan dalam kurikulum. Berkaitan dengan itu penerapan pendekatan kontekstual sangat tepat dilakukan, karena memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh pengalaman belajar nyata dalam mencari dan menemukan pengetahuannya melalui *inquiry*, belajar kooperatif, dan bertukar pengalaman sesama teman.

Peran aktif siswa yang diharapkan dalam pendekatan kontekstual adalah: (1) Mencari hubungan antara sastra dengan kehidupan nyata, dengan membaca teks sastra untuk memperoleh pengalaman tentang kehidupan; (2) Melakukan pekerjaan yang signifikan, berkaitan dengan sastra. Misalnya, membaca teks sastra, mengapresiasi karya sastra, dan latihan memproduksi karya sastra. Pengalaman belajar tersebut diharapkan dapat membekali siswa untuk menggeluti profesi yang gayut dengan sastra, misalnya sebagai penulis cerita, penulis lakon atau skenario film, menjadi aktor, sutradara, wartawan, kritikus, dan sebagainya; dan (3) Belajar menyesuaikan diri, berkolaborasi dan berpikir kritis. Dalam konteks ini siswa belajar untuk menemukan nilai-nilai kehidupan yang dimuat dalam karya sastra, sehingga memiliki wawasan yang luas, untuk memahami orang lain, dan bekerja sama dengan orang lain.

Sesuai konsep kegiatan Belajar Berbasis Masalah (*Problem-Based Learning*), guru juga mengaitkan problem kehidupan yang ada dalam teks sastra dengan kehidupan nyata

yang kontekstual dihadapi siswa. Dari konsep itu, siswa dapat berperan untuk memecahkan masalah dan mencari solusi terhadap alternatif masalah kehidupan yang terjadi dalam teks sastra, yang dikaitkan dengan penyelesaian masalah yang dihadapi siswa dalam kehidupan. Karena itu, kegiatan Belajar Berbasis Masalah (*Problem-Based Learning*) sekaligus melatih kepekaan siswa untuk menghadapi masalah dalam kehidupan nyata.

Sesuai dengan konsep Pengajaran Autentik (*Authentic Instruction*), para guru di sekolah yang diteliti pada umumnya selalu berusaha untuk mengaitkan materi yang diberikan dengan situasi yang sedang dihadapi siswa dalam kenyataannya. Selain itu, juga mendorong siswa untuk mengaitkan pengetahuan yang telah diberikan dengan penerapannya dalam kehidupan nyata. Menurut Nurhadi (2003: 1), dengan kegiatan pembelajaran yang mampu mengaitkan materi sastra dengan situasi yang sedang dihadapi siswa dalam kenyataannya itu, capaian hasil pembelajarannya menjadi lebih bermakna bagi siswa, karena prosesnya dilalui secara alami. Dalam proses tersebut siswa berkesempatan untuk belajar, bekerja, dan merasakan, serta mengalaminya sendiri.

Sejalan dengan konsep Belajar Berbasis Inkuiri (*Inquiry-Based Learning*), para guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar dalam konteks eksplorasi, penemuan, dan penciptaan. Berkaitan dengan itu, siswa diberi kesempatan untuk berkreasi dalam mengapresiasi karya sastra, bereksperimen dalam mencipta sastra, bermain peran dalam drama, atau mekritisi ide, pandangan, dan pemikiran pengarang, melalui kegiatan berbicara ataupun menulis. Melalui kegiatan tersebut, siswa berlatih untuk bersikap jujur, terbuka, dan kritis terhadap suatu permasalahan kehidupan yang dihadapinya dalam dunia nyata.

Selaras dengan konsep Belajar Berbasis Proyek (*Project-Based Learning*), Belajar Berbasis Kerja (*Work-Based Learning*), Belajar Layanan

(*Service Learning*), dan Belajar Kooperatif (*Coperative Learning*), para guru sastra di sekolah yang diteliti melibatkan siswa secara aktif dalam pembelajaran melalui berbagai tugas, baik tugas individu maupun kelompok. Tugas individu, bertujuan untuk melatih siswa bertanggung jawab dan mengukur kemampuannya secara mandiri. Tugas kelompok diberikan dengan tujuan untuk melatih siswa bekerjasama dengan orang lain, memahami pikiran dan perasaan orang lain, dan bertenggang rasa dengan sesama teman.

Dari uraian tersebut, dapat disampaikan bahwa *Process* yang dilakukan dalam pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti dapat dipandang sebagai *Process* yang cukup baik, meskipun belum efektif dan masih perlu ditingkatkan kualitasnya. Pelaksanaan *Process* tersebut, tingkat kelancaran, kualitas, dan keefektifannya sangat ditentukan oleh kondisi *Context* dan *Input* yang diusahakan pada masing-masing sekolah.

2. Kesesuaian antara *Input* dan *Context* dengan *Process* dan *Product*

Input adalah bahan dan fasilitas yang dikembangkan untuk membekali *Context* dalam melaksanakan program, dan *Product* adalah capaian dari program yang mengarah pada tujuan. Dalam konsep pola pikir *CIPP*, *Input* diharapkan dapat membekali *Context* dalam melaksanakan *Process*, sehingga terjadi kesesuaian antara *Process* pelaksanaan program, dengan *Product* sebagai capaian dari program. Dengan bekal *Input* yang sesuai, sangat dimungkinkan terjadinya *Process* pelaksanaan program yang efektif, dan akhirnya dapat diperoleh *Product* yang sesuai dengan harapan. Untuk mencapai *Product* sesuai harapan itu, bagaimanapun keadaannya, *Process* yang dilakukan harus disesuaikan dengan keadaan karakteristik *Context*-nya.

Dalam penelitian ini, *Input* dilihat dua dimensi, yaitu pengembangan kurikulum dan silabus, dan pengembangan materi pembelajaran. Untuk melihat pengembangan *Input* yang dilakukan, dalam mengisi kesenjangan antara *Context* dengan *Process*, berikut ini disampaikan pembahasannya.

Kurikulum yang berlaku ketika penelitian ini dilaksanakan di sekolah yang diteliti adalah Kurikulum 2004 yang berbasis kompetensi. Pemberlakuan kurikulum itu dilatarbelakangi oleh perubahan dan perkembangan realitas sosial politik masyarakat Indonesia, yang menuntut kemajuan pada dunia pendidikan.

Terjadinya berbagai ketimpangan dalam kehidupan, seperti fenomena dekadensi moral, akhlak, dan jati diri bangsa, perubahan tatanan sosial politik dan ekonomi; terbatasnya sumber alam dan kesempatan untuk memperoleh pekerjaan dan kehidupan yang layak baik pada tingkat lokal, nasional, maupun global; dan perkembangan ilmu pengetahuan serta teknologi berikut dampaknya terhadap kehidupan; merupakan latar belakang perlunya pengembangan kurikulum baru dalam dunia pendidikan di Indonesia.

Menurut Sunoto (1999), pendekatan yang dipilih dalam pengembangan kurikulum berbasis kompetensi adalah pendekatan kompetensi dan pendekatan kinerja. Kedua pendekatan itu memiliki karakteristik yang cocok dengan isu nasional yang berkembang dewasa ini. Pendekatan kompetensi berusaha untuk mengungkapkan sistem kaidah dan norma rasional yang memungkinkan dihasilkan aktivitas bermakna dari produk-produknya. Adapun pendekatan kinerja berusaha memanfaatkan praanggapan teori kompetensi secara khusus untuk menjelaskan apa yang paling cocok dikerjakan oleh subjek agar dapat berkinerja sebagaimana yang diharapkan.

Berbagai landasan yuridis bagi pengembangan kurikulum berbasis kompetensi antara lain adalah lahirnya kebijakan pemerintah, seperti: (1) Undang-undang Nomor 22 tahun 1999 tentang Otonomi Daerah, (2) Peraturan Pemerintah Nomor 25 tahun 2000 tentang Kewenangan Pemerintah Daerah sebagai Daerah Otonom; (3) Undang-undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas); (4) Garis-garis Besar Haluan Negara tahun 1999 tentang perlunya penyempurnaan kurikulum dan diversifikasi pendidikan; dan (4) Gerakan Peningkatan Mutu Pendidikan yang dicanangkan Presiden Republik Indonesia pada peringatan Hari Pendidikan Nasional 2 Mei 2002. Atas pertimbangan-pertimbangan tersebut, pemerintah menyempurnakan Kurikulum 1994 yang sudah berlaku sepuluh tahun menjadi Kurikulum 2004.

Kurikulum 1994 dan Kurikulum 2004 berbeda landasan dan orientasinya, yaitu *content-based* dan *competency-based*. Dewasa ini, dalam perkembangannya, *competency-based* itu juga menjadi landasan dan orientasi dari kurikulum terbaru, yaitu Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), yang mulai diberlakukan pada tahun pelajaran 2006/2007. Pemberlakuan KTSP berdasarkan pada Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 22 dan 23 tahun 2006 tentang Standar Isi dan Standar Kompetensi Lulusan untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. KTSP atau Kurikulum 2006, merupakan penyempurnaan dari Kurikulum 2004, yang merupakan pengganti Kurikulum 1994. Landasan yuridis bagi pemberlakuan Kurikulum 2004 adalah Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sisdiknas.

Di dalam Undang-undang No. 20/ 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) termuat beberapa ketentuan sebagai berikut: (1) Pasal 3: Pendidikan nasional

berfungsi untuk mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa; (2) Pasal 35: Standar nasional pendidikan terdiri atas standar isi, proses, kompetensi lulusan, tenaga kependidikan, sarana dan prasarana, pengelolaan, pembiayaan, dan penilaian pendidikan yang harus ditingkatkan secara berencana dan berkala; dan (3) Pasal 36: Pengembangan kurikulum mengacu pada standar nasional dan pada tujuan pendidikan, serta memperhatikan prinsip diversifikasi sesuai dengan potensi peserta didik.

Berdasarkan ketentuan dalam Undang-undang tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) tersebut, dipahami bahwa pada hakikatnya, pengembangan Kurikulum 2004 merupakan refleksi dari pemikiran atau pengkajian ulang terhadap Kurikulum 1994 beserta pelaksanaannya di lapangan selama kurun waktu kurang lebih sepuluh tahun. Refleksi pemikiran dan pengkajian ulang tersebut, akhirnya melahirkan Kurikulum 2006, yang merupakan penyempurnaan dari Kurikulum 2004. Analisis mendalam terhadap keadaan dan kebutuhan peserta didik di masa yang akan datang, menunjukkan perlunya kurikulum berbasis kompetensi sebagai bekal untuk menghadapi tantangan kehidupan secara mandiri, cerdas, kritis, rasional dan kreatif.

Upaya peningkatan mutu pendidikan yang dilakukan secara menyeluruh mencakup pengembangan dimensi manusia Indonesia seutuhnya, yakni aspek moral, akhlak, budi pekerti, perilaku, pengetahuan, kesehatan, keterampilan dan seni. Pengembangan aspek-aspek tersebut bermuara pada peningkatan dan pengembangan kecakapan hidup yang diwujudkan melalui pencapaian kompetensi peserta didik untuk bertahan hidup, menyesuaikan diri, dan berhasil dalam kehidupan pada masa datang.

Dengan demikian, peserta didik memiliki ketangguhan, kemandirian, dan jati diri yang dikembangkan melalui pembelajaran secara bertahap dan berkesinambungan.

Secara empiris, hasil pendidikan Indonesia dipandang oleh banyak pihak belum memuaskan. Hal itu tercermin dari laporan lembaga internasional berkenaan dengan tingkat daya saing SDM. *Human Development Report* Tahun 2000 mencatat, peringkat HDI (*Human Development Index*) SDM Indonesia berada pada urutan ke-105 dari 108 negara (Jahya Umar, 2005: 1). Mengacu pada fakta itu, jelas apabila pembaharuan pendidikan di Indonesia perlu dilakukan, agar produk pendidikan lebih bermutu dan adaptif terhadap perkembangan zaman.

Dalam konsep pembelajaran berbasis kompetensi yang diadopsi dari Amerika dan Australia itu, kompetensi dalam pembelajaran bahasa (sastra) dikenal dengan *Competency-Based Language Teaching (CBLT)*. Menurut Richards (dalam Nurhadi, 2007), *CBLT* itu didasarkan pada model rancangan kurikulum yang memperhatikan faktor efisiensi ekonomi dan sosial dalam membekali siswa melalui kompetensi, untuk dapat berpartisipasi secara efektif dalam kehidupan nyata di tengah-tengah masyarakat luas.

