

BAB II KAJIAN PUSTAKA

2.1 Program Pembelajaran Tematik

2.1.1 Pengertian Program Pembelajaran Tematik

Program adalah rancangan mengenai asas serta usaha (dalam ketatanegaraan, perekonomian, dsb) yang akan dijalankan (Depdiknas, 2007:897). Sedangkan menurut Tayibnapis (2008:9), mengartikan program sebagai segala sesuatu yang dilakukan seseorang dengan harapan akan mendatangkan hasil atau pengaruh. Program dapat diartikan sebagai serangkaian kegiatan yang direncanakan dengan seksama dan dalam pelaksanaannya berlangsung dalam proses yang berkesinambungan, dan terjadi dalam suatu organisasi yang melibatkan banyak orang.

Pembelajaran merupakan salah satu bentuk program, karena pembelajaran yang baik memerlukan perencanaan yang matang. Selain itu, pelaksanaan pembelajaran melibatkan berbagai orang, baik guru maupun siswa, memiliki keterkaitan antara kegiatan pembelajaran yang satu dengan kegiatan pembelajaran yang lain, yaitu untuk mencapai kompetensi bidang studi yang pada akhirnya untuk mendukung pencapaian kompetensi lulusan, serta berlangsung dalam sebuah lembaga atau instansi.

Pembelajaran adalah pengembangan pengetahuan, keterampilan, atau sikap baru pada diri seseorang saat individu berinteraksi dengan informasi dan lingkungan. Yunanto (2004:4) mengatakan bahwa pembelajaran merupakan pendekatan belajar yang memberi ruang kepada anak didik untuk berperan aktif dalam kegiatan belajar.

Tema adalah pokok pikiran atau gagasan pokok yang menjadi pokok pembicaraan (Depdiknas, 2007:226). Selanjutnya menurut Kunandar (2007:311), “Tema merupakan alat atau wadah untuk mengedepankan berbagai konsep kepada anak didik secara utuh”. Dalam pembelajaran tema diberikan dengan maksud menyatukan isi kurikulum dalam satu kesatuan yang utuh, memperkaya perbendaharaan bahasa anak didik dan membuat pembelajaran yang melibatkan beberapa mata pelajaran untuk memberikan pengalaman yang bermakna kepada siswa.

Pembelajaran tematik dimaknai sebagai pembelajaran yang dirancang berdasarkan tema-tema tertentu. Dalam pembahasannya tema itu ditinjau dari berbagai mata pelajaran. Sebagai contoh, tema “Binatang” dapat ditinjau dari mata pelajaran IPA, Bahasa Indonesia, Matematika, Seni Budaya, dan Pendidikan Agama. Pembelajaran tematik menyediakan keluasan dan kedalaman implementasi kurikulum, menawarkan kesempatan yang sangat banyak pada siswa untuk memunculkan dinamika dalam pendidikan.

Pembelajaran tematik sebagai model pembelajaran termasuk salah satu tipe/jenis daripada model pembelajaran terpadu. Istilah pembelajaran tematik pada dasarnya adalah model pembelajaran terpadu yang menggunakan tema untuk mengaitkan beberapa mata pelajaran sehingga dapat memberikan pengalaman bermakna kepada siswa (Depdiknas, 2006:5).

Istilah model pembelajaran terpadu sebagai konsep sering dipersamakan dengan *integrated teaching and learning, integrated curriculum approach, a coherent curriculum approach* (Trianto, 2011:79). Jadi berdasarkan istilah tersebut, maka pembelajaran terpadu pada dasarnya lahir salah satunya dari pola pendekatan kurikulum terpadu. Definisi kurikulum terpadu dikemukakan oleh Humphreys (dalam Trianto, 2011:79) bahwa:

“Studi terpadu adalah studi di mana para siswa dapat mengeksplorasi pengetahuan mereka dalam berbagai mata pelajaran yang berkaitan dengan aspek-aspek tertentu dari lingkungan mereka. Ia melihat pertautan antara kemanusiaan, seni komunikasi, ilmu pengetahuan alam, matematika, studi sosial, musik dan seni. Keterampilan-keterampilan pengetahuan dikembangkan dan diterapkan di lebih dari satu wilayah studi.”

Dengan berpegang pada definisi tematis ini, Shoemaker (dalam Trianto, 2011:79), mendefinisikan kurikulum terpadu sebagai:

“...pendidikan yang diorganisasi sedemikian rupa sehingga melintasi batas-batas mata pelajaran, menggabungkan berbagai aspek kurikulum menjadi asosiasi yang bermakna untuk memfokuskan diri pada wilayah studi yang lebih luas. Kurikulum ini memandang pembelajaran dan pengajaran dalam cara yang menyeluruh (holistik) dan merefleksikan dunia nyata, yang bersifat interaktif.”

Lepas dari berbagai definisi mengenai kurikulum terpadu yang kemudian melahirkan model pembelajaran yang dikenal dengan istilah pembelajaran terpadu.

Collins (dalam Trianto, 2011:82), mengatakan:

“Pembelajar terintegrasi terjadi ketika sebuah peristiwa atau eksplorasi autentik dari sebuah topik menjadi faktor pendorong dalam kurikulum. Dengan berpartisipasi dalam peristiwa atau eksplorasi autentik, siswa belajar proses dan isi (materi) yang berkaitan dengan wilayah kurikulum pada waktu yang bersamaan”.

Adapun menurut Sukandi, dkk (2001: 3), pembelajaran terpadu pada dasarnya dimaksudkan sebagai kegiatan mengajar dengan memadukan materi beberapa mata pelajaran dalam satu tema. Dengan demikian, pelaksanaan kegiatan belajar mengajar dengan cara ini dapat dilakukan dengan mengajarkan beberapa materi pelajaran disajikan tiap pertemuan.

Pembelajaran terpadu/tematik menawarkan model-model pembelajaran yang menjadikan aktivitas pembelajaran itu relevan dan penuh makna bagi siswa, baik aktivitas formal maupun informal.

Berdasarkan pengertian tersebut di atas, dapatlah diambil kesimpulan bahwa pembelajaran tematik merupakan pembelajaran yang memadukan beberapa materi pembelajaran dari berbagai standar kompetensi dan kompetensi dasar dari satu atau beberapa mata pelajaran. Penerapan pembelajaran ini dapat dilakukan melalui tiga pendekatan yakni penentuan berdasarkan keterkaitan standar kompetensi dan kompetensi dasar, tema dan masalah yang dihadapi.

Pembelajaran tematik sebagai bagian daripada pembelajaran terpadu memiliki banyak keuntungan yang dapat dicapai (Panduan KTSP, 2007:253) sebagai berikut:

1. Memudahkan pemusatan perhatian pada suatu tema tertentu.
2. Siswa mampu mempelajari pengetahuan dan mengembangkan berbagai kompetensi dasar antar isi mata pelajaran dalam tema yang sama.
3. Pemahaman materi mata pelajaran lebih mendalam dan berkesan.
4. Kompetensi dasar dapat dikembangkan lebih baik dengan mengaitkan mata pelajaran lain dengan pengalaman pribadi siswa.
5. Lebih dapat dirasakan manfaat dan makna belajar karena materi disajikan dalam konteks tema yang jelas.
6. Siswa lebih bergairah belajar karena dapat berkomunikasi dalam situasi nyata, untuk mengembangkan suatu kemampuan dalam suatu mata pelajaran dan sekaligus dapat mempelajari mata pelajaran lain.

Guru dapat menghemat waktu sebab mata pelajaran yang disajikan secara tematik dapat dipersiapkan sekaligus, dan diberikan dalam dua atau tiga pertemuan dan waktu selebihnya dapat dimanfaatkan untuk kegiatan remedial, pemantapan atau pengayaan materi.

Berdasarkan definisi di atas, maka program pembelajaran tematik adalah rancangan atau perencanaan satu unit atau kesatuan kegiatan yang berkesinambungan dalam proses pembelajaran yang menggunakan tema dalam mengaitkan beberapa mata pelajaran sehingga dapat memberikan pengalaman yang bermakna kepada siswa, yang memiliki tujuan, dan melibatkan sekelompok orang (guru dan siswa) untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan.

2.1.2 Landasan Pembelajaran Tematik

Pembelajaran tematik dikembangkan berdasarkan landasan filosofis, psikologis dan yuridis.

1. Landasan Filosofis

Model pembelajaran tematik sangat dipengaruhi oleh tiga aliran filsafat yaitu progresivisme, konstruktivisme dan aliran humanisme (Ellis dalam Hernawan, 2014: 4). Aliran progresivisme memandang proses pembelajaran perlu ditekankan pada pembentukan kreatifitas, pemberian sejumlah kegiatan, suasana yang alamiah dan memperhatikan pengalaman siswa. Aliran progresivisme menyatakan bahwa pembelajaran seharusnya berlangsung selama alami dan tidak artifisial. Pembelajaran yang terjadi disekolah sekarang ini tidak seperti keadaan dalam dunia nyata sehingga tidak memberikan makna kepada kebanyakan siswa. Progresivisme hadir sebagai bentuk ketidakpuasan terhadap formalisme yang bersifat tradisional dan terkesan sangat kaku dan kurang mendalam. Progresivisme diusung oleh para tokoh seperti Francis W. Parker yang mendorong lahirnya reformasi sekolah dan John Dewey yang mendirikan *Progressive Education Association*.

Progresivisme berpandangan bahwa pendidikan selalu dalam proses perkembangan yang bersifat dinamis. Pendidikan selalu siap untuk memodifikasi metode dan kebijakan ketika berhadapan dengan berbagai pengetahuan baru dan perubahan lingkungan/masyarakat. Progresivisme didasarkan pada keyakinan

bahwa pendidikan harus berpusat pada siswa (*child-centered*) bukan memfokuskan pada guru atau bidang muatannya. Namun hal ini tidak berarti bahwa siswa diizinkan untuk mengikuti semua keinginannya, karena belum cukup matang untuk menentukan tujuan yang memadai. Siswa memang banyak berbuat dalam menentukan proses belajar, namun bukan sebagai penentu akhir. Siswa membutuhkan bimbingan dan arahan dari guru untuk melaksanakan aktivitasnya. Menurut kaum progresif, belajar bukan hanya sekedar penerimaan pengetahuan yang diisikan oleh guru tetapi merupakan alat untuk mengatur pengalaman untuk menangani situasi baru secara terus-menerus dimana perubahan hidup merupakan tantangan bagi manusia. Jadi dalam proses belajar harus dapat memecahkan masalah yang dihadapi dalam kehidupan manusia.

Selain progresivisme, pembelajaran tematik juga dikembangkan menurut aliran *konstruktivisme* yang menyatakan bahwa pengetahuan dibentuk sendiri oleh individu dan pengalaman merupakan kunci utama dari belajar bermakna. Aliran ini memandang pengalaman langsung yang dikonstruksi sendiri oleh siswa merupakan kunci dalam pembelajaran. Menurut aliran ini, pengetahuan adalah hasil konstruksi atau bentukan manusia melalui hasil interaksi dengan objek, fenomena, pengalaman dan lingkungan. Pengetahuan tidak dapat ditransfer begitu saja dari seorang guru kepada siswanya, tetapi harus diinterpretasikan

sendiri oleh masing-masing siswa. Aliran konstruktivisme ini melahirkan teori pembelajaran yang dikenal dengan teori pembelajaran konstruktivistik.

Teori pembelajaran konstruktivistik merupakan teori pembelajaran kognitif yang baru dalam psikologi pendidikan yang menyatakan bahwa siswa harus menemukan sendiri dan mentransformasikan informasi kompleks, mengecek informasi baru dengan aturan lama dan merevisinya apabila tidak sesuai lagi.

Aliran humanisme (Hernawan, 2014: 4) melihat siswa dari segi: (a) keunikan/kekhasannya, (b) potensinya, dan (c) motivasi yang dimilikinya. Siswa selain memiliki kesamaan juga memiliki kekhasan. Implikasi dari hal tersebut dalam kegiatan pembelajaran yaitu: (a) layanan pembelajaran selain bersifat klasikal, juga bersifat individual, (b) pengakuan adanya siswa yang lambat (*slow learner*) dan siswa yang cepat, (c) penyikapan yang unik terhadap siswa baik yang menyangkut faktor personal/individual maupun yang menyangkut faktor lingkungan sosial/kemasyarakatan.

Secara fitrah siswa memiliki bekal atau potensi yang sama dalam upaya memahami sesuatu. Implikasi wawasan tersebut dalam kegiatan pembelajaran yaitu: (a) guru bukan merupakan satu-satunya sumber informasi, (b) siswa disikapi sebagai subjek belajar yang secara kreatif mampu menemukan pemahamannya sendiri, (c) dalam proses pembelajaran, guru lebih banyak

bertindak sebagai model, teman pendamping, pemberi motivasi, penyedia bahan pembelajaran, dan aktor yang juga bertindak sebagai siswa (pembelajar). Dilihat dari motivasi dan minat, siswa memiliki ciri tersendiri. Implikasi dari pandangan tersebut dalam kegiatan pembelajaran yaitu: (a) isi pembelajaran harus memiliki manfaat bagi siswa secara aktual, (b) dalam kegiatan belajarnya siswa harus menyadari penguasaan isi pembelajaran itu bagi kehidupannya, dan (c) isi pembelajaran perlu disesuaikan dengan tingkat perkembangan, pengalaman, dan pengetahuan siswa..

2. Landasan Psikologis

Pandangan-pandangan psikologis yang melandasi pembelajaran tematik menurut Uukurniawati (2013: 3) dapat diuraikan sebagai berikut:

- a. Pada dasarnya masing-masing siswa membangun realitas sendiri. Dengan kata lain, pengalaman langsung siswa adalah kunci dari pembelajaran yang berarti bukan pengalaman orang lain atau guru yang ditransfer melalui berbagai bentuk media.
- b. Pikiran seseorang pada dasarnya mempunyai kemampuan untuk mencari pola dan hubungan antara gagasan-gagasan yang ada. Pembelajaran tematik memungkinkan siswa untuk menemukan pola dan hubungan tersebut dari berbagai disiplin ilmu.
- c. Pada dasarnya seorang siswa adalah seorang individu dengan berbagai kemampuan yang dimilikinya dan mempunyai

kesempatan untuk berkembang, dengan demikian peran guru bukanlah satu-satunya pihak yang paling menentukan, tetapi lebih bertindak sebagai “Tut Wuri Handayani”.

- d. Keseluruhan perkembangan anak adalah tematik dan anak melihat sekitar dirinya dan sekitarnya secara utuh (holistic).

Dalam model pembelajaran tematik, landasan psikologi yang banyak digunakan berkaitan dengan psikologi perkembangan siswa dan psikologi belajar. Psikologi perkembangan diperlukan terutama dalam menentukan isi/materi pembelajaran tematik yang akan diberikan kepada siswa agar tingkat keluasan dan kedalamannya sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik. Sedangkan psikologi belajar memberikan kontribusi dalam hal bagaimana isi/materi pembelajaran tematik tersebut disampaikan kepada siswa dan bagaimana pula siswa harus mempelajari materi tersebut.

Perkembangan sebagian bergantung kepada sejauhmana anak aktif memanipulasi dan berinteraksi aktif dengan lingkungan. Hal ini mengindikasikan bahwa lingkungan dimana anak belajar sangat menentukan proses perkembangan kognitifnya. Pola perilaku atau berpikir yang digunakan anak dan orang dewasa dalam menangani objek-objek di dunia disebut dengan skemata. Pengamatan mereka terhadap suatu benda akan mengatakan kepada mereka sesuatu hal tentang objek tersebut.