Istilah kompetensi mengacu pada perilaku yang dapat diamati yang diperlukan untuk menuntaskan kegiatan sehari-hari dengan berhasil. Karena itu, hasil pembelajaran dirumuskan sesuai dengan harapan pihak-pihak yang akan menggunakan lulusan, atau disesuaikan dengan pekerjaan yang akan dipilih siswa pada kemudian hari.

Melalui kurikulum berbasis kompetensi, dikembangkan konsep kemahiran wacana (*discourse competence*), melalui pembelajaran yang berciri alamiah (*authenticity*), pengalaman nyata (*real-world*), dan tugas-tugas bermakna (*meaningful*

task). Sesuai konsep itu, pembelajaran sastra difungsikan sebagai sarana pendidikan moral, melalui pemanfaatan berbagai sumber, misalnya biografi pengarang, etika sosial, norma budaya, dan berbagai ragam karya sastra sebagai bahan perenungan tentang moral, dan nilai-nilai luhur.

Dalam *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA, kurikulum merupakan *Input*, yang perlu dijabarkan ke dalam silabus dan materi pembelajaran, agar mampu membekali *Context* untuk mencapai *Product* sesuai tujuan. Silabus merupakan organisasi dan deskripsi butir-butir materi pembelajaran yang disusun secara teratur, untuk kelas tertentu dan semester tertentu, yang dipersiapkan sebagai pedoman dan bahan pembelajaran pada siswa.

Pada umumnya, silabus memiliki beberapa komponen, antara lain: identifikasi mata pelajaran, jenjang sekolah, kelas, semester, standar kompetensi, kompetensi dasar, materi pokok, pengalaman belajar, alokasi waktu, dan sumber acuan. Komponen tersebut disusun dalam bentuk matrik berdasarkan urutan penyajiannya, agar hubungan antarkomponen dapat terlihat dengan jelas.

Pertimbangan dalam pengembangan silabus adalah pemahaman terhadap status dan fungsi mata pelajaran yang bersangkutan. Dalam konteks ini, status dan fungsi pembelajaran sastra, merupakan bagian dari mata pelajaran Bahasa Indonesia, sebagai mata pelajaran wajib yang diselenggarakan pada semua jenjang sekolah.

Fungsi pembelajaran sastra dalam Mata Pelajaran Bahasa Indonesia adalah untuk mengembangkan wawasan, kepekaan perasaan, dan pemahamannya terhadap nilai-nilai kehidupan. Tujuannya, agar siswa memiliki rasa cinta terhadap sastra dan sampai pada kesadaran yang lebih baik terhadap diri dan masyarakat sekitarnya. Menurut Moody

(dalam Rahmanto, 1988: 15), pada umumnya tujuan tersebut dapat tercapai, karena sastra memiliki relevansi dengan masalah-masalah dalam dunia nyata, dan sastra mampu memberikan sumbangan besar untuk pemecahan masalah tersebut.

Silabus pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti disusun oleh tim MGMP Bahasa Indonesia tingkat kota. Pada dasarnya silabus tersebut sudah memenuhi kriteria. Dalam silabus telah ditetapkan berbagai ragam kemampuan, dan keterampilan hidup yang perlu dipelajari siswa, demi menunjang masa depannya. Namun masih ada hal penting yang terabaikan, misalnya yang berkaitan dengan manfaat sastra sebagai wahana untuk meningkatkan pengetahuan budaya.

Dalam silabus pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, berbagai karya sastra terkenal buah karya sastrawan besar dunia yang monumental, seperti kumpulan puisi *Sang Nabi* (Kahlil Gibran), *Ramayana dan Mahabarata* (Krisna Dwipayana), drama *Romeo and Yuliet*, *Hamlet*, *Yulius Caesar* (Wiliam Shakespiare), *Waiting For Godot* (Samuel Beckett), novel *The Sun Also Rises* (Ernest Mileer Hamingway) atau karya sastra spektakuler lainnya yang menjadi wakil dari zamannya, tidak disajikan kepada siswa sebagai materi pembelajaran di sekolah. Sebenarnya, karya sastra besar dunia, yang sarat akan nilai-nilai dan pemikiran-pemikiran cemerlang yang terkenal sepanjang masa itu, sangat penting fungsinya sebagai sarana peningkatan wawasan budaya yang mendunia bagi para siswa (Farida Nugrahani, 2006: 7).

Pada umumnya, berbagai materi teks sastra, yang dipilih guru untuk disajikan di sekolah lebih banyak berupa karya sastra daerah atau karya sastra Indonesia asli. Fakta itu, sesuai dengan hasil temuan pada penelitan sebelumnya yang dilakukan pada kelas internasional (Farida Nugrahani, 2006: 14), bahwa guru lebih memilih materi sastra yang

dekat dengan budaya siswa. Pada kelas internasional sekali pun, karya sastra yang bernuansa global, bukan menjadi prioritas utama, padahal itu penting untuk pemahaman lintas budaya.

Dalam silabus terlihat bagaimana guru mendesain dan mengorganisasikan materi pembelajaran untuk mencapai tujuan. Karena itu, silabus dapat difungsikan sebagai pedoman. Selain itu, silabus juga dapat difungsikan sebagai dokumen administrasi mengajar. Menurut teori pengembangan silabus yang disampaikan Richards (2001: 25), rancangan silabus yang baik disusun berdasarkan lima hal, yaitu: (1) analisis kebutuhan siswa (*need analysis*), (2) tujuan (*goal setting*), (3) rencana silabus (*syllabus design*), (4) metode (*methodology*), dan (5) evaluasi (*evaluation*).

Apabila konsisten dengan pendapat Richards tersebut, setiap sekolah sebagai satuan pendidikan sudah selayaknya memiliki silabus sendiri, yang berbeda dengan sekolah lain. Asumsi itu berawal dari pemahaman, meskipun tujuan pembelajarannya sama, kondisi karakteristik siswa dan guru serta fasilitas pendukung pada masing-masing sekolah berbeda. Karena itu, desain pembelajarannya pun seharusnya berbeda.

Melihat bahwa MGMP telah mengambil alih tugas guru dalam merancang silabus sebagai desain pembelajaran, dapat diasumsikan bahwa untuk semua sekolah yang berjenjang sama, silabusnya juga sama. Maksud MGMP untuk membuat silabus yang merupakan panduan mengajar itu, sangat mulia karena meringankan beban guru dalam tugasnya. Di sisi lain, sebenarnya MGMP telah melakukan kegiatan yang kurang mendidik bagi guru, bahkan telah andil dalam memasung kreativitas guru untuk melaksanakan tugas-tugasnya secara proporsional dan profesional.

Melalui Undang-undang Sisdiknas, pemerintah berharap agar setiap sekolah mampu menyusun kurikulum dan silabusnya sendiri, yang

berbeda dan “unik” sesuai dengan potensi dan daya dukung yang dimiliki. Dengan demikian, sebagai satu satuan pendidikan, setiap sekolah mampu menampilkan *selective excellent* yang ditawarkan kepada masyarakat, sehingga programnya memiliki daya jual (*selling price*) yang tinggi di kalangan masyarakat sebagai pengguna jasa maupun pengguna *Product* atau lulusannya. Untuk itulah pemerintah merealisasikannya pemberlakuan KTSP agar tiap sekolah memiliki keunggulan yang berbeda antara yang satu dengan yang lainnya.

Fenomena yang terjadi di sekolah yang diteliti, bahwa silabus pembelajaran sastra merupakan paket dari MGMP yang diterapkan secara bersama-sama, tentu bukan merupakan harapan bagi pemerintah selaku penyelenggaraan pendidikan. Dalam paradigma evaluasi *CIPP*, fenomena tersebut menunjukkan bahwa *Input* yang diusahakan untuk pelaksanaan *Process*, tidak sesuai, dan tidak mampu membekali *Context* untuk mencapai *Product* sesuai tujuan. Dalam kondisi *Context* yang berbeda, tentu saja *Input* yang diperlukan juga berbeda, demikian pula dalam *Context* yang berbeda, *Process* yang dilakukannya pun berbeda. Sebab tidak ada satu strategi yang efektif untuk segala *Context*. Selain itu, kesenjangan antara *Context* dengan *Process* seharusnya diisi oleh *Input* dengan tepat, sehingga dapat dicapai *Product* yang optimal.

Dilihat dari dimensi materi pembelajarannya, menurut Nafron Hasyim dkk. (2001: 8), ada lima kriteria yang layak dipertimbangkan dalam pengembangan materi pembelajaran sastra di sekolah, yaitu: (1) latar belakang budaya siswa, (2) aspek psikologis, (3) aspek kebahasaan, (4) nilai karya sastra, dan (5) keragaman karya sastra.

Berkaitan dengan siswa yang menjadi subjek dalam belajar, menurut Lazar (2002, 48), perlu dipertimbangkan pula tentang usia siswa, kaitannya dengan tingkat kematangan

emosi, tingkat kematangan intelektual, minat dan hobi siswa dalam bidang sastra. Secara psikologis, setiap manusia mengalami perkembangan. Pada setiap tahap perkembangannya, manusia memiliki kesanggupan psikologis yang berbeda. Berkaitan dengan itu, satu hal yang perlu diperhatikan guru bahwa perkembangan psikologis siswa ikut berpengaruh terhadap etos belajar, daya nalar, daya ingat, minat, kerja sama, pemahaman situasi, dan manajemen pemecahan masalah. Karena itu, perkembangan psikologis siswa penting diperhatikan dan dijadikan sebagai bahan pertimbangan dalam memilih materi untuk siswa.

Berdasarkan pendapat Moody (1971: 17), mengenai tahap-tahap usia anak kaitannya dengan perkembangan psikologisnya, siswa SMA termasuk dalam kategori *the generalizing stage*. Pada tahap itu, anak sudah memiliki kemampuan untuk menggeneralisasikan permasalahan, berpikir abstrak, menentukan sebab suatu gejala, dan memberikan keputusan yang bersangkutan dengan moral. Karena itu menurut Suminto A. Sayuti (1994: 21), jenis dan ragam karya yang disajikan dalam pembelajaran sastra dapat berupa apa saja. Namun mengingat siswa SMA adalah remaja yang memasuki fase pubertas, masa yang menunjukkan sikap mandiri, idealis, dan moralis, maka karya sastra yang cocok adalah yang bertema perjuangan, kepahlawanan, kritik sosial, percintaan, persahabatan, dan keagamaan.

Pada kenyataannya, minat dan kedewasaan siswa di dalam satu kelas itu cukup beragam. Masalahnya, guru harus mampu memilih dan menemukan teks sastra yang cocok bagi mayoritas siswa dalam satu kelas yang sama. Untuk mengatasi masalah itu, menurut Lazar (2002: 53), guru dapat mengusahakan pemilihan materi dengan cara menemukan pengembangan akses pribadi siswa, agar jarak antara perkembangan psikologis siswa dan

minatya terhadap sastra untuk siswa dalam satu kelas dapat terpenuhi. Dalam konteks ini, para guru sastra di sekolah yang diteliti mengatasinya dengan cara memberikan kesempatan kepada siswa untuk memilih materi sesuai minatnya masing-masing, meskipun kebebasannya dalam memilih dibatasi oleh berbagai kriteria yang telah dirumuskan oleh guru.

Teknik memberikan kebebasan kepada siswa untuk memilih materi teks sastra yang akan diapresiasinya itu, pada umumnya diterapkan dalam pengembangan materi pembelajaran prosa (novel), dan drama. Untuk materi pembelajaran puisi, para guru lebih cenderung untuk mempersiapkannya sendiri, tanpa melibatkan siswa.

Sesuai dengan teori yang disampaikan Lazar (2002, 52-54), ada tiga kriteria yang perlu dipertimbangkan dalam memilih teks untuk pembelajaran sastra, yaitu latar belakang budaya siswa (*the student's cultural background*), kemahiran sastra siswa (*the student's linguistic proficiency*), dan latar belakang sastra siswa (*the student's literary background*). Dari ketiga alternatif kemas materi tersebut yang paling sering digunakan guru sastra di SMA Surakarta sastra adalah materi yang bersumber teks (*texts-based*). Materi dalam bentuk lainnya digunakan sebagai selingan agar siswa tidak bosan atau jenuh dan pembelajaran lebih menarik.