3. Landasan Yuridis

Di Indonesia secara yuridis, landasan pembelajaran tematik berkaitan dengan berbagai kebijakan atau peraturan yang mendukung pelaksanaan pembelajaran tematik di Sekolah Dasar kelas rendah. Landasan yuridis tersebut adalah:

- a. UU No. 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan anak yang menyatakan bahwa setiap anak berhak memperoleh pendidikan dan pengajaran dalam rangka pengembangan pribadinya dan tingkat kecerdasannya sesuai dengan bakat dan minatnya (pasal 9).
- b. Undang-Undang nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menyatakan bahwa setiap peserta didik pada setiap satuan pendidikan berhak mendapatkan pelayanan pendidikan sesuai dengan bakat, minat dan kemampuannya (Bab V Pasal 1-b).
- c. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI No. 41 Tahun 2007 tentang Standar Proses untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah yang menyatakan bahwa pendekatan pembelajaran tematik digunakan untuk anak didik kelas 1 sampai kelas 3 SD/MI.
- d. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 65 Tahun 2013 tentang karakteristik proses pembelajaran disesuaikan dengan karakteristik kompetensi. Pembelajaran tematik terpadu di SD/MI/SDLB/Paket A disesuaikan dengan tingkat

perkembangan peserta didik.

- e. Peraturan Pemerintah No. 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan yang menyatakan bahwa standar kompetensi lulusan adalah kualifikasi kemampuan lulusan yang mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan.

Dari berbagai landasan yang mendasari pelaksanaan pembelajaran tematik di atas maka terlihat bahwa pembelajaran tematik akan sangat memberi arti dalam pembelajaran bagi peserta belajar khususnya siswa SD di kelas rendah.

Pembelajaran tematik memiliki arti penting dalam kegiatan pembelajaran. Jika memandang kepada dunia anak maka dunia anak adalah dunia nyata, dimana tingkat perkembangan mental anak selalu dimulai dengan tahap berpikir nyata. Dalam kehidupan sehari-hari mereka tidak melihat mata pelajaran berdiri sendiri. Mereka melihat objek atau peristiwa yang di dalamnya memuat sejumlah konsep atau materi beberapa mata pelajaran sekaligus. Contohnya saja saat mereka berbelanja di pasar, mereka akan dihadapkan dengan suatu perhitungan harga (Matematika), aneka ragam makanan sehat (IPA), konsep tawar menawar harga (IPS), kejujuran dalam menimbang (Agama) dan beberapa materi pelajaran lainnya. Melalui pembelajaran tematik proses pemahaman anak terhadap suatu konsep dalam suatu peristiwa/objek juga lebih terorganisir. Proses pemahaman anak terhadap suatu konsep dalam suatu objek sangat bergantung pada

pengetahuan yang sudah dimiliki anak sebelumnya. Masing-masing anak akan selalu membangun sendiri pemahaman terhadap konsep baru yang diterimanya.

Jika melihat dari segi kebermaknaannya maka pembelajaran tematik akan menjadi lebih bermakna. Pembelajaran menjadi lebih bermakna jika materi yang dipelajari akan dapat bermanfaat. Pembelajaran tematik akan sangat berpeluang untuk memanfaatkan pengetahuan yang telah didapatnya secara langsung. Pembelajaran tematik juga memberikan peluang kepada siswa untuk mengembangkan tiga ranah sasaran pendidikan secara bersamaan. Ketiga ranah sasaran pendidikan tersebut meliputi ranah kognitif, afektif dan psikomotor.

2.1.3 Prinsip Dasar Pembelajaran Tematik

Secara umum prinsip-prinsip pembelajaran tematik dapat diklasifikasikan menjadi: (1) prinsip penggalian tema; (2) prinsip pengelolaan pembelajaran; (3) prinsip evaluasi; dan (4) prinsip reaksi (Trianto, 2011:85-86).

Prinsip penggalian tema merupakan prinsip utama (fokus) dalam pembelajaran tematik. Artinya tema-tema yang saling tumpang tindih dan ada keterkaitan menjadi target utama dalam pembelajaran.

Prinsip pengelolaan pembelajaran dapat optimal apabila guru mampu menempatkan dirinya dalam keseluruhan proses. Artinya guru harus mampu menempatkan diri sebagai fasilitator dan mediator dalam proses pembelajaran.

Evaluasi pada dasarnya menjadi fokus dalam setiap kegiatan. Bagaimana suatu kerja dapat diketahui hasilnya apabila tidak dilakukan evaluasi.

Dampak pengiring yang penting bagi perilaku secara sadar belum tersentuh oleh guru dalam pembelajaran, karena itu guru dituntut agar mampu merencanakan dan melaksanakan pembelajaran sehingga tercapai secara tuntas tujuan-tujuan pembelajaran. Guru harus bereaksi terhadap aksi siswa dalam semua peristiwa serta tidak mengarahkan aspek yang sempit melainkan ke suatu kesatuan yang utuh dan bermakna. Pembelajaran tematik memungkinkan hal ini dan guru hendaknya menemukan kiat-kiat untuk memunculkan permukaan hal-hal yang dicapai melalui dampak pengiring tersebut.

2.1.4 Kelemahan dan Keunggulan Pembelajaran Tematik

1. Keunggulan Pembelajaran Tematik

Menurut Indrawati (2009: 24) keunggulan pembelajaran tematik adalah:

- a. Pengalaman dan kegiatan belajar peserta didik akan selalu relevan dengan tingkat perkembangan anak.
- b. Kegiatan yang dipilih dapat disesuaikan dengan minat dan kebutuhan peserta didik.
- c. Seluruh kegiatan belajar lebih bermakna bagi peserta didik sehingga hasil belajar akan bertahan lebih lama.
- d. Pembelajaran terpadu dapat menumbuhkembangkan keterampilan berfikir dan sosial peserta didik.
- e. Pembelajaran terpadu menyajikan kegiatan yang bersifat pragmatis dengan permasalahan yang sering ditemui dalam kehidupan/lingkungan riil peserta didik.
- f. Jika pembelajaran terpadu/tematik dirancang bersama dapat meningkatkan kerjasama antar guru bidang kajian terkait, guru dengan peserta didik, peserta didik dengan peserta didik, peserta didik/guru dengan nara sumber, sehingga belajar lebih menyenangkan, belajar dalam

situasi nyata, dan dalam konteks yang lebih bermakna.

Berdasarkan pendapat di atas, pengalaman peserta didik akan lebih bermakna karena kegiatan belajar peserta didik dipilih dan disesuaikan dengan minat dan kebutuhan peserta didik dan selalu relevan dengan tingkat perkembangan anak, sehingga hasil belajar akan bertahan lebih lama.

Pembelajaran terpadu dapat menumbuhkembangkan keterampilan berfikir dan sosial peserta didik. Pembelajaran terpadu menyajikan kegiatan yang bersifat pragmatis dengan permasalahan yang sering ditemui dalam kehidupan/lingkungan riil peserta didik. Jika pembelajaran terpadu/tematik dirancang bersama dapat meningkatkan kerjasama antar guru bidang kajian terkait, guru dengan peserta didik, peserta didik dengan peserta didik, peserta didik/guru dengan nara sumber, sehingga belajar lebih menyenangkan, belajar dalam situasi nyata, dan dalam konteks yang lebih bermakna

Menurut Kunandar (2007:315), Pembelajaran tematik mempunyai kelebihan yakni:

- a. Menyenangkan karena berangkat dari minat dan kebutuhan peserta didik.
- b. Memberikan pengalaman dan kegiatan belajar mengajar yang relevan dengan tingkat perkembangan dan kebutuhan peserta didik.
- c. Hasil belajar dapat bertahan lama karena lebih berkesan dan bermakna.
- d. Mengembangkan keterampilan berpikir peserta didik sesuai dengan persoalan yang dihadapi.
- e. Menumbuhkan keterampilan sosial melalui kerja sama
- f. Memiliki sikap toleransi, komunikasi dan tanggap terhadap gagasan orang lain.

- g. Menyajikan kegiatan yang bersifat nyata sesuai dengan persoalan yang dihadapi dalam lingkungan peserta didik

Pendapat yang dikemukakan Kunandar tersebut tidak jauh berbeda dengan pendapat Indrawati sebelumnya, dalam pembelajaran tematik dapat menumbuhkan keterampilan sosial melalui kerja sama, serta sikap toleransi, komunikasi dan tanggap terhadap gagasan orang lain.

Sedangkan menurut Trianto (2011:48) kelebihan dari pembelajaran tematik meliputi:

- a. Penyeleksian tema sesuai dengan minat akan memotivasi anak untuk belajar.
- b. Lebih mudah dilakukan oleh guru yang belum berpengalaman.
- c. Memudahkan perencanaan.
- d. Pendekatan tematik dapat memotivasi siswa.
- e. Memberikan kemudahan bagi anak didik dalam melihat kegiatan-kegiatan dan ide-ide berbeda yang terkait.

Berdasarkan pendapat-pendapat di atas, kelebihan pembelajaran tematik adalah akan menciptakan kegiatan belajar yang lebih bermakna yang akan menumbuhkan keterampilan berpikir dan sosial peserta didik sehingga akan membuat hasil belajar yang dimiliki siswa memiliki kesan dan bertahan lama karena pemilihan materi yang sesuai dengan minat dan kebutuhan siswa serta diangkat dari kehidupan siswa sehari-hari.

2. Kekurangan atau Kelemahan Pembelajaran Tematik

Menurut Trianto (2011: 48) kekurangan pembelajaran tematik antara lain:

- a. Sulit dalam menyeleksi tema
- b. Cenderung untuk merumuskan tema yang dangkal.
- c. Dalam pembelajaran, guru lebih memusatkan perhatian pada kegiatan daripada pengembangan konsep.

Sedangkan menurut Indrawati (2009: 24) keterbatasan pembelajaran tematik terutama dalam pelaksanaannya, yaitu pada perancangan dan pelaksanaan evaluasi yang lebih banyak menuntut guru untuk melakukan evaluasi proses, dan tidak hanya evaluasi dampak pembelajaran langsung saja.

Puskur Balitbang Diknas (dalam Indrawati, 2009:24-25) mengidentifikasi beberapa keterbatasan pembelajaran tematik antara lain dapat ditinjau dari beberapa aspek sebagai berikut:

- a. Aspek guru

Guru harus berwawasan luas, memiliki kreativitas tinggi, keterampilan metodologis yang handal, rasa percaya diri yang tinggi dan berani mengemas dan mengembangkan materi. Tanpa kondisi ini pembelajaran tematik akan sulit terwujud.

- b. Aspek peserta didik

Peserta didik dituntut memiliki kemampuan belajar yang relative baik, baik dalam kemampuan akademik maupun kreativitasnya. Bila kondisi ini tidak dimiliki, maka penerapan model pembelajaran ini sangat sulit dilaksanakan.

- c. Aspek sarana dan sumber pembelajaran

Pembelajaran tematik/terpadu memerlukan bahan bacaan atau

sumber informasi yang cukup banyak dan bervariasi, mungkin juga fasilitas internet. Semua ini akan sangat menunjang, memperkaya dan mempermudah pengembangan wawasan. Bila sarana ini tidak dipenuhi, maka penerapan pembelajaran terpadu juga akan terhambat.

d. Aspek kurikulum

Kurikulum harus luwes, berorientasi pada pencapaian ketuntasan pemahaman peserta didik (bukan pada pencapaian target penyampaian materi). Guru perlu diberi kewenangan dalam mengembangkan materi, metode, penilaian keberhasilan pembelajaran peserta didik.

e. Aspek penilaian

Pembelajaran terpadu/tematik membutuhkan cara penilaian yang menyeluruh (komprehensif) yaitu menetapkan keberhasilan belajar peserta didik dari beberapa bidang kajian terkait yang dipadukan.

Kelemahan pembelajaran tematik tersebut terjadi apabila dilakukan guru tunggal. Misalnya seorang guru kelas kurang menguasai secara mendalam penjabaran tema sehingga dalam pembelajaran tematik akan merasa sulit untuk mengaitkan tema dengan materi pokok setiap mata pelajaran. Disamping itu jika scenario pembelajaran tidak menggunakan metode yang inovatif maka pencapaian standar kompetensi dan kompetensi dasar tidak akan tercapai karena akan menjadi sebuah narasi yang kering tanpa

makna (Kunandar, 2007: 315).

2.1.5 Karakteristik Pembelajaran Tematik

Menurut Sudrajat (2008: 3), pembelajaran tematik memiliki karakteristik sebagai berikut:

1. *Berpusat pada siswa.* Pembelajaran tematik berpusat pada siswa (*student centered*), hal ini sesuai dengan pendekatan belajar modern yang lebih banyak menempatkan siswa sebagai subjek belajar sedangkan guru lebih banyak berperan sebagai fasilitator yaitu memberikan kemudahan-kemudahan kepada siswa untuk melakukan aktivitas belajar.
2. *Memberikan pengalaman langsung.* Pembelajaran tematik dapat memberikan pengalaman langsung kepada siswa (*direct experiences*). Dengan pengalaman langsung ini, siswa dihadapkan pada sesuatu yang nyata (konkrit) sebagai dasar untuk memahami hal-hal yang lebih abstrak.
3. *Pemisahan mata pelajaran tidak begitu jelas.* Dalam pembelajaran tematik pemisahan antar mata pelajaran menjadi tidak begitu jelas. Fokus pembelajaran diarahkan kepada pembahasan tema-tema yang paling dekat berkaitan dengan kehidupan siswa.
4. *Menyajikan konsep dari berbagai mata pelajaran.* Pembelajaran tematik menyajikan konsep-konsep dari berbagai mata pelajaran dalam suatu proses pembelajaran. Dengan demikian, Siswa mampu memahami konsep-konsep tersebut secara utuh. Hal ini diperlukan untuk membantu siswa dalam memecahkan masalah-masalah yang

dihadapi dalam kehidupan sehari-hari.

5. *Bersifat fleksibel.* Pembelajaran tematik bersifat luwes (fleksibel) dimana guru dapat mengaitkan bahan ajar dari satu mata pelajaran dengan mata pelajaran yang lainnya, bahkan mengaitkannya dengan kehidupan siswa dan keadaan lingkungan dimana sekolah dan siswa berada.
6. *Hasil pembelajaran sesuai dengan minat dan kebutuhan siswa.* Siswa diberi kesempatan untuk mengoptimalkan potensi yang dimilikinya sesuai dengan minat dan kebutuhannya.
7. *Menggunakan prinsip belajar sambil bermain dan menyenangkan*

2.1.6 Implikasi Pembelajaran Tematik

Pembelajaran tematik di sekolah dasar mempunyai berbagai implikasi (Sudrajat, 2008:5), implikasi tersebut mencakup:

1. Implikasi bagi guru, Pembelajaran tematik memerlukan guru yang kreatif baik dalam menyiapkan kegiatan/pengalaman belajar bagi anak, juga dalam memilih kompetensi dari berbagai mata pelajaran dan mengaturnya agar pembelajaran menjadi lebih bermakna, menarik, menyenangkan dan utuh.
2. Implikasi bagi siswa: (a) Siswa harus siap mengikuti kegiatan pembelajaran yang dalam pelaksanaannya; dimungkinkan untuk bekerja baik secara individual, pasangan, kelompok kecil ataupun klasikal, (b) Siswa harus siap mengikuti kegiatan pembelajaran yang bervariasi secara aktif misalnya melakukan diskusi kelompok, mengadakan penelitian sederhana, dan pemecahan masalah.

3. Implikasi terhadap sarana, prasarana, sumber belajar dan media: (a) Pembelajaran tematik pada hakekatnya menekankan pada siswa baik secara individual maupun kelompok untuk aktif mencari, menggali dan menemukan konsep serta prinsip-prinsip secara holistik dan otentik. Oleh karena itu, dalam pelaksanaannya memerlukan berbagai sarana dan prasarana belajar. (b) Pembelajaran ini perlu memanfaatkan berbagai sumber belajar baik yang sifatnya didesain secara khusus untuk keperluan pelaksanaan pembelajaran (*by design*), maupun sumber belajar yang tersedia di lingkungan yang dapat dimanfaatkan (*by utilization*). (c) Pembelajaran ini juga perlu mengoptimalkan penggunaan media pembelajaran yang bervariasi sehingga akan membantu siswa dalam memahami konsep-konsep yang abstrak. (d) Penerapan pembelajaran tematik di sekolah dasar masih dapat menggunakan buku ajar yang sudah ada saat ini untuk masing-masing mata pelajaran dan dimungkinkan pula untuk menggunakan buku suplemen khusus yang memuat bahan ajar yang terintegrasi.
4. Implikasi terhadap Pengaturan ruangan. Dalam pelaksanaan kegiatan pembelajaran tematik perlu melakukan pengaturan ruang agar suasana belajar menyenangkan. Pengaturan ruang tersebut meliputi: ruang perlu ditata disesuaikan dengan tema yang sedang dilaksanakan, susunan bangku peserta didik dapat berubah-ubah disesuaikan dengan keperluan pembelajaran yang sedang berlangsung, peserta didik tidak selalu duduk di kursi tetapi dapat

duduk di tikar/karpet, kegiatan hendaknya bervariasi dan dapat dilaksanakan baik di dalam kelas maupun di luar kelas, dinding kelas dapat dimanfaatkan untuk memajang hasil karya peserta didik dan dimanfaatkan sebagai sumber belajar, alat, sarana dan sumber belajar hendaknya dikelola sehingga memudahkan peserta didik untuk menggunakan dan menyimpannya kembali.

5. Implikasi terhadap Pemilihan metode. Sesuai dengan karakteristik pembelajaran tematik, maka dalam pembelajaran yang dilakukan perlu disiapkan berbagai variasi kegiatan dengan menggunakan multi metode. Misalnya percobaan, bermain peran, tanya jawab, demonstrasi, bercakap-cakap.

2.2 Teori Belajar dan Pembelajaran Anak Usia Kelas Awal SD/MI

Belajar merupakan istilah yang tidak asing lagi dalam kehidupan manusia sehari-hari. Karena telah sangat dikenal selama ini seakan-akan orang telah mengetahui dengan sendirinya apakah yang dimaksud dengan belajar itu. Namun jika ditanyakan kepada diri sendiri, maka kita akan berpikir sejenak untuk mengutarakan jawaban sebenarnya yang dimaksud dengan belajar. Besar kemungkinan akan terdapat bermacam-macam jawaban seperti halnya demikian menurut pendapat beberapa ahli.

Menurut Skinner yang dikutip dalam Walgito (2010: 184), '*learning is a process of progressive behavior adaptation*'. Dari definisi tersebut dapat dikemukakan bahwa belajar merupakan suatu proses adaptasi perilaku yang bersifat progresif. Ini berarti bahwa sebagai akibat dari belajar adanya sifat

progresivitas, adanya tendensi ke arah yang lebih sempurna atau lebih baik dari keadaan sebelumnya.

Sardiman yang dikutip dalam Gunawan (2012: 105) menyatakan, “belajar merupakan suatu perubahan tingkah laku atau penampilan, dengan serangkaian kegiatan seperti membaca, mengamati, mendengarkan, meniru dan lain sebagainya”.

Djamarah (2008:13) menyatakan bahwa, “belajar adalah serangkaian kegiatan jiwa raga untuk memperoleh suatu perubahan tingkah laku sebagai hasil dari pengalaman individu dalam interaksi dengan lingkungannya yang menyangkut kognitif, afektif dan psikomotor”.

Melihat beberapa pengertian belajar yang disampaikan oleh para ahli di atas maka dapat disimpulkan bahwa belajar merupakan suatu proses adaptasi dari perubahan tingkah laku ke arah yang lebih sempurna dari sebelumnya menyangkut kognitif, afektif dan psikomotor berdasarkan pengalaman individu ketika melakukan serangkaian kegiatan belajar.

Sedangkan pembelajaran pada dasarnya adalah merupakan kegiatan terencana yang mengkondisikan atau merangsang seseorang agar bisa belajar dengan baik, agar tercapai tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan (Gunawan, 2012:109).

Pembelajaran adalah suatu kombinasi yang tersusun meliputi unsur-unsur manusiawi, material, fasilitas, perlengkapan dan prosedur yang saling mempengaruhi mencapai tujuan pembelajaran.

Proses pembelajaran mengharuskan adanya interaksi antara guru yang bertindak sebagai pendidik yang menyampaikan ilmu (pengajar) dan peserta didik (siswa) yang bertindak sebagai manusia yang belajar.

2.2.1 Teori Piaget

Teori kognitif dari Jean Piaget ini masih tetap diperbincangkan dan diacu dalam bidang pendidikan. Teori ini mulai banyak dibicarakan lagi kira-kira permulaan tahun 1960-an. Pengertian kognisi sebenarnya meliputi aspek-aspek struktur intelek yang digunakan untuk mengetahui sesuatu. Piaget menyatakan bahwa perkembangan kognitif bukan hanya hasil kematangan organisme, bukan pula pengaruh lingkungan semata, melainkan hasil interaksi diantara keduanya.

Teorinya memberikan banyak konsep utama dalam lapangan psikologi perkembangan dan berpengaruh terhadap perkembangan konsep kecerdasan, yang bagi Piaget, berarti kemampuan untuk secara lebih tepat merepresentasikan dunia dan melakukan operasi logis dalam representasi konsep yang berdasar pada kenyataan. Teori ini membahas munculnya dan diperolehnya *schemata* tentang bagaimana seseorang mempersepsi lingkungannya dalam tahapan-tahapan perkembangan, saat seseorang memperoleh cara baru dalam merepresentasikan informasi secara mental. Teori ini digolongkan ke dalam konstruktivisme, yang berarti, tidak seperti teori nativisme (yang menggambarkan perkembangan kognitif sebagai pemunculan pengetahuan dan kemampuan bawaan), teori ini berpendapat bahwa kita membangun kemampuan kognitif kita melalui tindakan yang

termotivasi dengan sendirinya terhadap lingkungan. Untuk pengembangan teori ini, Piaget memperoleh *Erasmus Prize*. Piaget (dalam Utomo, 2014:1) membagi skema yang digunakan anak untuk memahami dunianya melalui empat periode utama yang berkorelasi dengan dan semakin canggih seiring pertambahan usia:

- a. Periode sensorimotor (usia 0–2 tahun)
- b. Periode praoperasional (usia 2–7 tahun)
- c. Periode operasional konkrit (usia 7–11 tahun)
- d. Periode operasional formal (usia 11 tahun sampai dewasa)

Pada tahapan pertama periode sensorimotor, bayi lahir dengan sejumlah refleks bawaan selain juga dorongan untuk mengeksplorasi dunianya. Skema awalnya dibentuk melalui diferensiasi refleks bawaan tersebut. Tahapan ini menandai perkembangan kemampuan dan pemahaman spatial penting dalam enam sub-tahapan yaitu: (1) sub-tahapan *skema refleks*, muncul saat lahir sampai usia enam minggu dan berhubungan terutama dengan refleks; (2) sub-tahapan *fase reaksi sirkular primer*, dari usia enam minggu sampai empat bulan dan berhubungan terutama dengan munculnya kebiasaan-kebiasaan; (3) sub-tahapan *fase reaksi sirkular sekunder*, muncul antara usia empat sampai sembilan bulan dan berhubungan terutama dengan koordinasi antara penglihatan dan pemaknaan; (4) sub-tahapan *koordinasi reaksi sirkular sekunder*, muncul dari usia sembilan sampai duabelas bulan, saat berkembangnya kemampuan untuk melihat objek sebagai sesuatu yang permanen walau kelihatannya berbeda kalau dilihat dari sudut berbeda

(permanensi objek); (5) Sub-tahapan *fase reaksi sirkular tersier*, muncul dalam usia dua belas sampai delapan belas bulan dan berhubungan terutama dengan penemuan cara-cara baru untuk mencapai tujuan; dan (6) sub-tahapan *awal representasi simbolik*, berhubungan terutama dengan tahapan awal kreativitas (Wikipedia, 2014:2).

Pada tahapan pra operasional merupakan tahapan kedua dari empat tahapan. Dengan mengamati urutan permainan, Piaget bisa menunjukkan bahwa setelah akhir usia dua tahun jenis yang secara kualitatif baru dari fungsi psikologis muncul. Pemikiran (pra) operasi dalam teori Piaget adalah prosedur melakukan tindakan secara mental terhadap objek-objek. Ciri dari tahapan ini adalah operasi mental yang jarang dan secara logika tidak memadai. Dalam tahapan ini, anak belajar menggunakan dan merepresentasikan objek dengan gambaran dan kata-kata. Pemikirannya masih bersifat egosentris: anak kesulitan untuk melihat dari sudut pandang orang lain. Anak dapat mengklasifikasikan objek menggunakan satu ciri, seperti mengumpulkan semua benda merah walau bentuknya berbeda-beda atau mengumpulkan semua benda bulat walau warnanya berbeda-beda.

Menurut Piaget, tahapan pra-operasional mengikuti tahapan sensorimotor dan muncul antara usia dua sampai enam tahun. Dalam tahapan ini, anak mengembangkan keterampilan berbahasanya. Mereka mulai merepresentasikan benda-benda dengan kata-kata dan gambar. Bagaimanapun, mereka masih menggunakan penalaran intuitif bukan

logis. Di permulaan tahapan ini, mereka cenderung egosentris, yaitu, mereka tidak dapat memahami tempatnya di dunia dan bagaimana hal tersebut berhubungan satu sama lain. Mereka kesulitan memahami bagaimana perasaan dari orang di sekitarnya. Tetapi seiring pendewasaan, kemampuan untuk memahami perspektif orang lain semakin baik. Anak memiliki pikiran yang sangat imajinatif di saat ini dan menganggap setiap benda yang tidak hidup pun memiliki perasaan.

Tahapan operasional konkrit adalah tahapan ketiga dari empat tahapan. Muncul antara usia enam sampai duabelas tahun dan mempunyai ciri berupa penggunaan logika yang memadai. Proses-proses penting selama tahapan ini yaitu: (1) pengurutan, kemampuan untuk mengurutan objek menurut ukuran, bentuk, atau ciri lainnya. Contohnya, bila diberi benda berbeda ukuran, mereka dapat mengurutkannya dari benda yang paling besar ke yang paling kecil; (2) klasifikasi, kemampuan untuk memberi nama dan mengidentifikasi serangkaian benda menurut tampilannya, ukurannya, atau karakteristik lain, termasuk gagasan bahwa serangkaian benda-benda dapat menyertakan benda lainnya ke dalam rangkaian tersebut. Anak tidak lagi memiliki keterbatasan logika berupa animisme (anggapan bahwa semua benda hidup dan berperasaan); (3) *decentering*, anak mulai mempertimbangkan beberapa aspek dari suatu permasalahan untuk bisa memecahkannya. Sebagai contoh anak tidak akan lagi menganggap cangkir lebar tapi pendek lebih sedikit isinya dibanding cangkir kecil yang tinggi; (4) *reversibility*, anak mulai memahami bahwa jumlah atau

benda-benda dapat diubah, kemudian kembali ke keadaan awal. Untuk itu, anak dapat dengan cepat menentukan bahwa $4+4$ sama dengan 8, $8-4$ akan sama dengan 4, jumlah sebelumnya; (5) konservasi, memahami bahwa kuantitas, panjang, atau jumlah benda-benda adalah tidak berhubungan dengan pengaturan atau tampilan dari objek atau benda-benda tersebut. Sebagai contoh, bila anak diberi cangkir yang seukuran dan isinya sama banyak, mereka akan tahu bila air dituangkan ke gelas lain yang ukurannya berbeda, air di gelas itu akan tetap sama banyak dengan isi cangkir lain; dan (6) penghilangan sifat egosentrisme, kemampuan untuk melihat sesuatu dari sudut pandang orang lain (bahkan saat orang tersebut berpikir dengan cara yang salah). Sebagai contoh, tunjukkan komik yang memperlihatkan Siti menyimpan boneka di dalam kotak, lalu meninggalkan ruangan, kemudian Ujang memindahkan boneka itu ke dalam laci, setelah itu baru Siti kembali ke ruangan. Anak dalam tahap operasi konkrit akan mengatakan bahwa Siti akan tetap menganggap boneka itu ada di dalam kotak walau anak itu tahu bahwa boneka itu sudah dipindahkan ke dalam laci oleh Ujang.

Tahap operasional formal adalah periode terakhir perkembangan kognitif dalam teori Piaget. Tahap ini mulai dialami anak dalam usia sebelas tahun (saat pubertas) dan terus berlanjut sampai dewasa. Karakteristik tahap ini adalah diperolehnya kemampuan untuk berpikir secara abstrak, menalar secara logis, dan menarik kesimpulan dari informasi yang tersedia. Dalam tahapan ini, seseorang dapat memahami hal-hal seperti cinta, bukti logis, dan nilai. Ia tidak melihat segala

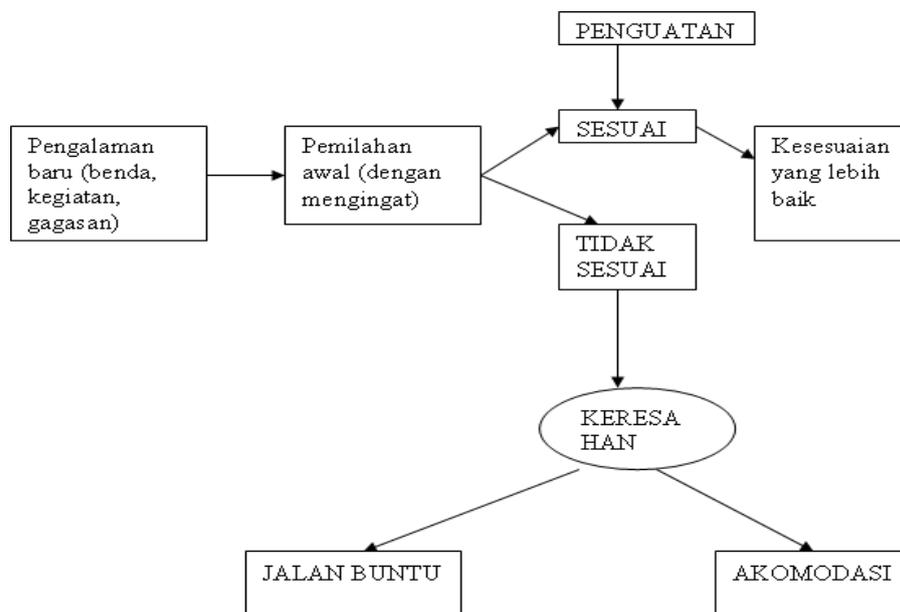
sesuatu hanya dalam bentuk hitam dan putih, namun ada "gradasi abu-abu" di antaranya. Dilihat dari faktor biologis, tahapan ini muncul saat pubertas (saat terjadi berbagai perubahan besar lainnya), menandai masuknya ke dunia dewasa secara fisiologis, kognitif, penalaran moral, perkembangan psikoseksual, dan perkembangan sosial. Beberapa orang tidak sepenuhnya mencapai perkembangan sampai tahap ini, sehingga ia tidak mempunyai keterampilan berpikir sebagai seorang dewasa dan tetap menggunakan penalaran dari tahap operasional konkrit.

Implikasi teori Piaget dalam dunia pendidikan adalah teori Piaget membahas kognitif atau intelektual. Perkembangan intelektual erat hubungannya dengan belajar, sehingga perkembangan intelektual ini dapat dijadikan landasan untuk memahami belajar.