Dalam memilih materi yang berupa teks sastra, para guru di sekolah yang diteliti pada umumnya lebih mengutamakan teks yang berlatar belakang budaya Jawa dan Indonesia. Bahkan, lebih khusus lagi, latar belakang kehidupan remaja yang menjadi pilihan utamanya, agar siswa lebih tertarik untuk membaca dan mudah memahaminya.

Untuk memilih materi sastra yang latar belakang budayanya dekat dengan siswa, guru melihat ciri khas masyarakat tertentu, antara lain dari pranata sosialnya, stratifikasi sosial, norma, tradisi, etos kerja, hukum, seni, kepercayaan, agama, sistem kekrabatan, cara berpikir, etika, moral, dan sebagainya.

Pada umumnya para siswa mudah tertarik pada karya dengan latar belakang yang akrab dengan kehidupannya. Lebih-lebih jika karya tersebut memiliki kesamaan budaya. Materi yang memiliki latar cerita dekat dengan dunianya, lebih mudah diterima oleh para siswa. Selain itu, pemilihan materi juga perlu memperhatikan minat siswa. Untuk itu, guru perlu menggunakan perspektif siswa bukan perspektif dirinya yang sering berbeda dengan siswa. Dengan teknik itu, guru dapat menyajikan karya sastra yang memenuhi minat siswa, kemampuan imajinatifnya, dan dekat dengan dunia siswa.

Pemilihan materi sastra yang dekat dengan latar belakang budaya siswa memiliki beberapa keuntungan, antara lain: (1) menyadarkan kepada siswa akan kekayaan budaya masyarakatnya yang kompleks dan unik; dan (2) menanamkan kesadaran akan pentingnya budaya sendiri (lokal), sebelum mengenal budaya nasional, dan budaya global atau internasional.

Materi sastra yang dapat dipilih sesuai dengan latar belakang budaya Jawa, misalnya kumpulan cerpen *Sri Sumarah* dan *Bawuk* dan novel *Para Priyayi* (Umar Kayam); *Burung-burung Manyar* (Y.B. Mangunwijaya); *Ronggeng Dukuh Paruk* (Ahmad Tohari); berlatar budaya Betawi, novel *Senja di Jakarta* (Mochtar Lubis); berlatar budaya Minang, kumpulan cerpen *Robohnya Surau Kami* dan novel *Kemarau* (A.A. Navis); berlatar budaya Indonesia, novel *Jendela, Pintu, dan Atap* (Fira Basuki) (Farida Nugrahani, 2005: 30).

Karya sastra juga memiliki fungsi utama untuk memperhalus budi pekerti, meningkatkan rasa kemanusiaan, kepedulian sosial, pemahaman budaya, penyalur gagasan, imajinasi dan ekspresi secara kreatif dan konstruktif. Oleh karena itu, keragaman materi, baik bentuk maupun gagasannya, perlu diperhatikan.

Dengan bentuk materi yang variatif, lebih terbuka peluang siswa untuk dapat menikmati sastra dengan beraneka ragam bentuk, gaya pengungkapan, maupun isinya. Berkaitan dengan itu, materi yang dapat dipilih guru misalnya: drama *Dar-Der-Dor* (Putu Wijaya), *Ciung Wanara* (Saini K.M). Puisi *O, Amuk, Kapak* (Sutardji Calzoum Bachri), Kumpulan cerpen *Adam Ma'rifat* (Danarto), Novel *Sang Guru* (Gerson Poyk), *Merahnya Merah* (Iwan Simatupang), *Hati yang Damai* (N.H. Dini), dan sebagainya.

Aspek kebahasaan dalam karya sastra juga merupakan hal penting yang perlu dipertimbangkan dalam memilih materi pembelajaran sastra. Beberapa hal yang perlu diperhatikan meliputi: kosakata, struktur kata, kalimat, idiom, metafora, majas, citraan, dan lain-lain, yang dimanfaatkan oleh pengarangnya sebagai 'bungkus' (*surface structure*) atas gagasan dalam karyanya. Selain itu juga konteks dan isi wacana (*deep structure*), termasuk referensi yang tersedia.

Aspek lain yang perlu diperhatikan berkaitan dengan kebahasaan adalah teknik penulisan, bahasa khas pengarang, ungkapan, dan komunitas pembaca sasaran pengarangnya. Berkaitan dengan aspek bahasa ini, beberapa karya sastra yang dapat dipilih sebagai materi di SMA antara lain: novel *Keluarga Permana* (Ramadhan K.H.), *Khutbah di Atas Bukit* (Kuntowijoyo), puisi *Benteng, Tirani, Sajak Ladang Jagung* (Taufik Ismail), dan lain sebagainya (Farida Nugrahani, 2005: 30).

Faktor lain yang perlu dipertimbangkan dalam memilih materi adalah bobot literer, atau nilai sastra yang dapat dipertanggungjawabkan. Dalam konteks ini, karya sastra yang sudah diterbitkan, misalnya dalam majalah sastra *Horison*, atau penerbit lain, tentunya tidak diragukan lagi nilai literernya. Berkaitan dengan itu, karya sastra populer tentu bukan menjadi pilihan yang utama, kecuali untuk jembatan apresiasi menuju sastra literer yang lebih serius (Noor, 2002). Dalam posisi ini, sastra populer merupakan sarana untuk menanamkan kecintaan siswa kepada sastra, dan sarana untuk membina minat baca siswa. Setelah siswa tertarik, dan senang untuk membaca karya sastra populer itu, barulah guru menyajikan karya sastra literer dalam *Process* pembelajaran. Karya populer seperti *Arjuna Mencari Cinta* (Yudhistira Ardinugraha), *Lupus* (Hilman Hariwijaya), *Eiffel I'm in Love* (Rahmania Arunita), *Dealova* (Fairish), dan *Virgin* (Biyana), bisa dimanfaatkan untuk materi ajar siswa. Pada

kenyataannya, para guru di sekolah yang diteliti cenderung untuk memilih materi pembelajaran yang berupa karya sastra populer dari pada sastra literer. Karya sastra populer lazimnya menggunakan diksi bahasa populer, yaitu bahasa remaja metropolis, layaknya bahasa gaul yang akrab dengan siswa.

Keputusan guru untuk mendahulukan karya sastra populer itu cukup bijaksana, bila merupakan solusi terbaik untuk membangkitkan minat baca siswa, atau sebagai jembatan apresiasi menuju sastra literer yang lebih serius. Menjadi masalah ketika pembelajaran berhenti pada sastra populer saja, tidak diteruskan pada sastra literer yang seharusnya menjadi target pembelajaran.

Dalam pengembangan materi, apabila pertimbangan utamanya pada tingkat kesulitan bahasa dalam teks, maka sastra populerlah jawabannya. Sesungguhnya

pertimbangan tentang kualitas sastra secara spesifik dan kemampuan imajinatif siswa untuk memahami teks perlu diperhatikan juga.

Kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa pilihan guru pada materi teks sastra literer, pada umumnya berkisar pada karya-karya angkatan 1920-an, 1930-an sampai dengan angkatan 1966. Padahal sejak dekade 1990-an banyak karya sastra lahir dari para sastrawan angkatan 2000 (Korrie Layun Rampan, 2000), yang isinya justru kontekstual dengan latar belakang kehidupan siswa. Sangat disayangkan karya-karya mutakhir itu tidak dipilih sebagai materi, karena gurunya belum membaca. Padahal karya sastra angkatan lama kurang diminati siswa karena ceritanya sangat berbeda atau tidak kontekstual dengan dunia siswa masa kini. Pilihan materi pada karya populer atau karya literer angkatan lama masih bisa diterima, namun perlu dipikirkan bagaimana agar nilai-nilai luhur dan pemikiran kritis yang tersimpan dalam karya sastra literer yang mutakhir sampai kepada siswa.

Sumber materi pembelajaran sastra yang dipersiapkan untuk siswa dapat berasal dari berbagai ragam. Sumber materi yang sering dimanfaatkan guru adalah buku teks, sebab dalam buku teks banyak dimuat ringkasan, sinopsis, petikan, dan resensi teks sastra sebagai contohnya. Pemilihan buku teks juga dilatar belakangi oleh sulitnya untuk menghadirkan teks sastra dalam jumlah yang cukup untuk semua siswa dalam satu kelas. Untuk tugas rumah, sumber-sumber lain seperti teks sastra, berupa novel, kumpulan cerpen, naskah lakon, kumpulan puisi, dan program dalam multimedia seperti komputer, internet, film, dan *TV*, dapat dimanfaatkan.

Pemanfaatan berbagai sumber materi itu membuat pembelajaran lebih bervariasi, tidak membosankan, dan lebih menantang bagi siswa. Selain itu, pengalaman baru tentu

merupakan sesuatu hal yang menyenangkan bagi siswa. Karena itu, sumber materi yang merupakan pengalaman baru, terutama yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari siswa, lebih menarik, dan lebih kontekstual untuk siswa.

Sesuai dengan uraian sebelumnya, bahwa kuantitas capaian tujuan (*output*) pembelajaran sastra dalam penelitian ini dilihat dari bagaimana ketuntasan siswa dalam belajar sastra di sekolah. Fakta menunjukkan bahwa semua siswa yang diteliti telah tuntas belajar sastranya, apabila dilihat dari capaian nilai rapot atau nilai UAN pada bidang studi Bahasa Indonesia. Tidak ada satu pun siswa di sekolah yang diteliti yang mendapatkan nilai kurang, atau yang tidak berhasil dalam pembelajaran sastra ini, meskipun capaian prestasinya cukup beragam, ada yang memuaskan, ada pula yang cukup memuaskan atau sedang-sedang saja.

Dilihat dari prosesnya, capaian ketuntasan belajar siswa dapat dibedakan menjadi tiga, yaitu siswa tuntas belajar melalui program perbaikan (*remidial*), program biasa (*reguler*), dan program percepatan (*akselerasi*). Ketiga kategori tersebut berkaitan dengan kecepatan waktu siswa dalam belajar. Khusus untuk siswa SMA Negeri 1, tidak ada satu pun siswa yang mencapai ketuntasan belajar melalui perbaikan (*remidial*). Bahkan secara umum, capaian prestasi siswanya cukup memuaskan.

Sementara itu, di sekolah lain, seperti SMA 8, capaiannya juga cukup optimal, bahkan dalam UAN nilai bidang studi Bahasa Indonesia --dimana sastra ada di dalamnya-- merupakan capaian nilai tertinggi (A), dan paling tinggi bila dibandingkan dengan nilai UAN pada bidang studi yang lainnya. Capaian pembelajaran siswa SMA Al-Islam 1 juga cukup memuaskan, namun untuk siswa SMA Murni masih kurang memuaskan.

Selanjutnya, untuk melihat bagaimana kualitas capaian tujuan (*product*) dari penelitian ini, dilihat tentang perkembangan kondisi sikap dan minat siswa terhadap sastra, juga kemampuan siswa dalam mengapresiasi karya sastra pada waktu usai pelaksanaan program. Fakta di lapangan menunjukkan bahwa pada umumnya, siswa di sekolah yang diteliti bersikap positif terhadap sastra. Sikap tersebut dimaksudkan sebagai suatu kecenderungan bagi siswa untuk menerima bahwa sastra itu merupakan sesuatu yang berharga, dan bermanfaat bagi dirinya. Dengan demikian, pembelajaran sastra pantas untuk disejajarkan dengan pembelajaran bidang studi lainnya. Dalam konteks ini sikap menentukan apakah siswa akan berminat terhadap sastra atau tidak.

Menurut Winkel (1983: 30-31), ada hubungan yang erat antara perasaan, sikap dan minat dalam proses pembelajaran. Perasaan merupakan faktor psikis non-intelektual yang berpengaruh terhadap semangat untuk belajar. Pengalaman yang positif akan terungkap dalam perasaan senang, puas, gembira, dan simpati. Pengalaman negatif akan terungkap dalam perasaan tidak senang, segan, benci, takut, dan marah. Perasaan tersebut akan memainkan perannya sebagai unsur afektif dalam pembentukan sikap. Sikap yang positif, dapat membangkitkan minat seseorang untuk belajar, dan akhirnya dapat mempengaruhi pencapaian prestasi belajarnya.

Dengan melihat bahwa prestasi belajar sastra siswa di sekolah yang diteliti itu tidak mengecewakan, dan bahkan pada umumnya cukup memuaskan, dapat diasumsikan bahwa kondisi sikap siswa di sekolah yang diteliti pada umumnya positif terhadap sastra, dan begitu pula diasumsikan bahwa kondisi minatnya terhadap sastra dan pembelajarannya pun juga cukup tinggi.

Manfaat pembelajaran sastra antara lain adalah penguasaan kecakapan hidup (*life skill*)

yang merupakan hasil samping (*nurturant effects*) dari proses pembelajaran. Adapun pengalaman hidup yang dicapai para siswa dari pembelajaran sastra antara lain: (1) kecakapan diri (*personal skill*); (2) kecakapan berpikir rasional (*thinking skill*); (3) kecakapan sosial (*social skill*); (4) kecakapan akademik (*academic skill*); dan (5) kecakapan vokasional (*vocational skill*).

Penguasaan siswa terhadap berbagai keterampilan hidup (*life skill*) tersebut, antara lain akan tampak dari kemampuan siswa dalam menyesuaikan diri dan bergaul di tengah-tengah masyarakat lingkungannya; kemampuan siswa dalam mengambil peran sesuai dengan kapasitas dan statusnya; serta kemampuan siswa dalam menyelesaikan tugas-tugas di sekolah, serta menyelesaikan tugas belajar, sesuai dengan jenjang yang ditempuhnya. Semua kemampuan siswa dalam menguasai keterampilan hidup (*life skill*) itu, pada dasarnya menggambarkan tentang bagaimana siswa mampu mencapai tingkat kecerdasan emosionalnya (*Emotional Quotient*).

Kecerdasan emosional (*Emotional Quotient*), yang sering disebut dengan *EQ*, merupakan kemampuan lebih yang dimiliki seseorang dalam memotivasi diri, ketahanan dalam menghadapi kegagalan, mengendalikan emosi dan menunda kepuasan, serta mengatur keadaan jiwa. Dengan kecerdasan emosional, seseorang dapat menempatkan emosinya pada porsi yang tepat, serta memilah kepuasan dan mengatur suasana hati.

Unsur penting dari kecerdasan emosional tersebut adalah kecakapan pribadi (mengelola diri sendiri), kecakapan sosial (menangani suatu hubungan), dan keterampilan sosial (menggugah tanggapan yang dikehendaki pada orang lain). Kecerdasan emosional tersebut pada saatnya akan menentukan kesuksesan seseorang dalam segala bidang kehidupan, lebih-

lebih yang berkaitan dengan masalah komunikasi dalam lingkungan masyarakat (Zainun Mu'tadin, 2007).

Kecerdasan emosional akan tampak dari bagaimana seseorang mampu memberi kesan yang baik tentang dirinya, mengungkapkan dengan baik emosinya, menyetarakan diri dengan lingkungan, mengendalikan perasaan dan mengungkapkan reaksi emosi sesuai dengan waktu dan kondisi yang ada, sehingga interaksi dengan orang lain dapat terjalin dengan lancar dan efektif.

Melalui pembelajaran sastra kecerdasan emosional siswa dapat dilatih, dan dibentuk. Sebab kecerdasan emosional itu disinyalir nantinya akan lebih berpengaruh terhadap keberhasilan siswa dalam menjalani kehidupannya di tengah-tengah masyarakat luas pada masa depannya.

Demikianlah capaian tujuan (*Product*) pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti yang dapat diamati, dilihat, dan dipahami dari kondisi sikap, minat dan perilaku siswa sehari-hari di sekolah dalam jangka waktu yang relatif pendek, selama kurun waktu penelitian ini berlangsung. Sesungguhnya masih banyak capaian (*Product*) yang lain dari pembelajaran sastra, baik yang termasuk dalam kuantitas (*output*), kualitas (*product*), maupun manfaat (*outcome*), yang baru dapat diketahui dalam jangka waktu yang relatif panjang. Bahkan, ada pula yang baru dapat terdeteksi sampai siswa usai menempuh studi di sekolah yang bersangkutan. Hal itu sangat dimungkinkan, mengingat hasil pembelajaran sastra dalam ranah afektif yang umumnya berupa kecerdasan emosional itu, baru akan tampak apabila siswa telah berkiprah di tengah-tengah kehidupan masyarakat luas.

Dari seluruh uraian tentang kesesuaian antara *Input* sebagai modal dari *Context* dalam melaksanakan *Process* dan *Product* yang dapat dicapai melalui *Process* dapat dijelaskan bahwa *Input* sangat penting artinya dalam menentukan bagaimana kelancaran suatu *Process* dapat berlangsung. Sementara itu, kelancaran suatu *Process* tentu sangat menentukan bagaimana kualitas *Product* yang dapat dicapai. Bagaimanapun kondisi *Context*, sesungguhnya melalui *Input* yang tepat masih dapat diusahakan tercapainya *Process* yang baik dalam rangka untuk mencapai *Product* yang lebih baik dan mengarah pada tercapainya tujuan.

Untuk pelaksanaan pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, ditemukan bahwa kondisi *Context*-nya cukup beragam, demikian pula *Input* yang diberikan kepada *Context*. Karena itu pulalah maka *Product* yang dapat dicapai kualitasnya juga beragam. Pada kenyataannya, *Process* pembelajaran di sekolah yang diteliti dapat berjalan cukup lancar, meskipun *Input* yang diusahakan oleh guru, siswa, dan sekolah belum optimal dalam membekali *Context* untuk melaksanakan *Process*. Karena itulah maka *Product* yang dicapai belum sepenuhnya sesuai dengan harapan, meskipun sudah mengarah secara positif terhadap tujuan dari program.

Dengan penjelasan tersebut, dapat dinyatakan bahwa ada keterkaitan yang sangat erat antara *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product* dalam suatu program. Setiap bagian saling terkait, dan saling mempengaruhi bagian yang lainnya. Kesemuanya itu secara bersama-sama membentuk satu kesatuan dalam menentukan keberhasilan pelaksanaan suatu program. Untuk itu, terbaikannya salah satu bagian di antara *Context*, *Input*, dan *Process* tersebut, akan mengganggu dan mempengaruhi keberhasilan dalam pencapaian

Product, baik dilihat dari kualitas, kuantitas, maupun manfaatnya, sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan sebelum pelaksanaan program.

3. Kesenjangan antar-Bagian *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*

Seperti telah dijelaskan sebelumnya, bahwa antarbagian dalam *CIPP*, yaitu *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*, saling terkait, saling berhubungan, dan saling mempengaruhi. *Product* sebagai capaian dari program merupakan sebuah harapan. Bagaimana kuantitas, kualitas, dan manfaatnya ditentukan oleh bagaimana kondisi *Context*, bagaimana *Input* disediakan dalam membekali *Context* dan bagaimana *Process* berlangsung dalam program yang direncanakan.

Dilihat dari dimensi *Product*-nya, dapat disampaikan bahwa ada banyak hal yang dapat berpengaruh terhadap *Product* dari suatu program. Capaian atau *Product* tersebut, tentu saja merupakan sebuah harapan yang mengarah pada tujuan, sebab suatu *Process* dapat dikatakan berhasil apabila *Product* yang dapat dicapai sesuai dengan tujuan. Tentu saja tidak mudah suatu *Process* itu dapat mencapai *Product* yang sesuai tujuan. Kualitas, kuantitas, dan manfaat dari *Product*, sangat dipengaruhi oleh faktor-faktor lain yang terkait di dalamnya. Dalam pola pikir *CIPP*, faktor-faktor lain tersebut meliputi *Context*, *Input*, dan *Process*.

Telah dijelaskan sebelumnya, bahwa kenyataannya *Process* pembelajaran sastra yang berlangsung di sekolah yang diteliti *Product*-nya masih beragam. Ada sekolah yang telah mampu menyelenggarakan *Process* pembelajaran dengan apresiatif, namun ada pula yang kurang apresiatif. Karena itulah *Product* yang dicapai, kualitas, kuantitas, dan manfaatnya menjadi beragam.

Apabila dicermati, *Process* pembelajaran sastra yang berlangsung di sekolah yang diteliti menunjukkan pola, atau model yang hampir sama, baik dalam pengembangan kurikulum dan silabus, pengembangan materi pembelajaran, dan pemilihan metode, media serta pengembangan evaluasinya. Demikian pula, hampir sama polanya apabila dilihat dari peran guru dalam pembelajaran, serta aktivitas siswanya selama proses pembelajaran berlangsung.

Sebuah *Process* dapat berjalan lancar apabila disesuaikan dengan karakteristik *Context*-nya. Hal itu berarti bahwa untuk menyelenggarakan *Process* yang efektif, perlu diusahakan *Input* terhadap *Context*-nya. Sudah sewajarnya apabila dalam kondisi *Context* yang berbeda, diperlukan *Input* dan *Process* yang berbeda pula, agar dapat dicapai *Product* sesuai dengan harapan.

Pada umumnya, kondisi karakteristik *Context* guru, siswa, dan sekolah di sekolah yang diteliti berbeda-beda, namun kenyataannya *Input* yang diusahakan dan *Process* pembelajaran yang diselenggarakan menunjukkan pola yang sama. Fenomena tersebut menunjukkan bahwa kemampuan guru di sekolah yang diteliti dalam memilih strategi dalam menyiasati *Context*, maupun usahanya dalam mengisi kesenjangan antara *Context* dengan *Process* melalui *Input*, masih kurang variatif. Sebagai contoh misalnya, pada sekolah yang memiliki siswa dengan potensi akademik dan minat yang rendah, seharusnya guru tidak mengembangkan strategi yang sama dengan sekolah yang memiliki siswa pandai dan berminat tinggi terhadap sastra.

Pada sekolah yang siswanya berminat rendah, terlebih dahulu perlu diberikan pembinaan minat sebelum *Process* pembelajaran dilakukan dengan lebih

serius. Sepadan dengan itu, dalam mengatasi kondisi yang lainnya, seperti minimnya fasilitas pembelajaran yang tersedia di sekolah, rendahnya kompetensi guru dalam mengajarkan sastra, maupun situasi sekolah dan lingkungan yang kurang kondusif dalam mendukung *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif.

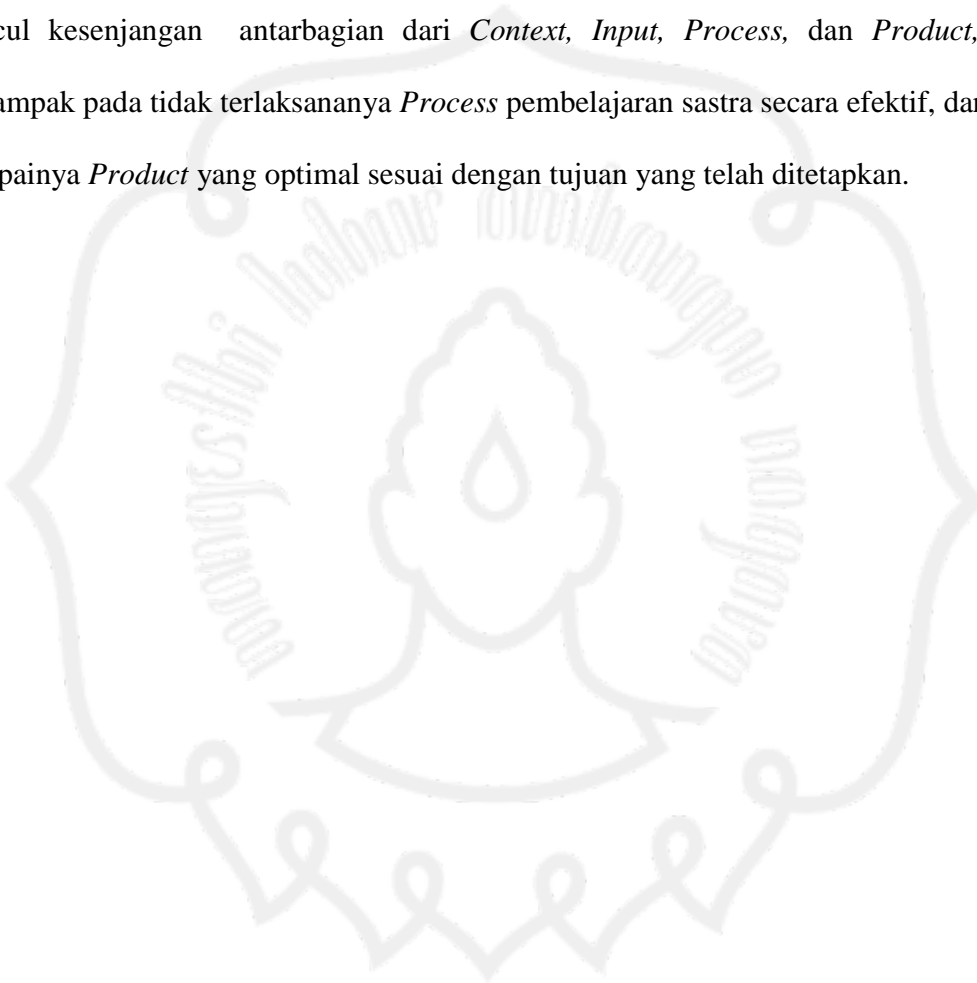
Untuk dapat menyelenggarakan *Process* pembelajaran sastra yang efektif, dan apresiatif demi mencapai *Product* sesuai tujuan, perlu persiapan secara khusus. Utamanya dengan memperhatikan kondisi siswa, kondisi guru, dan sekolah serta lingkungan tempat berlangsungnya *Process* pembelajaran. Untuk itu, setiap kondisi tertentu dari *Context*, memerlukan strategi tertentu pula untuk penyelenggaraan *Process*-nya, dan memerlukan pengembangan *Input* yang khusus pula. Semua itu perlu dilakukan demi memperoleh *Product* yang mengarah pada tujuan seperti yang telah dirumuskan dalam kurikulum pembelajaran sastra.