Belajar dapat didefinisikan sebagai perubahan tingkah laku yang terjadi akibat adanya pengalaman dan sifatnya relatif tetap. Teori Piaget mengenai terjadinya belajar didasari atas 4 konsep dasar, yaitu skema, asimilasi, akomodasi dan keseimbangan. Piaget memandang belajar itu sebagai tindakan kognitif, yaitu tindakan yang menyangkut pikiran. Tindakan kognitif menyangkut tindakan penataan dan pengadaptasian terhadap lingkungan.

Piaget menginterpretasikan perkembangan kognitif dengan menggunakan diagram berikut:

Gambar 2.1. Diagram Perkembangan Kognitif Piaget (Utomo, 2014:6)



Berdasarkan diagram tersebut dimulai dengan meninjau anak yang sudah memiliki pengalaman yang khas, yang berarti anak sudah memiliki sejumlah skema yang khas. Pada suatu keadaan seimbang sesaat ketika ia berhadapan dengan stimulus (bisa berupa benda, peristiwa, gagasan) pada pikiran anak terjadi pemilahan melalui memorinya. Dalam memori anak terdapat 2 kemungkinan yang dapat terjadi yaitu :

- a. Terdapat kesesuaian sempurna antara stimulus dengan skema yang sudah ada dalam pikiran anak
- b. Terdapat kecocokan yang tidak sempurna, antara stimulus dengan skema yang ada dalam pikiran anak.

Kedua hal itu merupakan kejadian asimilasi. Menurut diagram, kejadian kesesuaian yang sempurna itu merupakan penguatan terhadap skema yang sudah ada. Stimulus yang baru (datang) tidak sepenuhnya dapat diasimilasikan ke dalam skemata yang ada. Di sini terjadi

semacam gangguan mental atau ketidak puasan mental seperti keingin tahuan, kepedulian, kebingungan, kekesalan, dsb. Anal dalam keadaan mempunyai 2 pilihan:

- a. Melepaskan diri dari proses belajar dan mengabaikan stimulus atau menyerah dan tidak berbuat apa-apa (jalan buntu).
- b. Memberi tanggapan terhadap stimulus baru itu baik berupa tanggapan secara fisik maupun mental. Bila ini dilakukan anak mengubah pandangannya atau skemanya sebagai akibat dari tindakan mental yang dilakukannya terhadap stimulus itu. Peristiwa ini disebut akomodasi.

2.2.2 Teori Bermakna Ausubel

Teori belajar Ausubel adalah teori pembelajaran yang dapat mengakibatkan seseorang bisa belajar bermakna. Sehingga dengan belajar bermakna informasi (pengetahuan) yang diperoleh mempunyai daya tahan yang lebih lama. Pembelajaran di sekolah menjadi efektif dan efisien. Teori belajar ini membimbing guru mengajarkan konsep-konsep yang utama ke yang kurang utama.

Ausubel mengklasifikasikan belajar ke dalam dua dimensi sebagai berikut:

1. Dimensi-1, tentang cara penyajian informasi atau materi kepada siswa. Dimensi ini meliputi cara belajar penerimaan yang menyajikan informasi itu dalam bentuk final dan belajar penemuan yang mengharuskan siswa untuk menemukan sendiri sebagian atau seluruh materi yang diajarkan.

2. Demensi-2, tentang cara siswa mengkaitkan materi yang diberikan dengan struktur kognitif yang telah dimilikinya. Jika siswa dapat menghubungkan atau mengkaitkan informasi itu pada pengetahuan yang telah dimilikinya maka dikatakan terjadi belajar bermakna. Tetapi jika siswa menghafalkan informasi baru tanpa menghubungkan pada konsep yang telah ada dalam struktur kognitifnya maka dikatakan terjadi belajar hafalan.

Kedua demensi ini merupakan suatu kontinum, Novak (dalam Dahar, 1988: 136) memperlihatkan gambar sebagai berikut:

Belajar Bermakna	Menjelaskan hubungan antara konsep-konsep	Pengajaran Audio-Tutorial	Penelitian ilmiah
	Penyajian melalui ceramah atau buku pelajaran	Kegiatan di laboratorium sekolah	Sebagian besar penelitian rutin atau produksi intelektual
Belajar Hafalan	Daftar perkalian	Menerapkan rumus-rumus untuk memecahkan masalah	Pemecahan dengan coba-coba
	Belajar penerimaan	Belajar penemuan terbimbing	Belajar penemuan mandiri

Sepanjang kontinum mendaftar terdapat dari kiri ke kanan berkurangnya belajar penerimaan dan bertambahnya belajar penemuan, sedangkan sepanjang kontinum vertical terdapat dari bawah ke atas berkurangnya belajar hafalan dan bertambahnya belajar bermakna.

Gambar diatas menjelaskan bahwa belajar penerimaan yang bermakna dapat dilakukan dengan cara menjelaskan hubungan antara

konsep-konsep, sedangkan belajar penemuan yang masih berupa hafalan apabila belajar dilakukan dengan pemecahan masalah secara coba-coba. Belajar penemuan yang bermakna hanyalah terjadi pada penelitian ilmiah.

Sehubungan dengan kedua dimensi diatas, Ausubel (dalam Hudoyo, 1988:62) mengklasifikasikan empat kemungkinan tipe belajar, yaitu (1) belajar dengan penemuan bermakna; (2) belajar dengan ceramah yang bermakna; (3) belajar penemuan yang tidak bermakna; dan (4) belajar ceramah yang tidak bermakna. Inti dari belajar Ausubel ini adalah belajar penerimaan yang bermakna. Dikatakan Ausubel (dalam Hudoyo, 1988: 62) bahwa belajar dikatakan bermakna bila informasi yang akan dipelajari peserta didik disusun sesuai dengan struktur kognitif yang dimilikinya. Dengan belajar bermakna ini peserta didik menjadi kuat ingatannya dan transfer belajar mudah dicapai.

2.2.3 Teori Reigeluth

Teori belajar Reigeluth adalah teori pembelajaran elaborasi yang menambahkan ide tambahan berdasarkan apa yang seseorang sudah ketahui sebelumnya. Menurut Reigeluth (dalam Ibrahim: 2014) bahwa teori elaborasi adalah teori mengenai desain pembelajaran dengan dasar argumen bahwa pelajaran harus diorganisasikan dari materi yang sederhana menuju pada harapan yang kompleks dengan mengembangkan pemahaman pada konteks yang lebih bermakna sehingga berkembang menjadi ide-ide yang terintegrasi.

Elaborasi juga bermakna sebuah proses penambahan pengetahuan yang berhubungan pada informasi yang sedang dipelajari.

Elaborasi memperlancar pemanggilan dengan dua cara yaitu:

1. Elaborasi menyediakan alternatif cara untuk pemanggilan agar aktivasi menyebar
2. Elaborasi menyediakan informasi tambahan yang dapat berguna untuk mengkonstruksi tambahan jawaban.

Teori elaborasi mempreskripsikan cara pengorganisasian pengajaran dengan mengikuti urutan umum ke rinci, seperti teori-teori sebelumnya. Urutan umum ke rinci dimulai dengan menampilkan struktur isi bidang studi yang dipelajari (Epitome), kemudian mengelaborasi bagian-bagian yang ada dalam epitome secara lebih rinci (Degeng, 1989:114).

Reigeluth menggunakan tujuh komponen strategi dalam pembelajaran yaitu: (1) urutan elaboratif untuk struktur utama pengajaran, (2) urutan prasyarat pembelajaran (di dalam masing-masing subjek pelajaran); (3) *summarizer* (rangkuman); (4) *synthesizer* (sintesa); (5) analogi; (6) *cognitive strategy activator* (pengaktif strategi kognitif) dan (7) kontrol belajar.

Pembelajaran dimulai dari konsep sederhana dan pekerjaan yang mudah. Bagaimana mengajarkan secara menyeluruh dan mendalam, serta menerapkan prinsip agar menjadi lebih detil. Prinsipnya harus menggunakan topik dengan pendekatan spiral. Sejumlah konsep dan tahapan belajar harus dibagi dalam “episode belajar”. Selanjutnya siswa

memilih konsep, prinsip atau versi pekerjaan yang dielaborasi atau dipelajari.

Pendekatan elaborasi berkembang sejalan dengan tumbuhnya paradig pembelajaran yang berpusat pada guru menjadi berpusat pada siswa sebagai kebutuhan baru dalam menerapkan langkah-langkah pembelajaran. Dari pikiran Reigeluth lahirlah desain yang bertujuan membantu penyeleksian dan pengurutan materi yang dapat meningkatkan pencapaian tujuan.

2.2.4 Teori Taksonomi Bloom

Taksonomi Bloom merujuk pada taksonomi yang dibuat untuk tujuan pendidikan. Taksonomi ini pertama kali disoleh Benjamin S. Bloom pada tahun 1956. Dalam hal ini, tujuan pendidikan dibagi menjadi beberapa *domain* (ranah, kawasan) dan setiap domain tersebut dibagi kembali ke dalam pembagian yang lebih rinci berdasarkan hierarkinya.

Tujuan pendidikan menurut Bloom (dalam Wikipedia, 2014:1) dibagi ke dalam tiga domain, yaitu:

1. *Cognitive Domain* (Ranah Kognitif), yang berisi perilaku-perilaku yang menekankan aspek intelektual, seperti pengetahuan, pengertian, dan keterampilan berpikir.
2. *Affective Domain* (Ranah Afektif) berisi perilaku-perilaku yang menekankan aspek perasaan dan emosi, seperti minat, sikap, apresiasi, dan cara penyesuaian diri.

3. *Psychomotor Domain* (Ranah Psikomotor) berisi perilaku-perilaku yang menekankan aspek keterampilan motorik seperti tulisan tangan, mengetik, berenang, dan mengoperasikan mesin.

Dari setiap ranah tersebut dibagi kembali menjadi beberapa kategori dan subkategori yang berurutan secara hirarkis (bertingkat), mulai dari tingkah laku yang sederhana sampai tingkah laku yang paling kompleks. Tingkah laku dalam setiap tingkat diasumsikan menyertakan juga tingkah laku dari tingkat yang lebih rendah, seperti misalnya dalam ranah kognitif, untuk mencapai “pemahaman” yang berada di tingkatan kedua juga diperlukan “pengetahuan” yang ada pada tingkatan pertama.

1. Domain Kognitif

Bloom membagi domain kognitif dalam 6 tingkatan. Domain ini terdiri dari dua bagian: bagian pertama berupa pengetahuan (kategori 1) dan bagian kedua berupa kemampuan dan keterampilan intelektual (kategori 2-6).

a. Pengetahuan (*knowledge*)

Berisikan kemampuan untuk mengenali dan mengingat peristilahan, definisi, fakta-fakta, gagasan, pola, urutan, metodologi, prinsip dasar, dan sebagainya.

b. Pemahaman (*comprehension*)

Berisikan kemampuan mendemonstrasikan fakta dan gagasan mengelompokkan dengan mengorganisir, membandingkan,

menerjemahkan, memaknai, member deskripsi dan menyatakan gagasan utama.

c. Aplikasi (*application*)

Di tingkat ini, seseorang memiliki kemampuan untuk menerapkan gagasan, prosedur, metode, rumus, teori dan sebagainya.

d. Analisis (*analysis*)

Di tingkat analisis, seseorang akan mampu menganalisis informasi yang masuk dan membagi-bagi atau menstrukturkan informasi ke dalam bagian yang lebih kecil untuk mengenali pola atau hubungannya, dan mampu mengenali serta membedakan faktor penyebab dan akibat dari sebuah scenario yang rumit.

e. Sintesis (*synthesis*)

Satu tingkat di atas analisis, seseorang di tingkat sintesis akan mampu menjelaskan struktur atau pola dari sebuah scenario yang sebelumnya tidak terlihat dan mampu mengenali data atau informasi yang harus di dapat untuk menghasilkan solusi yang dibutuhkan.

f. Evaluasi (*evaluation*)

Dikenali dari kemampuan untuk memberikan penilaian terhadap solusi, gagasan, metodologi, dan sebagainya dengan menggunakan kriteria yang cocok atau standar yang ada untuk memastikan nilai efektivitas atau manfaatnya.

2. Domain Afektif

Pembagian domain afektif ini disusun Bloom bersama David Krathwol ke dalam beberapa bagian, yaitu:

a. Penerimaan (*Receiving/Attending*)

Kesediaan untuk menyadari adanya suatu fenomena di lingkungannya. Dalam pengajaran bentuknya berupa mendapatkan perhatian, mempertahankannya, dan mengarahkannya.

b. Tanggapan (*Responding*)

Memberikan reaksi terhadap fenomena yang ada di lingkungannya. Meliputi persetujuan, kesediaan, dan kepuasan dalam memberikan tanggapan.

c. Penghargaan (*Valuing*)

Berkaitan dengan harga atau nilai yang diterapkan pada suatu objek, fenomena, atau tingkah laku. Penilaian berdasar pada internalisasi dari serangkaian nilai tertentu yang diekspresikan ke dalam tingkah laku.

d. Pengorganisasian (*Organization*)

Memadukan nilai-nilai yang berbeda, menyelesaikan konflik di antaranya, dan membentuk suatu sistem nilai yang konsisten.

e. Karakterisasi Berdasarkan Nilai-nilai (*Characterization by a Value or Value Complex*).

Memiliki sistem nilai yang mengendalikan tingkah-lakunya sehingga menjadi karakteristik gaya-hidupnya.

3. Domain Psikomotor

Rincian dalam domain ini tidak dibuat oleh Bloom, tapi oleh ahli lain berdasarkan domain yang dibuat Bloom.

a. Persepsi (*Perception*)

Penggunaan alat indera untuk menjadi pegangan dalam membantu gerakan.

b. Kesiapan (*Set*)

Kesiapan fisik, mental, dan emosional untuk melakukan gerakan.

c. Guided Response (Respon Terpimpin)

Tahap awal dalam mempelajari keterampilan yang kompleks, termasuk di dalamnya imitasi dan gerakan coba-coba.

d. Mekanisme (*Mechanism*)

Membiasakan gerakan-gerakan yang telah dipelajari sehingga tampil dengan meyakinkan dan cakap.

e. Respon Tampak yang Kompleks (*Complex Overt Response*)

Gerakan motoris yang terampil yang di dalamnya terdiri dari pola-pola gerakan yang kompleks.

f. Penyesuaian (*Adaptation*)

Keterampilan yang sudah berkembang sehingga dapat disesuaikan dalam berbagai situasi.

g. Penciptaan (*Origination*)

Membuat pola gerakan baru yang disesuaikan dengan situasi, kondisi atau permasalahan tertentu.

2.2.5 Karakter Belajar Anak Usia Kelas Awal SD/MI

Anak pada usia 6-10 tahun atau kelas I, II dan III pada umumnya berada pada rentangan usia dini yang masih melihat segala sesuatu sebagai satu keutuhan (holistik) sehingga pembelajarannya masih bergantung pada objek-objek konkret dan pengalaman yang dialaminya.