Implikasinya, tidak ada sebuah strategi yang tepat, yang dapat diterapkan dalam segala *Context*. Karena itu, pada sekolah yang memiliki karakteristik *Context* tertentu memerlukan kurikulum dan silabus tertentu pula. Demikian pula sekolah itu memerlukan pengembangan metode pembelajaran yang khusus dan berbeda pula, sesuai dengan karakter siswa, guru, dan jenis materi pembelajaran yang disampaikan. Sejalan dengan itu, diperlukan pula pengembangan media yang tepat, sesuai dengan minat para siswanya, meskipun tetap harus memperhatikan ketersediaan fasilitas di masing-masing sekolah.

Selain itu, juga diperlukan pengembangan model evaluasi yang sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai, materi yang dikembangkan dalam

pembelajaran, maupun pengalaman belajar yang diberikan, serta berbagai keterampilan yang dilatihkan kepada siswa.

Pada kenyataannya, *Process* pembelajaran sastra yang berlangsung di sekolah yang diteliti dilakukan dengan pola atau model yang sama, meskipun kondisi *Context*, baik guru, siswa maupun sekolahnya cukup beragam. Karena itulah, pada akhirnya muncul kesenjangan antarbagian dari *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*, yang berdampak pada tidak terlaksananya *Process* pembelajaran sastra secara efektif, dan tidak tercapainya *Product* yang optimal sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan.



BAB VI

SIMPULAN, IMPLIKASI, DAN SARAN

A. Simpulan

Berdasarkan pembahasan pokok-pokok temuan penelitian pada bab V, dapat dikemukakan simpulan sebagai berikut.

Konsep pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA dalam perspektif kurikulum berbasis kompetensi adalah pembelajaran sastra yang dilaksanakan dalam suasana yang responsif dan kolaboratif, yang bertujuan untuk mempersiapkan siswa menguasai kompetensi sastra, meliputi kompetensi apresiasi, ekspresi, dan kreasi. Pembelajaran sastra tersebut dapat dilaksanakan melalui kegiatan menyimak atau membaca karya sastra dengan penghayatan yang sungguh-sungguh, agar siswa mampu menikmati keindahannya sehingga tumbuh penghargaan dan pikiran kritisnya terhadap karya sastra yang diapresiasinya.

Adapun tujuan pembelajaran sastra yang apresiatif adalah untuk mengembangkan wawasan pengetahuan dan kepekaan perasaan siswa terhadap diri dan lingkungannya. Melalui pembelajaran sastra yang apresiatif diharapkan dapat ditumbuhkan rasa cinta siswa terhadap sastra, sehingga siswa sampai pada kesadarannya yang lebih baik terhadap diri dan masyarakat sekitarnya. Melalui pembelajaran sastra juga diharapkan dapat ditumbuhkan kepekaan dan kearifan siswa dalam menghadapi lingkungan, realitas kehidupan, dan sikap pendewasaan. Lebih dari itu, pembelajaran sastra yang apresiatif juga diharapkan dapat membantu siswa tumbuh menjadi manusia dewasa yang mampu berpikir global namun tetap bertindak dengan karakteristik dan potensi lokal (*think*

globally but act locally). Hal itu merupakan ciri dari manusia yang berbudaya, mandiri, cerdas, berwawasan pengetahuan luas, berpikiran kritis, dan berkarakter, serta sanggup untuk mengekspresikan dirinya melalui pikiran dan perasaannya,.

Sementara itu, target dari capaian pembelajaran sastra yang apresiatif di SMA adalah menghasilkan lulusan yang mampu mendemonstrasikan pengetahuan dan keterampilannya dalam bersastra sesuai dengan standar performansi yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Dengan bekal kompetensinya dalam bersastra, diharapkan siswa dapat hidup di tengah-tengah masyarakat, dengan terus berkarya demi mengisi kehidupan yang bermanfaat dan bermakna bagi dirinya maupun bagi masyarakat di sekitarnya.

Dalam pola pikir *CIPP*, kondisi *Context* sangat berpengaruh terhadap *Process* pelaksanaan program dan *Product* yang dapat dicapai dari program. Kondisi *Context* tersebut berperan sebagai modal utama bagi *Process* yang berpengaruh terhadap *Product* atau capaian dari program. Pada kenyataannya *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif di sekolah yang diteliti kualitasnya cukup beragam, ada yang sudah apresiatif, ada pula yang kurang apresiatif. Kualitas *Product* atau capaiannya juga beragam, ada yang cukup memuaskan, ada pula yang masih kurang memuaskan. Meskipun semuanya telah mengarah kepada tujuan dalam kurikulum, yaitu tercapainya kompetensi apresiasi, ekspresi dan kreasi pada siswa.

Berdasarkan kenyataan itu, disimpulkan bahwa untuk mencapai tujuan pembelajaran sastra yang apresiatif yang diamanatkan dalam kurikulum berbasis kompetensi, *Process* pelaksanaan program pembelajaran sastra yang apresiatif perlu disesuaikan dengan kondisi karakteristik *Context*-nya, yaitu kondisi siswa, guru, dan sekolah serta lingkungannya. Sementara itu, *Context* juga perlu dikondisikan dengan

dibekali *Input* yang sesuai untuk mengisi kesenjangannya dengan *Process* demi tercapainya *Product* sesuai dengan tujuan. Hal tersebut penting diperhatikan, sebab pada dasarnya tidak ada strategi yang tepat yang dapat diterapkan dengan efektif dalam segala *Context*. Mengingat bahwa sebuah strategi yang efektif, implementasinya selalu terikat dengan karakteristik *Context*-nya.

B. Implikasi

Berdasarkan simpulan yang telah dirumuskan, dapat disampaikan implikasi penelitian sebagai berikut.

Dalam penelitian evaluasi formatif dengan pola pikir *CIPP* tentang pembelajaran sastra di SMA ini, ditemukan beberapa bagian dari *Context*, yaitu kondisi siswa, guru, sekolah, dan lingkungannya, yang kurang tepat untuk menjadi modal bagi pelaksanaan *Process* pembelajaran sastra yang apresiatif, sesuai dengan yang diprogramkan. Ditemukan pula bahwa *Input* yang dikembangkan guru belum semuanya sesuai dengan kebutuhan, sehingga tidak mampu membekali *Context* untuk melaksanakan *Process* demi mencapai *Product* yang optimal.

Pada dasarnya, banyak alternatif usaha pengembangan *Input* yang dapat dilakukan sekolah, guru dan siswa dalam membekali *Context*, untuk mencapai *Product* dengan kuantitas, kualitas, dan manfaat yang optimal. Namun pada umumnya alternatif tersebut belum dilakukan secara tepat.

Apabila *Process* pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti dewasa ini dipandang sudah berlangsung dengan baik, sesungguhnya masih sangat perlu ditingkatkan kualitasnya, agar lebih efektif, terutama yang berkaitan dengan pengembangan *Input*-nya.

Product yang terlihat cukup bagus dari *Process* pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti dewasa ini, lebih dipengaruhi oleh kondisi *Context*-nya yang memungkinkan untuk menjadi modal bagi *Process* pelaksanaan program, dari pada *Input* yang diusahakan oleh guru maupun sekolah. Kondisi *Context* yang dimaksud antara lain meliputi kompetensi akademik siswa yang bagus, minat dan sikap positif dari siswa terhadap sastra, juga semangat dan kesungguhan guru dalam melaksanakan tugasnya sebagai pengajar sastra. Meskipun kompetensinya dalam bersastra cukup terbatas, dan masih perlu untuk ditingkatkan.

Fakta di lapangan menunjukkan bahwa pada umumnya para guru sastra di sekolah yang diteliti kurang mampu mengusahakan pengembangan *Input* yang dibutuhkan sesuai *Context*-nya. Hal itu terjadi karena para guru memiliki berbagai keterbatasan dalam melaksanakan tugas, baik keterbatasan waktu, tenaga, dan biaya, maupun keterbatasan pengetahuannya. Selain itu usaha guru dalam pengembangan *Input* juga dipengaruhi oleh keterbatasan kemampuan ekonomi siswa, berbelitnya birokrasi sekolah, serta keterbatasan kemampuan sekolah dalam menyediakan fasilitas sarana dan prasarana penunjang pembelajaran yang dibutuhkan.

Posisi guru sebagai ujung tombak pembelajaran sastra di sekolah sangatlah penting arti dan pengaruhnya terhadap pencapaian keberhasilan proses pembelajaran secara keseluruhan. Karena itulah sangat diperlukan adanya guru sastra yang memiliki pengetahuan dan keterampilan yang cukup sesuai bidangnya, luwes, komunikatif, mampu bekerja sama dengan orang lain, berdedikasi tinggi, dan profesional dalam tugasnya. Guru yang bercirikan demikian itu tentu akan tetap "*survive*" dalam memperjuangkan

keberhasilan pembelajaran sastra di sekolahnya, meskipun menghadapi berbagai kendala dan keterbatasan.

Posisi siswa sebagai subjek dalam pembelajaran sastra, juga sangat penting. Sudah selayaknya apabila masalah-masalah yang berkaitan dengan siswa mendapatkan perhatian secara khusus. Masalah tersebut antara lain: (1) pemilihan materi yang tepat sesuai dengan minat siswa dan kontekstual dengan dunia siswa; (2) pembinaan menuju sikap positif dan minat tinggi terhadap sastra; (3) pembinaan minat baca siswa; dan (4) penyusunan desain pembelajaran sastra yang menarik bagi siswa, serta membuatnya senang dan tertarik untuk belajar sastra.

Lebih dari itu, sangat diperlukan perhatian dan kerja sama dengan berbagai pihak yang terkait dengan pembelajaran sastra di sekolah, untuk bersama-sama mengatasi kendala yang dihadapi. Beberapa pihak terkait itu antara lain: (1) Kepala Pemerintahan dan Kepala Dinas Pendidikan, selaku pengambil kebijakan tentang penyelenggaraan pendidikan; (2) Kepala Sekolah selaku pimpinan pada setiap unit satuan pendidikan; (3) para pakar sastra dan pakar pembelajaran sastra yang memahami hakikat pembelajaran sastra, sasaran dan tujuannya; (4) para sastrawan, budayawan, dan pekerja seni yang berkaitan dengan sastra, yang mampu menjadi model, atau memberikan motivasi kepada guru dan siswa dalam bersastra; (5) organisasi profesi guru yang memiliki wadah untuk para guru sastra dalam mengembangkan profesionalismenya; (6) media massa yang mampu memotivasi siswa untuk berkarya dalam bersastra, dengan menampung dan menampilkan karya-karya siswa yang berkualitas; dan (7) masyarakat luas pada umumnya yang berperan sebagai *user* dan *stakeholder*, dengan segala tuntutan yang berkaitan dengan kualitas *Product* pembelajaran sastra sesuai kebutuhan zaman.

Apabila berbagai pihak yang terkait dengan pembelajaran sastra di sekolah mampu menyadari fungsi dan perannya masing-masing, dan bersama-sama memberikan dukungan serta kontribusi nyata sesuai dengan kapasitas dan kewenangannya demi kesuksesan program pembelajaran sastra di sekolah, niscaya hambatan-hambatan yang menjadi kendala bagi proses pembelajaran sastra di sekolah dapat teratasi dengan baik. Dengan demikian diharapkan pembelajaran sastra di sekolah dapat berhasil dengan optimal, sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan.

C. Saran

Berdasarkan simpulan dan implikasi yang disampaikan, dikemukakan beberapa saran yang diharapkan dapat bermanfaat bagi pengembangan dan peningkatan kualitas pembelajaran sastra di sekolah yang diteliti, untuk waktu-waktu yang lebih kemudian. Saran tersebut diharapkan cukup bermakna khususnya bagi sekolah-sekolah yang menjadi lokasi penelitian ini.

Saran-saran tersebut adalah sebagai berikut.

1. Kualitas pembelajaran sastra dipengaruhi oleh banyak komponen, antara lain kondisi siswa, kondisi guru, dan kondisi sekolah serta lingkungannya. Karena itu, peran dari masing-masing komponen perlu dioptimalkan agar kualitas pembelajaran dapat dicapai dengan optimal. Dalam konteks ini sebaiknya ada kerjasama yang baik antara siswa, guru dan sekolah dalam usaha pencapaian kondisi yang ideal. Kondisi tersebut tercapai apabila masing-masing komponen memiliki karakteristik sebagai berikut: (a) kompetensi akademik siswa yang bagus, sikap yang positif dan minat yang tinggi terhadap sastra; (b) guru yang profesional, berdedikasi tinggi, dan berkompeten

dalam tugasnya; dan (c) sekolah yang mampu menyediakan fasilitas sarana dan prasarana pendukung pembelajaran yang memadai, serta terbentuknya lingkungan yang kondusif untuk proses pembelajaran yang efektif.

2. Pembelajaran yang efektif dapat terlaksana dengan baik apabila dilakukan oleh guru yang berkompeten. Oleh karena itu, sudah selayaknya bila guru selalu berusaha untuk meningkatkan kompetensinya dalam mengajarkan sastra, baik melalui kegiatan sastra, maupun kegiatan pengembangan profesi. Kegiatan yang dimaksud antara lain: (a) membaca buku pengetahuan tentang sastra dan mengikuti perkembangan sastra mutakhir; (b) membaca karya-karya sastra besar dunia, dan karya-karya sastra mutakhir Indonesia; (c) aktif dalam kegiatan bersastra, seperti diskusi, seminar, sarasehan, pementasan, dan sebagainya; (d) aktif mengikuti berbagai kegiatan pengembangan profesi seperti: studi lanjut, pelatihan, penataran, lokakarya, dan kegiatan-kegiatan rutin yang diselenggarakan dalam forum MGMP.
3. Para guru dihibau dapat menjalankan tugasnya sebagai pengajar sastra secara profesional. Guru sastra yang profesional merupakan guru yang berkompeten dalam bidangnya, aktif, kreatif, komunikatif, dan bersemangat, serta berdedikasi tinggi dalam menjalankan tugasnya. Status kepegawaian, pangkat dan golongan serta senioritas, sebaiknya tidak menjadi hambatan bagi pengembangan dan pengabdian diri dalam tugasnya sebagai pengajar sastra. Keterbatasan dana dan fasilitas sebaiknya juga tidak menjadi hambatan, tetapi merupakan tantangan yang harus diselesaikan dengan berbagai usaha. Untuk itu, hendaknya guru senantiasa siap menjalin komunikasi dan kerja sama dengan berbagai pihak terkait, demi menggalang dukungan baik dukungan moral maupun material.

4. Dalam memilih materi pembelajaran sastra di sekolah, sebaiknya guru tidak hanya mengutamakan pada karya populer yang bernuansa remaja. Karya populer yang bernuansa remaja memang tepat digunakan sebagai jembatan menuju apresiasi sastra literer, juga tepat sebagai sarana pembinaan minat baca siswa. Namun demikian, pembelajaran tidak boleh berhenti pada karya tersebut melainkan harus diupayakan menuju apresiasi sastra literer. Mengingat karya sastra literer lebih estetis, kaya makna, dan banyak mengandung nilai-nilai luhur tentang kehidupan. Sejalan dengan itu, untuk memenuhi tuntutan era global, karya sastra literer (asing) yang monumental, dan banyak mempengaruhi pemikiran manusia sedunia perlu diperkenalkan kepada siswa, agar wawasan lintas budaya siswa dapat berkembang.
5. Pemilihan materi pembelajaran yang tepat, dapat meningkatkan minat siswa untuk belajar. Karena itu, sebaiknya guru kreatif dan tidak kekeringan ide dalam mencari alternatif materi untuk siswa SMA yang termasuk kelompok remaja. Sebab sangat penting bagi guru untuk memperhatikan kesesuaian materi dengan karakteristik siswanya. Berbagai ragam *genre* sastra yang berbeda, seperti misteri (horror), fiksi sejarah, fiksi ilmiah, multikultural, jender atau feminisme, merupakan alternatif materi yang baik dan menarik bagi siswa SMA. Teks sastra yang dapat digunakan juga sangat beragam jenisnya, mulai dari logo baju, musik, majalah, buku, bahkan situs atau *website*. Sebagai alternatif materi yang baik dan mudah ditemukan adalah karya sastra mutakhir yang lahir sejak angkatan 1980-an hingga angkatan 2000 dari pada karya sastra angkatan tahun 1920-an hingga angkatan 1966. Karya sastra terbitan mutakhir tersebut bentuknya lebih beragam, dan isinya lebih kontekstual dengan kehidupan siswa. Karya sastra yang tidak kontekstual dengan dunia siswa, sebaiknya

digunakan sebagai alternatif materi yang lebih kemudian, karena pada umumnya kurang diminati siswa SMA.

6. Dalam pembelajaran sastra di SMA, guru perlu memperkenalkan kepada siswa berbagai pendekatan yang dapat digunakan dalam menganalisis karya sastra, tidak berhenti pada pendekatan Strukturalisme saja. Sebab masih banyak pendekatan lain yang lebih menantang kreativitas siswa. Berbagai alternatif pendekatan yang disampaikan dapat disesuaikan penerapannya dengan beragam bentuk dan isi teks sastra yang akan dianalisis. Berbagai alternatif pendekatan yang dimaksud meliputi pendekatan Sosiologi Sastra, Psikologi Sastra, Resepsi Sastra, Feminisme, Semiotik, dan sebagainya. Pendekatan-pendekatan tersebut masing-masing cocok untuk menganalisis karya sastra dengan bentuk dan karakteristik tertentu, seperti yang telah diuraikan pada Bab II disertasi ini. Dalam penerapannya di SMA tentu saja dapat disederhanakan dan disesuaikan dengan kondisi kemampuan siswanya.
7. Alangkah baiknya jika guru juga memperhatikan perkembangan hasil belajar siswa pada ranah afektif, bukan hanya pada ranah kognitif dan psikomotor seperti yang selama ini umum ditemukan di lapangan. Perhatian guru secara khusus terhadap hasil belajar pada ranah afektif penting dilakukan karena beberapa penelitian membuktikan bahwa variabel afektif berpengaruh lebih besar dibandingkan variabel lain dalam menentukan keberhasilan hidup seseorang pada masa depan. Hasil belajar pada ranah afektif tampak pada berbagai tingkah laku, antara lain perhatiannya terhadap pelajaran, disiplinnya dalam belajar, motivasi untuk belajar, penghargaan terhadap guru dan teman, kebiasaan belajar, dan hubungan dengan lingkungan sosialnya. Untuk mengetahui kondisi afektif siswa perlu dirancang instrumen yang tepat agar

diperoleh data yang mantap dari pada sekedar hasil pengamatan sekilas saja. Kuesioner dalam skala Thurston dan skala Likert merupakan salah satu alternatifnya. Instrumen tersebut dapat membantu guru mengetahui kondisi status afektif siswa yang sesungguhnya, sehingga guru mengetahui secara tepat kapan saatnya perlu melakukan pembinaan kepada siswanya.

8. Diketahui bahwa minat siswa sebagai salah satu variabel afektif sangat penting peranannya dalam mendukung kelancaran proses pembelajaran. Karena itu, sebelum memulai proses pembelajaran, sebaiknya guru mengondisikan agar siswanya berminat terhadap materi yang diberikan. Untuk itu siswa perlu diberi informasi akan pentingnya materi yang dipelajari bagi kehidupannya. Dengan kesadaran yang penuh tentang apa yang penting dan ada sangkut-pautnya dengan dirinya, siswa dapat meningkatkan minatnya (motivasi internal) untuk belajar.
9. Proses pembelajaran sastra di sekolah dapat berlangsung dengan baik dan memperoleh hasil yang optimal apabila ditunjang oleh fasilitas yang memadai, dan lingkungan yang kondusif. Karena itu, sebaiknya sekolah lebih memperhatikan masalah itu, bila mengharapkan proses pembelajaran berhasil dengan lebih baik. Berkaitan dengan itu, sebaiknya guru juga lebih aktif dan kreatif dalam membantu mengusahakan fasilitas pembelajaran sastra yang dibutuhkan melalui berbagai cara, antara lain: (1) mengoptimalkan peran orang tua dalam memfasilitasi putra-putrinya untuk belajar; (2) mengusahakan kerja sama dengan instansi lain yang memiliki fasilitas yang dibutuhkan; (3) menggalang dana bantuan untuk pengadaan fasilitas pembelajaran melalui cara-cara yang dibenarkan sekolah; dan (4) mencari

alternatif fasilitas pembelajaran yang sederhana, mudah dipersiapkan, murah, dan mudah didapat, namun tetap efektif penggunaannya dan banyak bermanfaat pula.



DAFTAR PUSTAKA

- Abdul Ghofur dan Djemari Mardapi. 2003. *Pola Induk Pengembangan Sistem Penilaian Kurikulum Berbasis Kompetensi SMA*. Jakarta: Direktorat Pendidikan Menengah Umum Ditjen Dikdasmen Depdiknas.
- Abrams, M.H. 1979. *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. New York: Oxford University Press.
- Agung R Harmoko. 2007. "Kecerdasan Emosional" dalam <<http://www.binuscareer.com/>> (diakses 2 Mei 2007).
- Agus Syafie. 2007. "Kunci Kecerdasan Emosi" dalam <<http://www.sekolahindonesia.com/>> (diakses 25 Februari 2007).
- Aminuddin. 2000. "Pembelajaran Sastra sebagai Proses Pemberwacanaan dan Pemahaman Perubahan Ideologi" dalam Soediro Satoto dan Zaenuddin Fananie (Ed). *Sastra Ideologi, Politik, dan Kekuasaan*. Surakarta: Universitas Muhammadiyah University Press.
- Asher, Sandy. "Adolescent Literature Spring" dalam <<http://education.ua.edu.theuniversityofalabama/>> (diakses 11 Juni 2007)
- Asmawi Zainul. 2005. "Asesmen Alternatif untuk Mendukung Belajar dan Pembelajaran" dalam Tim HEPI (Ed). *Rekayasa Sistem Penilaian dalam Rangka Meningkatkan Kualitas Pendidikan*. Yogyakarta: Tim Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia (HEPI).
- Balitbang Depdiknas. 2001. *Kurikulum Berbasis Kompetensi Mata Pelajaran Bahasa Indonesia*. Jakarta: Pusat Kurikulum Depdiknas.
- _____. 2002. *Kurikulum Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Pusat Kurikulum Depdiknas
- Bambang Kaswanti Purwo. 1990. *Pragmatik dan Pengajaran Bahasa*. Yogyakarta: Kanisius.
- Bloom, Benyamin S. 1977. *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. I Cognitive Domain*. New York: Longman
- _____. 1970. *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. II, Affectives Domain*. New York: David Mackay Company, Inc.
- Boen S. Oemarjati. 2005. "Pengajaran Sastra pada Pendidikan Menengah di Indonesia: Quo Vadis?" *Makalah* dalam Konferensi Internasional Himpunan Sarjana-Kesusastraan Indonesia (HISKI), 18- 21 Agustus 2005 di Swarna Dwipa Palembang.
- Bogdan, Robert C. & Sari Knopp Biklen. 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bovee, Courland. 1997. *Business Communication Today*, Prentice Hall: New York.
- Brown. H.D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.