Adapun dasar-dasar dari aktivitas anak usia 2-10 tahun diungkapkan oleh Hawadi (dalam Trianto, 2011:29) sebagai berikut:

1. Anak belajar memerankan perasaan/nurani dalam pergaulan. Dimana perasaan/nurani merupakan pola tingkah laku yang kompleks yang tidak dipelajari melainkan diperoleh dari kelahiran dan dapat terlihat pada seseorang.
2. Refleksi-refleksi dan aktivitas tubuh. Tujuan gerakan refleksionis adalah melindungi dari kemungkinan-kemungkinan menerima ransangan baik dari luar maupun dari dalam yang menimbulkan kerugian, missal: batuk, tangan, bersin, kedipan mata, dll
3. Interaksi dan sosialisasi. Dimana pada masa ini anak mulai membentuk sikap terhadap kelompok dan lembaga sosial, belajar bergaul khususnya bagi anak usia 6-10 tahun.
4. Kebutuhan dan keinginan. Kebutuhan dan keinginan anak pada usia seperti ini sudah sangat besar pengaruhnya terhadap perkembangan anak. Kebutuhan dan keinginan terbagi menjadi dua kelompok, yaitu kebutuhan fisiologis-organik (makanan, air, dan oksigen) dan kebutuhan psikis. Kebutuhan psikis anak diantaranya adalah: kebutuhan akan kasih sayang, kebutuhan rasa aman, terlindung, jauh dari perasaan takut dan cemas.
5. Kebutuhan akan kebebasan menyatakan diri.
6. Kebutuhan mengadakan hubungan dengan sesama atau bersosialisasi.
7. Kebutuhan akan rasa harga diri.

Berdasarkan karakter tersebut, guru dapat menciptakan suatu keadaan atau lingkungan belajar yang memadai agar siswa dapat menemukan pengalaman-pengalaman nyata dan terlibat langsung dengan alat dan media. Peranan guru sangat penting untuk menciptakan situasi belajar sesuai dengan teori Piaget dalam pembelajaran yang

diungkapkan Slavin (dalam Trianto, 2011:30) yaitu: (1) memfokuskan pada proses berpikir anak, tidak sekedar pada produknya; (2) pengenalan dan pengakuan atas peranan anak-anak yang penting sekali dalam inisiatif-diri dan keterlibatan aktif dalam kegiatan pembelajaran; dan (3) penerimaan perbedaan individu dalam kemajuan perkembangan.

Dari implikasi teori Piaget di atas, jelaslah guru harus mampu menciptakan keadaan pembelajar yang mampu untuk belajar sendiri. Artinya guru tidak sepenuhnya mengajarkan suatu bahan ajar kepada pembelajar tetapi guru dapat membangun pembelajar yang mampu belajar dan terlibat aktif dalam belajar.

Sebagaimana yang telah dikemukakan Piaget dalam (Trianto, 2011:31) bahwa setiap anak memiliki cara tersendiri dalam menginterpretasikan dan beradaptasi dengan lingkungannya (teori perkembangan kognitif). Menurutnya, setiap anak memiliki struktur kognitif yang disebut *schemata* yaitu sistem konsep yang ada dalam pikiran sebagai hasil pemahaman terhadap objek yang ada dalam lingkungannya. Pemahaman tentang objek tersebut berlangsung melalui proses asimilasi (menghubungkan objek dengan konsep yang sudah ada dalam pikiran) dan akomodasi (proses memanfaatkan konsep-konsep dalam pikiran untuk menafsirkan objek). Kedua proses tersebut jika berlangsung terus menerus akan membuat pengetahuan lama dan pengetahuan baru menjadi seimbang.

Berdasarkan uraian tersebut, maka perilaku belajar anak sangat dipengaruhi oleh aspek-aspek dari dalam dirinya dan lingkungannya.

Kedua hal tersebut tidak mungkin dipisahkan karena memang proses belajar terjadi dalam konteks interaksi diri anak dengan lingkungannya. Anak usia sekolah dasar berada pada tahapan operasional konkret. Pada rentang usia tersebut anak mulai menunjukkan perilaku belajar sebagai berikut: (1) Mulai memandang dunia secara objektif, bergeser dari satu aspek situasi ke aspek lain secara reflektif dan memandang unsur-unsur secara serentak, (2) Mulai berpikir secara operasional, (3) Mempergunakan cara berpikir operasional untuk mengklasifikasikan benda-benda, (4) Membentuk dan mempergunakan keterhubungan aturan-aturan, prinsip ilmiah sederhana, dan mempergunakan hubungan sebab akibat, dan (5) Memahami konsep substansi, volume zat cair, panjang, lebar, luas, dan berat.

Memperhatikan tahapan perkembangan berpikir tersebut, kecenderungan belajar anak usia sekolah dasar memiliki tiga ciri, yaitu:

1. Konkrit

Konkrit mengandung makna proses belajar beranjak dari hal-hal yang konkrit yakni yang dapat dilihat, didengar, dibaui, diraba, dan diotak atik, dengan titik penekanan pada pemanfaatan lingkungan sebagai sumber belajar. Pemanfaatan lingkungan akan menghasilkan proses dan hasil belajar yang lebih bermakna dan bernilai, sebab siswa dihadapkan dengan peristiwa dan keadaan yang sebenarnya, keadaan yang alami, sehingga lebih nyata, lebih faktual, lebih bermakna dan kebenarannya lebih dapat dipertanggung jawabkan.

2. Integratif

Pada tahap usia sekolah dasar anak memandang sesuatu yang dipelajari sebagai suatu keutuhan, mereka belum mampu memilah-milah konsep dari berbagai disiplin ilmu, hal ini melukiskan cara berpikir anak yang deduktif yakni dari hal umum ke bagian demi bagian.

3. Hierarkis

Pada tahapan usia sekolah dasar, cara anak belajar berkembang secara bertahap mulai dari hal-hal yang sederhana ke hal-hal yang lebih kompleks. Sehubungan dengan hal tersebut, maka perlu diperhatikan mengenai urutan logis, keterkaitan antar materi, dan cakupan keluasan serta kedalaman materi.

2.2.6 Karakteristik Mata Pelajaran Kelas Rendah

Salah satu kurang berhasilnya guru dalam melaksanakan pembelajaran tematik sebagai suatu proses pembelajaran terpadu dikarenakan guru kurang memahami akan karakteristik pembelajaran tematik itu sendiri. Untuk itu sangatlah perlu guru memahami karakteristik pembelajaran dan dapat mengimplementasikan pada proses pembelajarannya.

Adapun karakteristik tersebut adalah sebagai berikut:

1. Pembelajaran berpusat pada anak.

Pembelajaran terpadu/tematik dikatakan sebagai pembelajaran yang berpusat pada anak, karena pada dasarnya pembelajaran terpadu merupakan suatu sistem pembelajaran yang memberikan keleluasaan

pada siswa, baik secara individu maupun kelompok. Siswa dapat aktif mencari, menggali, dan menemukan konsep serta prinsip-prinsip dari suatu pengetahuan yang harus dikuasainya sesuai dengan perkembangannya.

2. Menekankan pembentukan pemahaman dan kebermaknaan.

Pembelajaran terpadu/tematik mengkaji suatu fenomena dari berbagai macam aspek yang membentuk semacam jalinan antar skemata yang dimiliki siswa, sehingga akan berdampak pada kebermaknaan dari materi yang dipelajari siswa. Hasil yang nyata didapat dari segala konsep yang diperoleh dan keterkaitannya dengan konsep-konsep lain yang dipelajari dan mengakibatkan kegiatan belajar menjadi lebih bermakna. Hal ini diharapkan akan berakibat pada kemampuan siswa untuk dapat menerapkan perolehan belajarnya pada pemecahan masalah-masalah yang nyata pada kehidupannya.

3. Belajar melalui pengalaman langsung.

Pada pembelajaran terpadu/tematik diprogramkan untuk melibatkan siswa secara langsung pada konsep dan prinsip yang dipelajari dan memungkinkan siswa belajar dengan melakukan kegiatan secara langsung. Sehingga siswa akan memahami hasil belajarnya sesuai dengan fakta dan peristiwa yang mereka alami, bukan sekedar informasi dari gurunya. Guru lebih banyak bertindak sebagai fasilitator dan katalisator yang membimbing ke arah tujuan yang

ingin dicapai. Sedangkan siswa sebagai aktor pencari fakta dan informasi untuk mengembangkan pengetahuannya.

4. Lebih memperhatikan proses dari pada hasil semata.

Pada pembelajaran terpadu/tematik dikembangkan pendekatan *discovery inquiry* (penemuan terbimbing) yang melibatkan siswa secara aktif dalam proses pembelajaran yaitu mulai dari perencanaan, pelaksanaan sampai proses evaluasi. Pembelajaran terpadu dilaksanakan dengan melihat hasrat, minat, dan kemampuan siswa, sehingga memungkinkan siswa termotivasi untuk belajar terus menerus.

5. Sarat dengan muatan keterkaitan.

Pembelajaran terpadu/tematik memusatkan perhatian pada pengamatan dan pengkajian suatu gejala atau peristiwa dari beberapa mata pelajaran sekaligus, tidak dari sudut pandang yang terkotak-kotak. Sehingga memungkinkan siswa untuk memahami suatu fenomena pembelajaran dari segala sisi, yang pada gilirannya nanti akan membuat siswa lebih arif dan bijak dalam menyikapi atau menghadapi kejadian yang ada

Setelah guru mengimplementasikan pemahamannya akan karakteristik pembelajaran tematik untuk mengetahui apakah pembelajarannya telah menggambarkan tematik maka dapat dilihat dari ciri-ciri pembelajarannya. Ada beberapa hal yang perlu diperhatikan untuk mewujudkan hal tersebut diantaranya adalah:

1. Pembelajaran tematik dimaksudkan agar pelaksanaan kegiatan pembelajaran lebih bermakna dan utuh.
2. Dalam pelaksanaan pembelajaran tematik perlu mempertimbangkan alokasi waktu untuk setiap topik, banyak sedikitnya bahan yang tersedia di lingkungan.
3. Pilihlah tema yang terdekat dengan siswa.
4. Lebih mengutamakan kompetensi dasar yang akan dicapai dari pada tema.

Ada beberapa karakteristik anak di usia Sekolah Dasar yang perlu diketahui para guru, agar lebih mengetahui keadaan peserta didik khususnya ditingkat Sekolah Dasar. Sebagai guru harus dapat menerapkan metode pembelajaran yang sesuai dengan keadaan siswanya maka sangatlah penting bagi seorang pendidik mengetahui karakteristik siswa.

Karakteristik pertama, anak SD adalah senang bermain. Karakteristik ini menuntut guru SD untuk melaksanakan kegiatan pendidikan yang bermuatan permainan lebih-lebih untuk kelas rendah. Guru SD seyogyanya merancang model pembelajaran yang memungkinkan adanya unsur permainan di dalamnya. Guru hendaknya mengembangkan model pengajaran yang serius tapi santai. Penyusunan jadwal pelajaran hendaknya diselang saling antara mata pelajaran serius seperti IPA, Matematika, dengan pelajaran yang mengandung unsur permainan seperti pendidikan jasmani, atau Seni Budaya dan Keterampilan (SBK).

Karakteristik yang kedua adalah senang bergerak, orang dewasa dapat duduk berjam-jam, sedangkan anak SD dapat duduk dengan tenang paling lama sekitar 30 menit. Oleh karena itu, guru hendaknya merancang model pembelajaran yang memungkinkan anak berpindah atau bergerak. Menyuruh anak untuk duduk rapi untuk jangka waktu yang lama, dirasakan anak sebagai siksaan.

Karakteristik yang ketiga dari anak usia SD adalah anak senang bekerja dalam kelompok. Dari pergaulannya dengan kelompok sebaya, anak belajar aspek-aspek yang penting dalam proses sosialisasi, seperti: belajar memenuhi aturan-aturan kelompok, belajar setia kawan, belajar tidak tergantung pada diterimanya di lingkungan, belajar menerimanya tanggung jawab, belajar bersaing dengan orang lain secara sehat (sportif), mempelajari olah raga dan membawa implikasi bahwa guru harus merancang model pembelajaran yang memungkinkan anak untuk bekerja atau belajar dalam kelompok, serta belajar keadilan dan demokrasi. Karakteristik ini membawa implikasi bahwa guru harus merancang model pembelajaran yang memungkinkan anak untuk bekerja atau belajar dalam kelompok. Guru dapat meminta siswa untuk membentuk kelompok kecil dengan anggota 3-4 orang untuk mempelajari atau menyelesaikan suatu tugas secara kelompok.

Karakteristik yang keempat anak SD adalah senang merasakan atau melakukan/memperagakan sesuatu secara langsung. Ditinjau dari teori perkembangan kognitif, anak SD memasuki tahap operasional konkret. Dari apa yang dipelajari di sekolah, ia belajar menghubungkan

konsep-konsep baru dengan konsep-konsep lama. Berdasar pengalaman ini, siswa membentuk konsep-konsep tentang angka, ruang, waktu, fungsi-fungsi badan, pera jenis kelamin, moral, dan sebagainya. Bagi anak SD, penjelasan guru tentang materi pelajaran akan lebih dipahami jika anak melaksanakan sendiri, sama halnya dengan memberi contoh bagi orang dewasa. Dengan demikian guru hendaknya merancang model pembelajaran yang memungkinkan anak terlibat langsung dalam proses pembelajaran. Sebagai contoh anak akan lebih memahami tentang arah mata angin, dengan cara membawa anak langsung keluar kelas, kemudian menunjuk langsung setiap arah angin, bahkan dengan sedikit menjulurkan lidah akan diketahui secara persis dari arah mana angin saat itu bertiup.

2.3 Teori dan Konsep Evaluasi Program

Evaluasi sangat dibutuhkan dalam berbagai kehidupan manusia sehari-hari, karena disadari atau tidak, sebenarnya evaluasi sudah sering dilakukan, baik untuk diri sendiri maupun kegiatan sosial lainnya. Dalam pendidikan, evaluasi merupakan salah satu komponen dari sistem pendidikan yang harus dilakukan secara sistematis dan terencana sebagai alat untuk mengukur keberhasilan atau target yang akan dicapai dalam proses pendidikan dan proses pembelajaran. Untuk mengetahui sejauh mana tujuan pembelajaran yang diharapkan dapat tercapai, diperoleh melalui evaluasi.

Secara etimologi, evaluasi berasal dari bahasa Inggris: *evaluation* akar katanya *value* yang berarti nilai atau harga. Dengan demikian secara harfiah,

evaluasi pendidikan dapat diartikan sebagai penilaian dalam (bidang) pendidikan atau penilaian mengenai hal-hal yang berkaitan dengan kegiatan pendidikan (Ramayulis, 2008:221).

Secara terminologi, Thoha (dalam Ramayulis, 2008:221), evaluasi merupakan kegiatan yang terencana untuk mengetahui keadaan objek dengan menggunakan instrument dan hasilnya dibandingkan dengan tolak ukur untuk memperoleh kesimpulan.

Pengertian di atas jika dikaitkan dengan program pembelajaran tematik, maka evaluasi program pembelajaran tematik yang dimaksud dalam penelitian ini adalah suatu kegiatan terencana untuk menentukan taraf keberhasilan program pembelajaran tematik di Sekolah Dasar Negeri 2 Branti Raya dengan menggunakan instrument dan hasilnya akan dibandingkan berdasarkan tolak ukur yang ada untuk memperoleh kesimpulan.

2.3.1 Ruang Lingkup Evaluasi Program

Penelitian evaluasi merupakan salah satu penelitian terapan yang digunakan untuk mengevaluasi implementasi kebijakan, program dan proyek. Penelitian evaluasi program berisi kegiatan pengumpulan data dan informasi untuk membuat keputusan tentang program (melanjutkan, memperluas, memperbaiki, atau menghentikan) program yang sedang berjalan.

Penelitian evaluasi program dapat dilakukan dengan berbagai macam metode, maka tidak jarang penelitian evaluasi ini juga menggabungkan dua jenis data yaitu data kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif digunakan untuk mengambil keputusan yang bebas

nilai sedangkan data kualitatif digunakan untuk mengambil keputusan yang memiliki banyak pertimbangan.

Evaluasi program memiliki cakupan wilayah yang sangat luas, mulai dari program berskala internasional, nasional, lokal sampai pada program institusi atau satuan organisasi. Dalam lingkup yang kecil evaluasi program bahkan sering dilakukan untuk mengevaluasi program pembelajaran di kelas. Dengan demikian penelitian evaluasi program ini tidak akan pernah kehabisan permasalahan untuk diteliti karena setiap lembaga pendidikan pasti memiliki program atau kegiatan.