- Budi Dharma. 1983. *Solilokui Kumpulan Esai Sastra*. Jakarta: Gramedia.
- Burhan Nurgiantoro. 2001. *Penilaian dalam Pengajaran Bahasa dan Sastra*. Yogyakarta: BPFE.
- _____.2002. *Teori Pengkajian Fiksi*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- Carter R. & M.N. Long. 1991. *Teaching Literature*. New York. Longman, Inc.
- Chaedar Alwasilah, A. 2000. *Politik Bahasa dan Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya
- Chapman, Seymour. 1980. *Story and Discourse, Narrative Structure in Fiction and Film*. Itacha: Cornell University Press.
- Culler, Jonathan. 1975. *Structuralist Poetics: Structuralism Linguistics and the Study of Literature*. London: Rotledge & Kegan Paul.
- Dadang Suhendar. 2001. “Model analisis Sintakmatik dan Paradigmatik serta Pembelajaran dalam Bahasa dan Sastra Indonesia FPBS Universitas Pendidikan Indonesia Kajian Prosa Fiksi (Studi tentang kajian prosa fiksi pada Jurusan Pendidikan sebagai upaya pencarian model analisis karya sastra)”. *Jurnal Disertasi Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung*, dalam <<http://www.ppsupi.org/jurnaldisbahasa01.html/>> (diakses 9 Agustus 2005).
- Dail, Jennifer S. 2007. “Adolescent Literature Class”, dalam <http://booklegs.blogspot.com/adolescent_literature.html> (diakses 25 Desember 2007).
- Dasim Budimansyah. 2003. *Model Pembelajaran Portofolio*. Bandung: Genesindo.
- Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. 1995. *Garis-garis Besar Program Pengajaran (GBPP) Kurikulum SMU 1994 Bidang Studi Bahasa dan Sastra Indonesia*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan RI.
- Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Pendidikan Menengah Umum. 2002. *Manajemen Peningkatan Mutu Berbasis Sekolah: Pembelajaran Kontekstual*. Jakarta: Direktorat Pendidikan Menengah Umum
- Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jenderal Dikdasmen Direktorat Dikmenum. 2003. *Kurikulum 2004 SMA Pedoman Khusus Pengembangan Silabus dan Penilaian Mata Pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia*. Jakarta: Direktorat Dikmenum.
- Djemari Mardapi. 2004. *Pedoman Umum Pengembangan Silabus Berbasis Kompetensi SMA*. Jakarta: Direktorat Pendidikan Menengah Umum Ditjen Dikdasmen Depdiknas.
- Djemari Mardapi. 2005. “Pengembangan Sistem Penilaian Berbasis Kompetensi” dalam *Rekayasa Sistem Penilaian dalam Rangka Meningkatkan Kualitas Pendidikan*. Tim Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia (Ed). Yogyakarta: Hepi

- Dornseif, Allan. 1996. *Pocket Guide to School- Based Management. What is SBM?* Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dot. 2004. "Sastra Punya Peran Penting Ajarkan Nilai Luhur Bangsa", dalam <<http://www.kompas.com/selasa03/08/2004/>> (diakses 3 Agustus 2004).
- Edi Subroto. 1992. *Pengantar Metode Penelitian Linguistik Struktural*. Surakarta: Universitas Sebelas Maret Press.
- Elkins, Deborah. 1976. *Teaching Literature*. Ohio: Charles E. Merrill & Publishing Co.
- Ermanto. 2002. "Kondisi Pembelajaran Apresiasi Sastra Indonesia dengan Kurikulum 1994 di SLTP Kota Padang". *Jurnal Departemen Pendidikan Nasional*, dalam <<http://www.depdiknas.go.id/jurnal/45/ermanto.html/>> (diakses 9 Agustus 2005).
- Farida Nugrahani. 2005. "Bahan Ajar Sastra yang Relevan dalam Perspektif KBK". dalam Pranowo, dkk.(Ed). *Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*. Yogyakarta: Sanata Dharma University Press.
- _____.2006. Pembelajaran Sastra yang Apresiatif dalam Perspektif Kurikulum Berbasis Kompetensi (Studi Evaluasi di SMA Surakarta Program Internasional) dalam *Jurnal Varidika Kajian Penelitian Pendidikan*. Vol.18. No 1 Juni 2006 (Terakreditasi). Surakarta: Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Farida Yusuf T. 2000. *Evaluasi Program*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Firdaus M. Yunus. 2004. *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Freire, Paulo & Mangunwijaya, Y.B.* Yogyakarta: Logung Pustaka.
- Fort, Terry. 2007. "What is Unique about Adolescent Literacy?", dalam <<http://www.ncte.org/collections/adolescentliteracy>> (diakses 20 Januari 2008).
- Fuad Hasan. 2002. "Catatan Pengantar Perihal Gagasan Sastra Masuk Sekolah", dalam Riris K.Toha-Sarumpaet (Ed). *Sastra Masuk sekolah*. Magelang: Indonesiatera.
- Frey, Norththop. 1974. *The Educated Imagination*. Bloomington dan London: Indiana University Press.
- Gagne, Robert M.dan Leslie J. Briggs. 1979. *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ganjar Harimansyah, N. Lia Marlina, dan Edi Rakhmat Widodo. 2005. "Uji Kompetensi Guru Bidang Sastra di Sekolah Menengah Atas (SMA) Perlu atau Tidak?". *Makalah* dalam Konferensi Internasional Himpunan Sarjana Kesusasteraan (HISKI), 18- 21 Agustus 2005 di Swarna Dwipa Palembang.
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guba, Egon G. Yvonna S. Lincoln. 1981. *Effective Evaluation*. San Fransisco: Jossey-Bass Publisers.
- Harris, Roger. 1997. *Competency-based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool*. South Yarra: Macmillan Education Australia Pty. Ltd.
- Hartley, Helene W. "Adolescent Literature ", dalam <<http://education.ua.edu.theuniversityofalabama>> (diakses 18 Agustus 2007).

- Hawkes, Terence. 1978. *Structuralism and Semiotic*. London: Methuen and Co. Limited.
- Herman J. Waluyo. 1986. "Studi tentang Keefektifan Pendekatan Strukturalisme Genetik dalam Pengajaran Puisi pada Jurusan Bahasa Indonesia IKIP/ FKIP di Daerah Surakarta (1985)". *Disertasi* Fakultas Pascasarjana Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan Jakarta..
- _____. 2003. *Drama Teori dan Pengajarannya*. Yogyakarta: Hanindita.
- Hubbard, Peter. 1983. *A Training Course for TEFL*, Oxford University Press: Oxford.
- Indra Djati Sidi. 2001. *Menuju Masyarakat Belajar Menggagas Paradigma Baru Pendidikan*. Jakarta: Paramadina
- Jakob Sumarjo. 1982. *Novel Indonesia Mutakhir: Sebuah Kritik*. Yogyakarta: Nur Cahaya.
- Johnson, Elaine. 2002. *Contextual Teaching and Learning*. Thousand Oaks: CorwinPress, Inc.
- Joko Nurkamto. 2003. "Pendekatan Sistemik: Ke Arah Pengajaran Bahasa yang Lebih Efektif". *Makalah* dalam Konferensi Nasional Linguistik Tahunan Atma Jaya (KOLITA) di Universitas Katholik Atma Jaya Jakarta, 17-18 Februari 2003.
- _____. 2004. *Peningkatan Profesionalisme Guru Melalui "Reflective Teaching"*. Pidato Pengukuhan Guru Besar Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan pada Universitas Sebelas Maret. Surakarta: Sebelas Maret University Press.
- Jos Daniel Parera. 2005. "Sastra Siapa Masuk Sekolah? (Menyongsong dan menyikapi penulisan buku pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia)". *Makalah* dalam Konferensi Internasional Himpunan Sarjana Kesusasteraan (HISKI), 18- 21 Agustus 2005 di Swarna Dwipa Palembang.
- Joyce, Bruce & Weil, Marsha. 1996. *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ken. 2004. "Sastra Punya Peran Penting Ajarkan Nilai Luhur Bangsa", dalam <<http://www.kompas.com/selasa03082004/>> (diakses 3 Agustus 2004).
- Kinayati Djojuroto. 2005. *Puisi Pendekatan dan Pembelajaran, Gestal, Struktural, Strukturalisme Genetik, Semiotik, Resepsi Sastra, Analisis Wacana*. Bandung: Nuansa.
- Kompas. 2005. "Horison dan Gerakan Sastra di Sekolah", dalam <<http://www.kompas.com/senin15092004/>> (diakses 15 September 2004).
- Korry Layun Rampan. 2000. *Sastra Indonesi Angkatan 2000*. Jakarta: Grasindo.
- Kretch, David. Richards. Crutchfield & Egerton L Ballachey. 1962. *Individual in Society*. New York: Me Crow-Hill Book Company. Inc.
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching, Answer Guide Teachers and Trainers*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Lee, Kwuang-wu. 2000. "English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning". *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 12, December 2000, dalam <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>> (diakses 10 Desember 2006).
- Maman Suryaman dan Felicia Nuradi. 2005. *Pedoman Review Buku Teks Bahasa dan Sastra Indonesia*. Jakarta: Pusat Perbukuan.
- Melani Budianta, Ida Sundari Husen, Manneke Budiman, dan Ibnu Wahyudi. 2003. *Membaca Sastra. Pengantar Memahami Sastra untuk Perguruan Tinggi*. Magelang: Indonesiatara.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1984. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage Publication.
- _____. 1992. *Analisis Data Kualitatif* (Terjemahan oleh Tjetjep Rohendi Rohidi). Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Moleong, Lexy J. 1990. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung. Rosda Karya.
- Moody, H.L.B. 1971. *Theaching of Literature*. London: Longman.
- Muhammmad Rohmadi. 2005. "Kaderisasi dan Motivasi Menulis dalam Pembelajaran Sastra di Sekolah/ Kampus". *Makalah* dalam Konferensi Internasional Himpunan Sarjana Kesusasteraan (HISKI), 18- 21 Agustus 2005 di Swarna Dwipa Palembang.
- Mulyasa, E. 2002. *Kurikulum Berbasis Kompetensi: Konsep, Karakteristik, dan Implementasinya*. Bandung: Rosda.
- _____. 2003. *Manajemen Berbasis Sekolah: Konsep, Strategi, dan Implementasinya*. Bandung: Rosda.
- Nafron Hasyim. 2001. *Pedoman Penyusunan Bahan Penyuluhan Sastra*. Jakarta: Pusat Bahasa, Departemen Pendidikan Nasional.
- Nana Sudjana. 1991. *Teori-teori Belajar Untuk Pengajaran*. Jakarta: Lembaga Penerbit Fakultas Ekonomi Universitas Indonesia.
- _____. 1995. *Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Remaja Rosda Karya.
- Nana Syaodih. 2002. *Pengembangan Kurikulum Teori dan Praktik*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Nasution, S. 1993. *Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Citra Aditya Bakti.
- _____. 2004. *Sosiologi Pendidikan*. Bandung: Bumi Aksara.
- Noeng Muhadjir. 1996. *Metode Penelitian Kualitatif*. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Nurhadi. 2005. *Pendekatan Kontekstual*. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Nurhadi. 2007. "Hakikat Proses Belajar Bahasa". dalam <<http://kompas.com/kompas-cetak/0407/12/didaktika/1140099.htm>> (diakses 12 April 2007)

- Nyoman Kutha Ratna. 2006. *Teori, Metode, dan Teknik Penelitian Sastra*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Patton, Michael Quinn. 1986. *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills London: Sage Publications.
- Popham, James W. 1994. *Classroom Assessment*. Los Angeles: University of California.
- Rahmanto, B. 1988. *Metode Pengajaran Sastra. Pegangan Guru Pengajar Sastra*. Yogyakarta: Kanisius.
- Rahmat Djoko Pradopo. 1989. "Kritik Sastra Indonesia Modern Telaah dalam Bidang Teoretis dan Kritik Terapan". *Disertasi*. Universitas Gadjah Mada Yogyakarta.
- _____. "Penelitian Gaya Bahasa Sastra". *Makalah* dalam Pertemuan Ilmiah Bahasa dan Sastra Indonesia (PIBSI) di IKIP Muhammadiyah Purwokerto, 8-9 Oktober.
- _____. 1997. *Pengkajian Puisi*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- _____. 2001. "Puisi Pujangga Baru: Konsep Estetik, Oientasi, dan Srukturnya". dalam *Humaniora* Jurnal Fakultas Ilmu Budaya Universitas Gajah Mada. Volume XIII. No. 1/ 2001.
- Rajab Bahry. 2000. "Efektivitas Pondok Baca dalam Peningkatan Kebiasaan dan Minat Membaca (Studi kuasi eksperimental terhadap anak-anak usia Sekolah Dasar di Desa Sugu Tamu, Kecamatan Sukma Jaya, Depok, Jawa Barat)". *Jurnal Disertasi Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung*, dalam <<http://www.ppsupi.org/jurnaldisbahasa01.html/>> (diakses 24 Agustus 2005).
- Redaksi Sinar Grafika. 2003. *Undang Undang Sisdiknas (Sistem Pendidikan Nasional) UU RI No. 20 TH 2003*. Jakarta: Sinar Grafika.
- Redyanto Noor. 2002. "Kecenderungan Sastra Populer Menyatukan Gaya Hidup". *Makalah* dalam Pertemuan Ilmiah Nasional Bahasa dan Sastra Indonesia tanggal 15-16 Oktober 2002 di Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Reeves, James. 1972. *Teaching Poetry*. London: Heinemann.
- Richards, Jack. Platt, John, & Weber, Heidi. 1987. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Hongkong: Longman Group (FE) Ltd.
- Richards, Jack C. 2001. *Curriculum and Materials Development for English Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riffaterre, Michael. 1978. *Semiotics of Poetry*. London: Indiana of University Press.
- Riris K. Toha-Sarumpaet. 2002. "Bagaimana Sastra Membangun Bangsa" dalam Riris K. Toha-Sarumpaet (Ed). *Sastra Masuk Sekolah*. Magelang: Indonesiatera.
- Rita Inderawati Rudy. 2005. "Keefektifan Model Respons Pembaca dan Simbol Visual dalam Pembelajaran Sastra di SD" *Makalah* dalam Konferensi Internasional Himpunan Sarjana Kesusasteraan (HISKI), 18- 21 Agustus 2005 di Swarna Dwipa Palembang.
- Roestiyah. 1994. *Masalah Pengajaran*. Jakarta: Rineka Cipta.