Menurut Mulyatiningsih (2013:110) program pada umumnya dirancang untuk mengatasi suatu masalah, meningkatkan kinerja lembaga, meningkatkan mutu pendidikan, mensosialisasikan kebijakan, menguji produk baru, dll.

Penelitian evaluasi program dilakukan dengan tujuan untuk:

1. Menunjukkan sumbangan program terhadap pencapaian tujuan organisasi. Hasil evaluasi ini penting untuk mengembangkan program.
2. Mengambil keputusan tentang keberlanjutan sebuah program apakah program perlu diteruskan, diperbaiki atau dihentikan.

Berdasarkan tujuan tersebut semakin jelas terlihat bahwa program yang telah dirancang dan dilaksanakan perlu dievaluasi tingkat keberhasilannya. Evaluasi dapat dilakukan selama program masih dapat dilaksanakan (*formative evaluation*) atau sesudah

program selesai dilaksanakan (*summative evaluation*). *Formative evaluation* penting dilakukan untuk mendiagnosa hambatan-hambatan dan segera mengatasinya supaya pelaksanaan program berikutnya menjadi lebih sukses. *Summative evaluation* dilakukan untuk mengevaluasi tingkat pencapaian hasil sesuai dengan tujuan program pada seluruh komponen evaluasi program.

Menurut Madaus dalam Mulyatiningsih (2013:111) ada 11 model evaluasi program yang terdiri dari lima model berorientasi pada pertanyaan (*question*) dan enam model berorientasi pada nilai (*value*). Pendekatan evaluasi yang berorientasi pada pertanyaan menggunakan pertimbangan yang objektif untuk mengambil keputusan. Pengambilan data sampai cara melaporkan hasil evaluasi menggunakan pendekatan kuantitatif. Pendekatan yang berorientasi pada nilai menggunakan pertimbangan subjektif untuk mengambil keputusan. Pengambilan data sampai cara melaporkan hasil evaluasinya menggunakan pendekatan kualitatif.

2.3.2 Model Evaluasi Program CIPP

CIPP merupakan singkatan dari *Context, Input, Process and Product*. Model evaluasi CIPP dikembangkan oleh *National Study Committee on Evaluation of Phi Delta Kappa*. Model evaluasi dikembangkan oleh Stufflebeam pada tahun 1960.

Model evaluasi CIPP dilakukan secara komprehensif untuk memahami aktivitas-aktivitas program mulai dari munculnya ide program sampai pada hasil yang dicapai setelah program

dilaksanakan. Model evaluasi CIPP dilaksanakan secara sistematis untuk mengevaluasi apakah program telah dilaksanakan dengan langkah-langkah yang benar. Evaluasi konteks dilakukan untuk melihat kembali pertimbangan-pertimbangan yang mendasari sebuah program diusulkan sehingga diketahui apakah program yang diusulkan sesuai dengan kebutuhan dan apakah tujuan program sesuai untuk memenuhi kebutuhan. Evaluasi input dilakukan untuk mempelajari apakah perancangan program telah mempertimbangkan sumber daya yang sudah tersedia. Evaluasi proses dilakukan untuk mempelajari apakah pelaksanaan program sudah sesuai dengan rencana. Evaluasi produk dilakukan untuk mengetahui apakah tujuan program telah tercapai dengan baik (Mulyatiningsih, 2011: 120-121).

Evaluasi, dari awal kemunculannya sampai dengan saat ini terus mengalami perkembangan. Evaluasi merupakan istilah baru dalam kajian keilmuan yang telah berkembang menjadi disiplin ilmu sendiri. Bidang kajian evaluasi ternyata telah banyak memberikan manfaat dan kontribusinya di dalam memberikan informasi maupun data, khususnya mengenai pelaksanaan suatu program tertentu yang pada gilirannya akan menghasilkan rekomendasi dan digunakan oleh pelaksana program tersebut untuk menentukan keputusan, apakah program tersebut dihentikan, dilanjutkan, atau ditingkatkan lebih baik lagi.

Dalam implementasinya ternyata evaluasi dapat berbeda satu sama lain, hal ini tergantung dari maksud dan tujuan dari evaluasi

tersebut dilaksanakan. Seperti evaluasi program pembelajaran tidak akan sama dengan evaluasi kinerja pegawai. Evaluasi program pembelajaran dilakukan dengan ditujukan untuk melihat sejauh mana hasil belajar telah tercapai dengan optimal sesuai dengan target dan tujuan pembelajaran itu sendiri. Perbedaan tersebut menyebabkan lahirnya beberapa model evaluasi yang dapat menjadi pertimbangan evaluator dalam melakukan evaluasi. Dari beberapa model evaluasi yang ada, penulis hanya akan membahas model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh Daniel Stufflebeam.

Model evaluasi CIPP dalam pelaksanaannya lebih banyak digunakan oleh para evaluator, hal ini dikarenakan model evaluasi ini lebih komprehensif jika dibandingkan dengan model evaluasi lainnya.

Model CIPP berorientasi pada suatu keputusan (*a decision oriented evaluation approach structured*). Tujuannya adalah untuk membantu administrator (kepala sekolah dan guru) di dalam membuat keputusan. Menurut Stufflebeam dalam Subana (2012: 1) mengungkapkan bahwa, “*the CIPP approach is based on the view that the most important purpose of evaluation is not to prove but improve.*” Konsep tersebut ditawarkan oleh Stufflebeam dengan pandangan bahwa tujuan penting evaluasi adalah bukan membuktikan, tetapi untuk memperbaiki.

Berikut ini akan di bahas komponen atau dimensi model CIPP yang meliputi, *context, input, process, product*.

1. Context Evaluation (Evaluasi Konteks)

Stufflebeam dalam Subana (2012: 1) menyebutkan, tujuan evaluasi konteks yang utama adalah untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan yang dimiliki evaluasi. Arikunto dalam Subana (2012: 1) memberikan contoh evaluasi Program Makanan Tambahan Anak Sekolah (PMTAS) dalam pengajuan pertanyaan evaluasi sebagai berikut :

- a. Kebutuhan apa saja yang belum terpenuhi oleh program, misalnya jenis makanan dan siswa yang belum menerima?
- b. Tujuan pengembangan apakah yang belum tercapai oleh program, misalnya peningkatan kesehatan dan prestasi siswa karena adanya makanan tambahan?
- c. Tujuan pengembangan apakah yang dapat membantu mengembangkan masyarakat, misalnya kesadaran orang tua untuk memberikan makanan bergizi kepada anak-anaknya?
- d. Tujuan-tujuan manakah yang paling mudah dicapai, misalnya pemerataan makanan, ketepatan penyediaan makanan?

2. Input Evaluation (Evaluasi Masukan)

Tahap kedua dari model CIPP adalah evaluasi *input*, atau evaluasi masukan. Evaluasi masukan membantu mengatur keputusan, menentukan sumber-sumber yang ada, alternatif apa yang diambil, apa rencana dan strategi untuk mencapai tujuan, dan bagaimana prosedur kerja untuk mencapainya.

3. *Process Evaluation* (Evaluasi Proses)

Evaluasi proses digunakan untuk mendeteksi atau memprediksi rancangan prosedur atau rancangan implementasi selama tahap implementasi, menyediakan informasi untuk keputusan program dan sebagai rekaman atau arsip prosedur yang telah terjadi. Evaluasi proses meliputi koleksi data penilaian yang telah ditentukan dan diterapkan dalam praktik pelaksanaan program. Pada dasarnya evaluasi proses untuk mengetahui sampai sejauh mana rencana telah diterapkan dan komponen apa yang perlu diperbaiki. Arikunto dalam Subana (2012: 2) mengatakan bahwa, evaluasi proses dalam model CIPP menunjuk pada “apa” (*what*) kegiatan yang dilakukan dalam program, “siapa” (*who*) orang yang ditunjuk sebagai penanggung jawab program, “kapan” (*when*) kegiatan akan selesai. Dalam model CIPP, evaluasi proses diarahkan pada seberapa jauh kegiatan yang dilaksanakan didalam program sudah terlaksana sesuai dengan rencana.

4. *Product Evaluation* (Evaluasi Produk/Hasil)

Evaluasi proses diharapkan dapat membantu pimpinan proyek atau guru untuk membuat keputusan yang berkenaan dengan kelanjutan, akhir, maupun modifikasi program. Evaluasi produk untuk membantu membuat keputusan selanjutnya, baik mengenai hasil yang telah dicapai maupun apa yang dilakukan setelah program itu berjalan.

2.3.3 Tujuan Evaluasi Program

Seperti disebutkan oleh Sudjana (2006:48), tujuan khusus

Evaluasi Program terdapat 6 (enam) hal, yaitu untuk :

1. Memberikan masukan bagi perencanaan program;
2. Menyajikan masukan bagi pengambil keputusan yang berkaitan dengan tindak lanjut, perluasan atau penghentian program;
3. Memberikan masukan bagi pengambilan keputusan tentang modifikasi atau perbaikan program
4. Memberikan masukan yang berkenaan dengan faktor pendukung dan penghambat program;
5. Memberi masukan untuk kegiatan motivasi dan pembinaan (pengawasan, supervisi dan monitoring) bagi penyelenggara, pengelola dan pelaksana program dan.
6. Menyajikan data tentang landasan keilmuan bagi evaluasi program pendidikan luar sekolah.

Tujuan evaluasi program adalah agar dapat diketahui dengan pasti apakah pencapaian hasil, kemajuan dan kendala yang dijumpai dalam pelaksanaan program dapat dinilai dan dipelajari untuk perbaikan pelaksanaan program dimasa yang akan datang.

Tujuan evaluasi adalah untuk melayani pembuat kebijakan dengan menyajikan data yang diperlukan untuk pengambilan keputusan secara bijaksana. Oleh karenanya evaluasi program dapat menyajikan 5 (lima) jenis informasi dasar sebagai berikut:

1. Berbagai data yang dibutuhkan untuk menentukan apakah pelaksanaan suatu program harus dilanjutkan.
2. Indikator-indikator tentang program-program yang paling berhasil berdasarkan jumlah biaya yang digunakan.

3. Informasi tentang unsur-unsur setiap program dan gabungan antar unsur program yang paling efektif berdasarkan pembiayaan yang diberikan sehingga efisiensi pelaksanaan program dapat tercapai.
4. Informasi untuk berbagai karakteristik sasaran program-program pendidikan sehingga para pembuat keputusan dapat menentukan tentang individu, kelompok, lembaga atau komunitas mana yang paling menerima pengaruh dari pelayanan setiap program.
5. Informasi tentang metode-metode baru untuk memecahkan berbagai permasalahan yang berkaitan dengan evaluasi pengaruh program.

2.4 Standar Evaluasi Program

Standar merupakan aspek penting dari setiap praktek evaluasi. Standar membantu memastikan bahwa evaluator dan subjek serta objek yang diteliti berkomunikasi secara efektif dan mencapai pemahaman, yang jelas saling mengenal kriteria yang harus dipenuhi oleh evaluasi. Standar tersebut diperlukan untuk meniadakan kemungkinan bahwa salah satu stakeholder atau evaluator melakukan kecurangan, mungkin membelokkan hasil evaluasi yang sesuai dengan diri mereka sendiri. Tanpa standar yang mendefinisikan layanan evaluatif, kredibilitas prosedur evaluasi, hasil, atau pelaporan yang tersisa akan diragukan. Untuk lebih berwibawa dan kredibel, standar evaluasi harus mencerminkan konsensus umum oleh tokoh-tokoh terkemuka di organisasi profesi yang bersangkutan

Evaluator telah membentuk prinsip-prinsip standar yang digunakan untuk membimbing dan menilai pekerjaan mereka, Selama dua dekade terakhir, profesionalisme evaluasi telah cukup diperkuat oleh pengembangan dan penggunaan standar evaluasi. Selama ini, standar profesional, diarahkan pada praktek melalui prinsip-prinsip yang disepakati, telah menjadi bagian integral dari desakan masyarakat luas pada kriteria dan langkah-langkah untuk menjamin kualitas dan akuntabilitas evaluasi.

Empat konsep mendasar dalam Standar Evaluasi Program (Zahir, 2012: 2-3) adalah utilitas, kelayakan, kepatutan, dan akurasi.

1. Utilitas

Suatu evaluasi harus berguna. Ini harus ditujukan kepada orang-orang dan kelompok yang terlibat bertanggung jawab untuk melaksanakan program yang dievaluasi. Para evaluator harus memastikan kebutuhan informasi para pengguna dan melaporkan kepada mereka umpan balik evaluatif yang relevan secara jelas, ringkas, dan tepat waktu. Ini akan membantu mereka mengidentifikasi dan mengurus masalah program dan menyadari kekuatannya. Ini yang paling penting harus menjawab pertanyaan pengguna juga mendapatkan berbagai informasi yang dibutuhkan untuk menilai prestasi dan kelayakan program. Evaluasi seharusnya tidak hanya melaporkan umpan balik tentang kekuatan dan kelemahan, tetapi juga harus membantu pengguna dalam mempelajari dan menerapkan temuan. Standar utilitas mencerminkan konsensus umum ditemukan dalam literatur evaluasi bahwa evaluasi program secara efektif harus membahas kebutuhan informasi. Untuk itu, harus menginformasikan proses perbaikan

program. Jika tidak ada prospek bahwa temuan dari evaluasi dimaksud akan digunakan, evaluasi tidak boleh dilakukan.

2. Kelayakan

Suatu evaluasi harus layak. Evaluasi menggunakan prosedur evaluasi tepat dan beroperasi dilingkungan program, harus menghindari hal yang mengganggu atau merusak dalam program ini. Kita harus mengontrol sebanyak mungkin kekuatan politik yang mungkin menghambat atau merusak evaluasi. Dan itu harus dilakukan secara efisien dan efektif mungkin. Standar menekankan bahwa prosedur evaluasi harus bisa diterapkan di dunia nyata, tidak hanya di laboratorium eksperimental. Secara keseluruhan, standar kelayakan memerlukan evaluasi harus realistis, bijaksana, diplomatik, layak politik, hemat waktu, dan hemat biaya. Eksperimen sering bertentangan dan tidak layak dalam pengaturan lapangan, dan dalam kasus tersebut, evaluator harus lebih realistis, naturalistik, dan studi multimetode.

3. Kepatutan

Suatu evaluasi harus memenuhi kondisi kepatutan. Harus didasarkan pada kejelasan, dan perjanjian tertulis dimana mendefinisikan kewajiban evaluator dan klien untuk mendukung pelaksanaan evaluasi. Evaluasi harus melindungi hak semua pihak yang terlibat dan martabat. Harus jujur dan tidak terdistorsi dengan cara apapun. Laporan harus dibebaskan sesuai dengan perjanjian dan dengan kebebasan yang berlaku undang-undang informasi. Selain itu, laporan harus menyampaikan secara seimbang kelemahan dan kekuatannya. Standar merefleksikan fakta bahwa evaluasi

dapat mempengaruhi banyak orang, baik negatif maupun secara positif. Standar kepatutan adalah desain untuk melindungi hak-hak semua pihak dalam evaluasi. Secara umum, standar kepatutan mengharuskan evaluasi dilakukan secara sah, etis, dan dengan memperhatikan kesejahteraan mereka yang terlibat dalam evaluasi serta mereka yang terkena dampak hasil.

4. Akurasi

Suatu evaluasi harus akurat. Ini jelas harus menjelaskan program seperti yang direncanakan dan dengan benar-benar dieksekusi. Kita harus menjelaskan latar belakang program dan pengaturan. Harus melaporkan temuan yang valid dan reliabel. Ini harus mengidentifikasi dan membuktikan kelayakan sumber informasi evaluasi, metode pengukuran dan perangkat, prosedur analitis, dan ketentuan untuk pengendalian bias dan metaevaluation. Ini harus menyajikan kekuatan, kelemahan, dan keterbatasan rencana evaluasi, prosedur, informasi, dan kesimpulan. Ini harus menggambarkan dan menilai sejauh mana evaluasi memberikan penilaian yang independen berisi sebagai kaitan untuk penilaian diri yang mungkin bias. Secara umum, kelompok akhir dari standar memerlukan evaluator untuk memperoleh informasi teknis suara, menganalisis dengan benar, melaporkan kesimpulan dibenarkan, catat setiap peringatan yang bersangkutan, dan mendapatkan atau melakukan metaevaluation. Nilai keseluruhan evaluasi terhadap dua belas standard akurasi adalah suatu indeks validitas keseluruhan evaluasi ini

2.5 Langkah Evaluasi Program Pembelajaran Tematik

2.4.1 Desain Perencanaan Pelaksanaan Pembelajaran Tematik

Pelaksanaan pembelajaran tematik perlu dilakukan beberapa hal yang meliputi tahap perencanaan yang mencakup kegiatan pemetaan kompetensi dasar, pengembangan jaringan tema, pengembangan silabus dan penyusunan rencana pelaksanaan pembelajaran.

2.4.1.1 Pemetaan Standar Kompetensi (SK), Kompetensi Dasar (KD) dan Indikator.

1. Prosedur Pemetaan Tema

Pemetaan tema dilakukan untuk memperoleh gambaran secara menyeluruh dan utuh semua standar kompetensi, kompetensi dasar dan indikator dari berbagai mata pelajaran yang dipadukan dalam tema yang dipilih. Kegiatan ini, menurut Tim Puskur Departemen Pendidikan Nasional (dalam Trianto, 2011:143-144) dapat dilakukan dengan:

- a. Penjabaran standar kompetensi dan kompetensi dasar ke dalam indikator. Dalam mengembangkan indikator perlu memperhatikan hal-hal sebagai berikut:
 - 1) Indikator dikembangkan sesuai dengan karakteristik peserta didik.
 - 2) Indikator dikembangkan sesuai dengan karakteristik mata pelajaran.
 - 3) Dirumuskan dalam kata kerja operasional yang terukur dan/atau dapat diamati.
- b. Menentukan tema. Dalam menentukan tema dapat dilakukan dengan dua cara yakni:

Cara pertama, mempelajari SK dan KD yang terdapat dalam masing-masing mata pelajaran, dilanjutkan dengan menentukan tema yang sesuai.

Cara kedua, menetapkan terlebih dahulu tema-tema pengikat keterpaduan, untuk menentukan tema tersebut, guru dapat bekerjasama dengan peserta didik sehingga sesuai dengan minat dan kebutuhan anak.

- c. Identifikasi dan analisis setiap SK dan KD serta indikator disesuaikan dengan setiap tema sehingga semua SK, KD dan indikator terbagi habis.

2. Kegiatan Pemetaan Keterhubungan KD dan Indikator ke dalam Tema.

Pemetaan KD dan indikator ke dalam tema dimulai dengan kegiatan sebagai berikut:

- a. Memetakan semua mata pelajaran yang diajarkan di kelas.
- b. Mengidentifikasi SK dalam setiap mata pelajaran yang diajarkan di kelas.
- c. Mengidentifikasi KD setiap mata pelajaran yang diajarkan di kelas.
- d. Menjabarkan KD ke dalam indikator.
- e. Mengidentifikasi tema-tema berdasarkan keterpaduan SK, KD dan indikator dari semua mata pelajaran yang diajarkan. Melakukan identifikasi dan analisis untuk setiap SK, KD dan indikator harus cocok untuk setiap tema sehingga semua SK, KD dan indikator terbagi habis, jika terdapat kompetensi yang tidak tercakup pada tema tertentu tetap diajarkan melalui tema lain atau disajikan secara tersendiri.

3. Kegiatan Pemetaan Keterhubungan Tema ke dalam SK, KD dan Indikator.

- a. Mengidentifikasi tema-tema yang digunakan sebagai

pengikat keterpaduan berbagai mata pelajaran.

- b. Memetakan semua mata pelajaran yang diajarkan di kelas.
- c. Mengidentifikasi SK dalam setiap mata pelajaran yang diajarkan di kelas.
- d. Mengidentifikasi KD setiap mata pelajaran yang diajarkan di kelas.
- e. Menjabarkan KD ke dalam indikator.
- f. Menganalisis keterhubungan tema-tema dengan SK, KD dan indikator dari setiap mata pelajaran.

2.4.1.2 Menetapkan Jaringan Tema

1. Hakikat Jaringan Tema

Pembuatan jaringan tema merupakan implementasi dari penerapan pembelajaran terpadu model *webbed*. Pembelajaran terpadu model *webbed* adalah pembelajaran yang menggunakan pendekatan tematik.

2. Teknik Pembuatan Jaringan Tema

Pembuatan jaringan tema melalui beberapa tahapan sebagai berikut:

- a. Tentukan terlebih dahulu tema dengan mengikuti prinsip yaitu:
 - 1) Memperhatikan lingkungan terdekat dengan siswa.
 - 2) Dari yang termudah menuju yang sulit
 - 3) Dari yang sederhana menuju yang kompleks

- 4) Dari yang konkret menuju yang abstrak
 - 5) Tema yang dipilih harus memungkinkan terjadinya proses berpikir siswa.
 - 6) Ruang lingkup tema disesuaikan dengan usia dan perkembangan siswa termasuk minat, kebutuhan dan kemampuan.
- b. Menginventarisasi materi-materi yang masuk/sesuai dengan tema yang telah ditentukan.
 - c. Mengelompokkan materi-materi yang sudah di inventarisir ke dalam rumpun mata pelajaran masing-masing.
 - d. Menghubungkan materi-materi yang telah dikelompokkan dalam rumpun mata pelajaran dengan tema.

3. Kriteria Jaringan Tema

Sebuah jaringan tema dapat dianggap baik jika memenuhi beberapa kriteria, diantaranya:

- 1) Sempel.
- 2) Sinkron.
- 3) Logis.
- 4) Mudah dipahami.
- 5) Terpadu

2.4.1.3 Penyusunan Silabus Pembelajaran Tematik

1. Pengembangan Silabus Pembelajaran Tematik.

Beberapa prinsip yang mendasari dalam pengembangan silabus, antara lain: ilmiah, relevan, sistematis, konsisten, memadai, actual dan konstektual, fleksibel, dan menyeluruh (Muslich, 2007:25).

Menurut Saud (2007:84) bahwa prinsip-prinsip pengembangan silabus pembelajaran tematik adalah sebagai berikut:

- a. Disusun berdasarkan prinsip ilmiah, dalam arti materi pembelajaran tematik yang disajikan dalam silabus harus memenuhi kebenaran dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah. Sehingga untuk mencapai kebenaran tersebut, dalam penyusunan silabus selayaknya dilibatkan para pakar bidang keilmuan masing-masing mata pelajaran, hal ini dimaksudkan agar materi pelajaran yang disajikan dalam silabus sah.
- b. Ruang lingkup dan urutan penyajian materi pembelajaran dalam silabus, termasuk kedalaman dan tingkat kesulitannya disesuaikan dengan perkembangan dan kebutuhan siswa.
- c. Penyusunan silabus dilakukan secara sistematis, artinya semua komponen yang ada dalam silabus tersebut harus merupakan satu kesatuan yang saling terkait untuk mencapai kompetensi dasar yang telah ditetapkan.
- d. Silabus disusun berdasarkan bagan/matriks keterhubungan kompetensi dasar dan tema pemersatu yang telah dikembangkan.
- e. Dalam memilih aktivitas belajar siswa, ciptakan berbagai kegiatan yang sesuai dengan kompetensi dasar dan tema pemersatu, misalnya mengadakan kunjungan ke lahan pertanian, pasar, kebun binatang dll.
- f. Kompetensi dasar setiap mata pelajaran yang tidak bisa dikaitkan dalam pembelajaran tematik disusun dalam silabus tersendiri.

Silabus pembelajaran tematik dikembangkan dengan

menggunakan pendekatan sistem, di mana komponen-komponen yang ada di dalamnya saling berhubungan satu sama lain dalam rangka mencapai kompetensi dasar yang telah ditetapkan. Komponen silabus tersebut terdiri atas: (a) identifikasi mata pelajaran yang akan dipadukan; (b) kompetensi dasar, hasil belajar, dan indikator yang harus dikuasai siswa; (c) materi pokok yang mengacu pada suatu tema yang akan disajikan; (d) alternative strategi pembelajaran yang akan digunakan; dan (e) alokasi waktu yang diperlukan.

2. Menetapkan Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar.

Dalam penyusunan silabus guru harus mengidentifikasi standar kompetensi dan kompetensi dasar dari berbagai mata pelajaran untuk merumuskan keterpaduan atau keterkaitan antara satu mata pelajaran dengan mata pelajaran yang lainnya.

3. Identifikasi Materi Pokok.

Mengidentifikasi materi pokok yang menunjang pencapaian standar kompetensi dan kompetensi dasar dengan mempertimbangkan: (a) tingkat perkembangan fisik, intelektual, emosional, social dan spiritual peserta didik; (b) kebermanfaatan bagi peserta didik; (c) struktur keilmuan; (d) kedalaman dan keluasan materi; (e) relevansi dengan kebutuhan peserta didik dan tuntutan

lingkungan; dan (f) alokasi waktu.

4. Penentuan Pengalaman Belajar

Pengalaman belajar merupakan kegiatan mental dan fisik yang dilakukan siswa dalam berinteraksi dengan sumber belajar melalui pendekatan pembelajaran yang bervariasi dan mengaktifkan siswa. Pengalaman belajar juga mencerminkan pengelolaan pengalaman siswa yang diperoleh melalui strategi pembelajaran yang digunakan oleh guru dalam kegiatan tatap muka atau kegiatan siswa dengan siswa lain atau dengan sumber belajar lain dalam kegiatan non tatap muka.

5. Penentuan Alokasi Waktu

Penentuan alokasi waktu pada setiap kompetensi dasar didasarkan pada jumlah minggu efektif dan alokasi waktu mata pelajaran per minggu, dengan mempertimbangkan jumlah kompetensi dasar, keluasan, kedalaman, tingkat kesulitan dan tingkat kompetensi dasar. Alokasi waktu yang dicantumkan dalam silabus merupakan perkiraan waktu yang dibutuhkan oleh peserta didik untuk menguasai kompetensi dasar.

6. Penentuan Media/Sumber Pembelajaran

Sumber belajar adalah rujukan, objek dan/atau bahan yang digunakan untuk kegiatan pembelajaran. Sumber belajar dapat berupa media cetak dan elektronik, narasumber,

serta lingkungan fisik, alam, sosial dan budaya (Trianto, 2011:167)

7. Penentuan Jenis Penilaian

Model penilaian yang dikembangkan mencakup prosedur yang digunakan, jenis dan bentuk penilaian, serta alat evaluasi yang digunakan. Penilaian yang dilakukan dengan menggunakan tes dan non tes dalam bentuk tertulis maupun lisan, pengamatan kinerja, sikap, penilaian hasil karya berupa proyek atau produk, penggunaan portofolio dan penilaian diri. Jenis penilaian yang dipilih bergantung pada rumusan indikatornya.

Untuk mencapai keberhasilan peserta didik diperlukan penilaian beberapa hal yang perlu diperhatikan dalam penilaian, yaitu:

- a. Penilaian diarahkan untuk mengukur pencapaian kompetensi.
- b. Penilaian menggunakan acuan kriteria, yaitu berdasarkan apa yang bisa dilakukan peserta didik setelah mengikuti proses pembelajaran.
- c. Sistem yang direncanakan adalah sistem penilaian yang berkelanjutan. Berkelanjutan dalam arti semua indikator ditagih, kemudian hasilnya dianalisis untuk menentukan kompetensi dasar yang telah dimiliki dan yang belum, serta untuk mengetahui kesulitan peserta

didik.

- d. Hasil evaluasi/penilaian dianalisis untuk menentukan tindak lanjut berupa perbaikan proses pelaksanaan pembelajaran berikutnya.
- e. Sistem penilaian harus disesuaikan dengan pengalaman belajar yang ditempuh dalam proses pembelajaran.

2.4.1.4 Penyusunan RPP

1. Landasan Pengembangan RPP

Landasan pengembangan RPP dijelaskan dalam PP NO 19 TAHUN 2005 Pasal 20 yaitu, “Perencanaan proses pembelajaran meliputi silabus dan rencana pelaksanaan pembelajaran yang memuat sekurang-kurangnya tujuan pembelajaran, materi pembelajaran, metode pembelajaran, sumber belajar dan penilaian hasil belajar”.

2. Pengertian dan Komponen RPP

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) adalah rencana yang menggambarkan prosedur dan pengorganisasian pembelajaran untuk mencapai satu kompetensi dasar yang ditetapkan dalam standar isi dan telah dijabarkan dalam silabus. Lingkup RPP paling luas mencakup satu kompetensi dasar yang terdiri atas satu atau beberapa indikator untuk satu kali pertemuan atau lebih.

Untuk memudahkan dalam pengembangan RPP penting untuk memperhatikan minimal komponen-komponen yang

meliputi:

- a. Identitas mata pelajaran (nama mata pelajaran yang akan ditekankan, kelas, semester, dan waktu/banyaknya jam pertemuan yang akan dialokasikan).
- b. KD dan Indikator yang akan dilaksanakan.
- c. Materi pokok.
- d. Strategi pembelajaran (kegiatan pembelajaran secara konkret)
- e. Alat dan media
- f. Penilaian dan tindak lanjut.

2.4.2 Pelaksanaan Pembelajaran Tematik

Pelaksanaan pembelajaran tematik setiap hari dilakukan dengan menggunakan tiga tahapan kegiatan yaitu kegiatan pembukaan, kegiatan inti dan kegiatan penutup.

1. Kegiatan Pendahuluan/Awal/Pembukaan

Kegiatan pendahuluan merupakan kegiatan awal yang harus ditempuh guru dan siswa pada setiap kali pelaksanaan pembelajaran tematik. Fungsinya terutama untuk menciptakan suasana awal pembelajaran yang efektif, yang memungkinkan peserta didik dapat mengikuti proses pembelajaran dengan baik. Efisiensi waktu dalam kegiatan awal ini perlu diperhatikan, karena waktu yang tersedia relatif singkat yaitu antara 5-10 menit. Guru diharapkan dapat menciptakan kondisi awal pembelajaran dengan baik sehingga siswa siap mengikuti pembelajaran dengan seksama.

Kegiatan yang dilakukan dalam kegiatan pendahuluan adalah apersepsi, penilaian awal (pre-test), mengecek kehadiran siswa, menumbuhkan kesiapan belajar siswa, motivasi, membangkitkan perhatian siswa, penggalian pengalaman siswa dengan bercerita, kegiatan fisik/jasmani dan menyanyi.

2. Kegiatan Inti

Kegiatan inti merupakan kegiatan pelaksanaan pembelajaran tematik yang menekankan pada proses pembentukan pengalaman belajar siswa. Beberapa kegiatan yang dapat dilakukan dalam kegiatan inti diantaranya adalah sebagai berikut:

- a. Guru memberi informasi mengenai tujuan pembelajaran yang harus dicapai siswa dan garis besar materi yang akan disampaikan.
- b. Guru menyampaikan kepada siswa, kegiatan-kegiatan belajar apa saja yang harus ditempuh siswa dalam mempelajari tema/topik yang telah ditentukan. Kegiatan belajar hendaknya lebih mengutamakan aktivitas siswa, guru hanya berperan sebagai fasilitator yang memberikan kemudahan kepada siswa untuk belajar.