- Rosenblatt, Louise. 2007. "Adolescent Literature Class", dalam <<http://education.ua.edu>. The University of Alabama> (diakses 18 Agustus 2007).
- Rubadeau, R. 2007. "IQ versus EQ" dalam <<http://www.mail-archive.com/>> (diakses 14 Mei 2007).
- Saefuddin Azwar. 2003. *Sikap Manusia Teori dan Pengukurannya*. Edisi ke- 2. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Sarlito Wirawan. 2007. "Emotional Intelligence: Persepsi tentang emosi". dalam <<http://www.sarlito.blogspot.com/>> (diakses 11 Juni 2007).
- Sarwiji Suwandi. 2003. "Penerapan Pendekatan Kontekstual dalam Mengimplementasikan Kurikulum Berbasis Kompetensi". *Makalah Sosialisasi Kurikulum Berbasis Kompetensi dan Contextual Teaching and Learning (CTL)*. Jakarta: Sinar Grafika.
- Segers, T. Rien. 198. *The Evaluation of Literarry Texts*. Lisse: The Peter de Ridder Press.
- Selden, Raman. 1986. *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. The Harvester Press: Sussex.
- Silberman, Melvin L. 2004. *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Edisi Terjemahan raisul Muttaqien. Bandung: Nusa Media & Nuansa
- Sir. 2004. "Pembelajaran Sastra Masih Diabaikan", dalam <<http://www.sinarharapan/selasa/03/08/2004>> (diakses 3 Agustus 2004).
- Smith, Othanel. 1959. *Fundamentals of Curriculum Development*. New York: World Book.
- Soediro Satoto. 1998. "Tokoh dan Penokohan dalam Caturlogi Drama 'Orkes Madun' Karya Arifin C. Noer". *Disertasi Program Pascasarjana Universitas Indonesia*.
- _____. 2006."Profil dan Profesionalisme Guru Bahasa dan Sastra Indonesia yang Ideal dalam Perspektif Pergaulan Antarbangsa" dalam *Kumpulan Makalah Konferensi Internasional Pengajaran Bahasa Indonesia dalam Perspektif Pergaulan Antarbangsa PIBSI XXVIII Tanggal 2-4 Juli 2006*. Semarang: IKIP PGRI.
- Soetarno Joyoatmojo. 2003. *Pembelajaran Efektif: Upaya Peningkatan Kualitas Lulusan Menuju Penyediaan Sumber Daya Insani yang Unggul*. Pidato Pengukuhan Guru Besar Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan pada Universitas Sebelas Maret. Surakarta: Sebelas Maret University Press.
- Sohaimi Abdul Azis. 2003. *Teori & Kritikan Sastra. Modernisme. Pascamodernisme. Pascakolonialisme*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Stufelbeem, Daniel L. 1982. "Planning Evaluation Studies", dalam Isacc, Stephen & Michael, William B. *Hanbook in Research and Evaluation for Education and Behavioral Sciences*. San Diego, California: Edits Publishers.
- Suminto A. Sayuti. 1994. "Pengajaran Sastra: Sebuah Tawaran", dalam Jabrohim (Ed). *Pengajaran Sastra*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar dan FPBS IKIP Muhammadiyah Yogyakarta.

- _____. 1994-b. "Strukturalisme Dinamik dalam Pengkajian Sastra", dalam Jabrohim (Ed). *Teori Penelitian Sastra*. Yogyakarta: Masyarakat Poetika Indonesia dan IKIP Muhammadiyah Yogyakarta.
- _____. 1998. "Signifikansi dan Penggunaan Teori Sastra Kontemporer bagi Pengajaran Sastra". *Makalah* dalam Pertemuan Ilmiah Daerah 1 HISKI Komda DIY bekerja sama dengan Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta pada tanggal 25 Juli 1998.
- Suminto A. Sayuti. 2000. *Berkenalan dengan Prosa Fiksi*. Yogyakarta: Gama Media.
- _____. 2000-b. "Menuju Pendidikan dan Pengajaran Sastra yang Memerdekakan: Sekedar Catatan Pengantar", dalam Soediro Satoto, Zaenuddin Fananie (Ed). *Sastra Ideologi, Politik, dan Kekuasaan*. Surakarta: Muhammadiyah University Press.
- _____. 2002. "Sastra dalam Perspektif Pembelajaran: Beberapa Catatan", dalam Riris K. Toha-Sarumpaet (Ed). *Sastra Masuk Sekolah*. Magelang: Indonesiatara.
- Sunarto & Agung Hartono. 2002. *Perkembangan Peserta Didik*. Jakarta: Pusat Perbukuan Departemen Pendidikan Nasional dan PT Rineka Cipta.
- Sunaryo. 2007. "Refleksi Kecerdasan Emosional dalam Bahasa Indonesia Sebagai Bagian dari Kecerdasan Ganda". dalam <http://www.pusatbahasa.depdiknas.com/> (diakses 11 Juni 2007).
- Sunoto. 1999. "Karakteristik Kurikulum 2004 dan Pendekatan Kompetensi (Mata Pelajaran Bahasa Indonesia)". *Jurnal Bahasa & Sastra Indonesia* Tahun 5, Nomor 2, November 1999 Universitas Negeri Malang, dalam http://www.malang.ac.id/jurnal/fs/inda.htm#2_9 (diakses 3 Desember 2005).
- Supardjo. 2005. "Merekonstruksi Pembelajaran Sastra pada Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris di Perguruan Tinggi", dalam *Diksi Jurnal Ilmiah Bahasa Sastra dan Pengajarannya*. Vol. 12, No.1, Januari 2005. Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Yogyakarta.
- Suparno, Paul. 1997. *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*. Yogyakarta: Kanisius.
- Suparno. 2003. "Pembelajaran Bahasa Indonesia dengan Pendekatan Kontekstual" *Makalah*, disajikan dalam Sarasehan Pendekatan Pembelajaran Kontekstual di Fakultas Sastra Universitas Negeri Malang, 7- 8 Maret 2003.
- Suryatin. H.E. 1997. "Efektivitas Model Mengajar Resepsi dan Pendekatan Resepsi Sastra dalam Pengajaran Sastra untuk Meningkatkan Kemampuan Apresiasi Sastra (Studi deskriptif eksperimen teknik penelitian subjek tunggal)". *Jurnal Disertasi Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung*, dalam <http://www.ppsupi.org/jurnaldisbahasa01.html> (diakses Selasa, 9 Agustus 2005).
- Sutedjo. 2004. "Menghindarkan Keterasingan Sastra di Sekolah", dalam <http://www.kompas.com/senin12072004/> (diakses 12 Juli 2004).

- Sutopo, H.B. 2002. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Surakarta: Universitas Sebelas Maret Press.
- _____. 2003. "Evaluasi Program dengan Kerangka Pikir CIPP". *Makalah* dalam Latihan Penelitian Yayasan Duta Awam Surakarta, 18 Januari 2003.
- Taufik Ikram Jamil & Syahnan. 2004. "Wawancara dengan Taufik Ismail", dalam <<http://www.marabbuka.8m.com>> (diakses Selasa, 16 September 2004).
- Taufiq Ismail. 2000. "Tentang Cara Menjadi Bangsa Rabun Membaca dan Lumpuh Menulis Pula sehingga Jelas di Dunia Kita Pakar Terkemuka", dalam *Bahasa Indonesia dalam Era Globalisasi*. Jakarta: Depdiknas.
- _____. 2002. "Setelah Menguap dan Tertidur 45 Tahun". *Makalah* Pertemuan Ilmiah Nasional XII di Yogyakarta tanggal 8-10 September 2002 Kerja sama Majalah Horison, Lembaga Kebudayaan Jepang, Balai Bahasa Yogyakarta, dan Universitas Ahmad Dahlan.
- Teeuw, A. 1991. *Membaca dan Menilai Sastra*. Jakarta: Gramedia.
- _____. 2003. *Sastra dan Ilmu Sastra*. Jakarta: Pustaka Jaya.
- Tolstoy, Leo. 1971. "What Is Art? From Chapter IV" dalam Adams, Hazard. *Critical Theory Since Plato*. New York: Harcourt Brace Javanovich, Inc.
- Umar Junus. 1986. *Sosiologi Sastra, Persoalan Teori dan Metode*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Utari Subiakto, Sri, Nababan. 1993. *Metodologi Pengajaran Bahasa*. Jakarta: Gramedia
- Warner. 2007. "Children's/ Adolescent Literature Prerequisites: English 104 or English 92 with a grade of C or placement on assessment test", dalam <<http://faculty.evc.edu>> (diakses 10 November 2007).
- Wellek, Rene & Warren, Austin. 1995. *Theory of Literature (Teori Kesusasteraan)* Terjemahan Melani Budianta. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Whitherington, Carl H. 2005. *Psikologi Pendidikan* Terjemahan M. Bichori. Jakarta: Aksara Baru.
- Winkel, W.S. 1983. *Psikologi Pendidikan dan Evaluasi Belajar*. Jakarta: Gramedia.
- _____. 1999. *Psikologi Pengajaran*. Jakarta: Gramedia.
- Yahya Umar. 2005. "Pengembangan Sistem Penilaian untuk Meningkatkan Mutu Pendidikan Nasional di Era Global" dalam *Rekayasa Sistem Penilaian dalam Rangka Meningkatkan Kualitas Pendidikan*. Tim Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia (Ed). Yogyakarta: Hepi
- Yin, Robert K. 2000. *Case Study Research: Design and Methods (Studi Kasus: Desain dan Metode)*. Terjemahan M. Djauzi Mudzakir. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

- Yoyo Mulyana. 1999. "Model Mengajar Respons Pembaca dalam Pengajaran Pengkajian Puisi (Studi eksperimen pada mahasiswa Jurusan Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia FPBS IKIP Bandung Tahun 1998/1999)". *Disertasi*. Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung, dalam <<http://www.ppsupi.org/jurnaldisbahasa01.html/>> (diakses 9 Agustus 2005).
- Zaini Hasan. 1990. "Karakteristik Penelitian Kualitatif" dalam *Penelitian Kualitatif dalam Bidang Bahasa dan Sastra*. Aminuddin (Ed). Malang: Yayasan Asih Asah Asuh.
- Zaenun Mu'tadin. 2007. "Mengenal Kecerdasan Emosional Remaja", dalam <<http://www.e-psikologi.com/>> (diakses 12 April 2007).
- Zamroni. 2005. "Pengembangan Sistem Penilaian Pendidikan Menengah yang Menerapkan KBK dalam Kerangka Otonomi Daerah". dalam *Rekayasa Sistem Penilaian dalam Rangka Meningkatkan Kualitas Pendidikan*. Tim Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia (HEPI) (Ed). Yogyakarta: Hepi.