3. Kegiatan Penutup

Kegiatan akhir dalam pembelajaran tematik tidak hanya diartikan sebagai kegiatan untuk menutup pelajaran, tetapi juga sebagai kegiatan penilaian hasil belajar peserta didik dan kegiatan tindak

lanjut. Secara umum kegiatan akhir dan tindak lanjut dalam pembelajaran tematik diantaranya:

- a. Mengajak siswa menyimpulkan materi yang telah dipelajari.
- b. Melaksanakan tindak lanjut pembelajaran dengan pemberian tugas atau latihan yang harus dikerjakan di rumah, menjelaskan kembali bahan yang dianggap sulit oleh siswa.
- c. Mengemukakan topik yang akan dibahas pada pertemuan selanjutnya.
- d. Memberi evaluasi lisan dan tertulis

2.4.3 Evaluasi Pembelajaran Tematik

Menurut Trianto (2011:195) bahwa evaluasi dalam pembelajaran tematik adalah suatu usaha untuk mendapatkan berbagai informasi secara berkala, berkesinambungan dan menyeluruh tentang proses dan hasil dari pertumbuhan dan perkembangan yang telah dicapai oleh anak didik melalui program kegiatan belajar.

Tujuan dan prinsip evaluasi pembelajaran tematik dikemukakan oleh Trianto (2011:195-196) sebagai berikut:

Tujuan evaluasi pembelajaran tematik yaitu:

1. Mengetahui pencapaian indikator yang telah ditetapkan.
2. Memperoleh umpan balik bagi guru, untuk mengetahui hambatan yang terjadi dalam pembelajaran maupun efektivitas pembelajaran.
3. Memperoleh gambaran yang jelas tentang perkembangan pengetahuan, keterampilan dan sikap siswa.
4. Sebagai acuan dalam menentukan rencana tindak lanjut (remedial, pengayaan dan pematapan).

Prinsip evaluasi pembelajaran tematik yaitu:

1. Penilaian di kelas 1, 2 dan 3 mengikuti aturan penilaian mata-mata pelajaran lain di sekolah dasar. Mengingat bahwa siswa kelas I SD belum semuanya lancar membaca dan menulis, maka cara penilaian di kelas I tidak ditekankan pada penilaian secara tertulis.
2. Kemampuan membaca, menulis dan berhitung merupakan kemampuan yang harus dikuasai oleh peserta didik kelas 1, 2 dan 3. Oleh karena itu, penguasaan terhadap ketiga kemampuan tersebut adalah prasyarat untuk kenaikan kelas.
3. Penilaian dilakukan dengan mengacu pada indikator dari masing-masing Kompetensi Dasar dan Hasil Belajar dari mata-mata pelajaran.
4. Penilaian dilakukan secara terus menerus dan selama proses belajar mengajar berlangsung, misalnya sewaktu siswa bercerita pada kegiatan awal, membaca pada kegiatan inti dan menyanyi pada kegiatan akhir.
5. Hasil karya/ kerja siswa dapat digunakan sebagai bahan masukan guru dalam mengambil keputusan siswa, misalnya: Penggunaan tanda baca, ejaan kata maupun angka.
6. Penilaian dalam pembelajaran harus disesuaikan dengan tema yang akan dikembangkan dan dibiasakan setiap hari di sekolah. Penilaian harus dirancang dan disesuaikan dengan tahap perkembangan peserta didik.

2.4.3.1 Alat evaluasi pembelajaran tematik.

Alat evaluasi dapat berupa tes dan non-tes mencakup: tertulis, lisan atau perbuatan, catatan harian perkembangan siswa dan portofolio. Dalam kegiatan pembelajaran di kelas, awal penilaian yang lebih banyak digunakan adalah melalui pemberian tugas dan portofolio.

Guru menilai anak melalui pengamatan yang lalu dicatat pada sebuah buku bantu. Sedangkan tes tertulis digunakan untuk menilai kemampuan menulis siswa, khususnya untuk mengetahui tentang penggunaan tanda baca, ejaan, kata atau angka.

2.4.3.2 Aspek evaluasi pada pembelajaran tematik dilakukan untuk mengkaji ketercapaian Kompetensi Dasar dan Indikator pada tiap-tiap mata pelajaran yang terdapat pada tema tersebut. Dengan demikian penilaian dalam hal ini tidak lagi terpadu melalui tema, melainkan sudah terpisah-pisah sesuai dengan kompetensi dasar, hasil belajar dan indikator mata pelajaran. Nilai akhir pada laporan (raport) dikembalikan pada kompetensi mata pelajaran yang terdapat pada kelas satu dan dua Sekolah Dasar, yaitu: Bahasa Indonesia, Matematika, Ilmu Pengetahuan Alam, Pendidikan Kewarganegaraan dan Ilmu Pengetahuan Sosial, Seni Budaya dan Keterampilan, dan Pendidikan Jasmani, Olahraga dan Kesehatan.

2.4.3.3 Instrumen Evaluasi Tes Tertulis

Tes tertulis merupakan bentuk instrumen evaluasi yang biasa dilakukan di setiap kegiatan evaluasi. Evaluasi tes tertulis perlu dipelajari karena masing-masing bentuk evaluasi tes tertulis mempunyai bentuk yang berbeda. Evaluasi secara tertulis dilakukan dengan tes tertulis. Tes tertulis merupakan tes dimana soal dan jawaban yang diberikan kepada peserta didik dalam bentuk tulisan. Dalam menjawab soal, peserta didik tidak selalu merespon dalam bentuk menulis jawaban, tetapi dapat juga dalam bentuk yang lain, seperti memberi tanda, mewarnai, menggambar dan sebagainya (Masnur Muslich, 2007: 87).

Adapun tes tertulis yang bisa digunakan dalam penilaian hasil pembelajaran berbasis kurikulum tematik memiliki dua bentuk, yaitu sebagai berikut: (1) soal yang disajikan dengan pilihan jawaban, yaitu pilihan ganda, dua pilihan benar-salah, pilihan 'ya' atau 'tidak', atau menjodohkan; (2) soal dengan menyuplai jawaban, yaitu isian atau melengkapi, jawaban singkat atau pendek, atau soal uraian.

Ketika guru menyusun instrumen penilaian tertulis dalam pembelajaran berbasis kurikulum tematik, maka ia harus mempertimbangkan beberapa hal berikut:

1. Materi, misalnya kesesuaian soal dengan indikator pada kurikulum tematik.
2. Konstruksi, misalnya rumusan soal atau pertanyaan harus jelas dan tegas.
3. Bahasa, misalnya rumusan soal tidak menggunakan kata/kalimat yang menimbulkan penafsiran ganda.

Guru yang ingin melakukan penilaian terhadap hasil pembelajaran berbasis kurikulum tematik dengan tes tertulis, maka cara yang dapat dilakukannya adalah sebagai berikut:

1. Penilaian tertulis tiap-tiap mata pelajaran dengan menyebutkan nama mata pelajaran yang diajarkan atau dibahas.
2. Penilaian tertulis dengan tanpa menyebutkan mata pelajaran, tetapi guru mengetahui tujuan yang ingin dicapai

berdasarkan indikator yang telah ditetapkan pada masing-masing mata pelajaran.

2.4.3.4 Instrumen Evaluasi Non-Tes

Ada beberapa contoh evaluasi pembelajaran tematik dalam bentuk tes: (a) penilaian yang terbentuk dalam jaring-jaring tema yang dimasukkan dalam mata pelajaran; dan (b) penilaian yang terbentuk dalam jaring-jaring tema yang tidak dimunculkan dalam mata pelajaran.

Untuk mengetahui keberhasilan proses pembelajaran tidak selalu dengan menggunakan alat tes, karena ada aspek kemampuan lain yang tidak bisa dinilai dengan tes, misalnya tentang sikap, kebiasaan bekerja, kejujuran dan lain-lain. Untuk mengukur aspek tersebut digunakan instrumen penilaian non-tes, antara lain:

1. Penilaian pengamatan

Pengamatan adalah proses penilaian dengan cara mengamati dan mencatat secara sistematis terhadap tingkah laku peserta didik di dalam kelas maupun di luar kelas. Sebagai alat evaluasi pengamatan dipakai untuk: (a) menilai minat, sikap dan nilai-nilai yang terkandung dalam diri peserta didik dan (b) melihat proses kegiatan pembelajaran baik individu maupun kelompok. Teknik yang digunakan adalah daftar cek (*check list*) dan skala penilaian (*assessment scale*).

2. Penilaian Portofolio

Portofolio penilaian (*assessment*) diartikan sebagai kumpulan fakta/bukti dan dokumen yang berupa tugas-tugas yang terorganisir secara sistematis dari seseorang secara individual dalam proses pembelajaran (Fajar, 2005:90). Portofolio adalah pengumpulan secara sistematis hasil kerja seseorang. Penilaian portofolio merupakan strategi penilaian dengan cara mengumpulkan dan menilai hasil kerja dan tugas siswa secara berkelanjutan sebagai acuan bagi guru untuk melihat apakah telah terjadi kemajuan belajar pada diri siswa. Karakteristik portofolio sebagai penilaian adalah: (a) merupakan hasil karya siswa yang berisi kemajuan dan penyelesaian tugas-tugas secara terus menerus dalam usaha pencapaian kompetensi pembelajaran; (b) mengukur setiap prestasi siswa secara individual dan menyadari perbedaan antara siswa; (c) merupakan pendekatan kerja sama; (d) mempunyai tujuan untuk menilai diri sendiri; (e) memperbaiki dan mengupayakan prestasi; dan (f) adanya keterkaitan antara penilaian dan pembelajaran.

3. Penilaian Kinerja (*Performance*)

Menurut Muslich (2007:80) penilaian kinerja adalah penilaian berdasarkan hasil pengamatan penilai terhadap aktivitas siswa sebagaimana yang terjadi. Penilaian ini

biasanya digunakan untuk menilai kemampuan siswa dalam berpidato, pembacaan puisi, diskusi, pemecahan masalah, partisipasi siswa dalam diskusi, menari, memainkan alat musik, aktivitas olahraga, menggunakan peralatan laboratorium dan mengoperasikan suatu alat. Penilaian kinerja dapat didefinisikan sebagai bentuk penilaian yang meminta siswa untuk mendemonstrasikan dan mengaplikasikan pengetahuan, keterampilan dan kelakuan kerjanya ke dalam berbagai tugas yang bermakna dan melibatkan siswa sesuai dengan kriteria yang diinginkan. Karakteristik dari tes kinerja ada dua: (a) peserta tes diminta untuk mendemonstrasikan kemampuannya dalam mengkreasikan suatu produk atau terlibat dalam suatu aktivitas (perbuatan) seperti melakukan eksperimen, praktik dan sebagainya, (b) produk dari tes kinerja lebih penting daripada perbuatan atau kinerjanya.

Dengan menerapkan penilaian kinerja guru bisa mengetahui apakah siswa mampu memahami dan menerapkan konsep yang telah dipahaminya. Sebagai contoh, kita bisa menyelenggarakan tes formatif untuk mengetahui apakah siswa memahami bahwa sebuah cerita terdiri atas bagian pembukaan, isi dan bagian akhir. Namun demikian, tes semacam ini tidak dapat menjamin apakah siswa mampu menulis sebuah cerita dengan bagian awal, isi dan bagian

akhir yang jelas. Pada kasus ini akan lebih bermanfaat apabila siswa diminta untuk menyusun cerita dan guru melakukan *scoring* terhadap produk yang dihasilkan dengan rubrik tertentu.

4. Penilaian Sikap (Afektif)

Penilaian afektif adalah penilaian terhadap aspek-aspek non-intelektual seperti sikap, minat, motivasi dan sebagainya. Penilaian afektif diperlukan mengingat afektif berpengaruh terhadap perilaku siswa di masa depan. Alasan mengapa kita perlu mempromosikan pentingnya sikap positif siswa terhadap belajar karena siswa yang memiliki sikap positif terhadap belajar akan menjadi pembelajar di masa depan. Banyak studi juga menunjukkan bahwa sikap dan minat berpengaruh terhadap prestasi belajar siswa. Penilaian sikap sebagai penilaian terhadap perilaku dan keyakinan siswa terhadap suatu objek, fenomena atau masalah. Penilaian ini dapat dilakukan dengan cara, antara lain: (a) observasi perilaku, misalnya tentang kerja sama, inisiatif, perhatian, (b) pertanyaan langsung, misalnya tanggapan terhadap tata tertib sekolah yang baru, dan (c) laporan pribadi (Masnur Muslich, 2007:89).

5. Penilaian Produk

Penilaian hasil kerja atau produk merupakan penilaian kepada siswa dalam mengontrol proses dan memanfaatkan/

menggunakan bahan untuk menghasilkan sesuatu, kerja praktik atau kualitas estetik dari sesuatu yang mereka produksi. Contoh: kerja artistik (menggambar, melukis, kerajinan), makanan, pakaian, produk yang terbuat dari kayu, metal, plastik, keramik (Muslich, 2007:85). Penilaian produk menilai siswa dalam: (a) bereksplorasi dan mengembangkan gagasan dalam mendesain, (b) memilih bahan-bahan yang tepat, (c) menggunakan alat, (d) menunjukkan inovasi dan kreasi, (e) memilih bentuk dan gaya dalam karya seni.

Pada pembelajaran tematik, penilaian merupakan usaha untuk mendapatkan berbagai informasi secara berkala, berkesinambungan, dan menyeluruh tentang proses dan hasil dari pertumbuhan dan perkembangan yang telah dicapai, baik berkaitan dengan proses maupun hasil pembelajaran. Oleh karena itu, penilaian (evaluasi) pembelajaran tematik dilakukan pada 2 (dua) hal, yaitu: (1) penilaian terhadap proses kegiatan dan (2) penilaian hasil kegiatan.

Terlaksanakannya penilaian, guru diharapkan dapat:

1. Mengetahui pencapaian indikator yang telah ditetapkan.
2. Memperoleh umpan balik, sehingga dapat mengetahui hambatan yang terjadi dalam pembelajaran maupun efektifitas pembelajaran.
3. Memperoleh gambaran yang jelas tentang perkembangan pengetahuan, keterampilan, dan sikap peserta didik.

4. Menjadikan acuan dalam menentukan rencana tindak lanjut (remedial, pengayaan, dan pematapan)

2.4.4 Hasil Pembelajaran Tematik

Belajar merupakan proses aktivitas yang memiliki keterukuran secara jelas. Keberhasilan atau kegagalan merupakan ukuran dalam proses pembelajaran. Apabila merujuk pada rumusan operasional keberhasilan belajar, maka belajar dikatakan berhasil apabila daya serap terhadap bahan pembelajaran yang diajarkan mencapai prestasi yang tinggi baik secara individu maupun kelompok, kemudian perilaku yang digariskan dalam tujuan pembelajaran telah dicapai siswa melalui proses pemahaman materi yang mengantarkan siswa kepada pemahaman materi berikutnya.

Hasil belajar mencakup dalam tiga ranah, yaitu ranah kognitif berkenaan dengan hasil belajar intelektual yang terdiri dari enam aspek, yakni pengetahuan atau ingatan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis dan evaluasi. Ranah afektif berkenaan dengan sikap yang terdiri dari lima aspek yakni penerimaan, jawaban atau reaksi, penilaian, organisasi dan internalisasi. Ranah psikomotorik berkenaan dengan hasil belajar keterampilan dan kemampuan bertindak. Ada enam aspek psikomotorik, yakni gerakan refleksi, keterampilan gerakan dasar, kemampuan perseptual, keharmonisan atau ketepatan, gerakan keterampilan kompleks, gerakan ekspresif dan interpretatif (Sudjana, 2009: 22-23).

Berdasarkan pengertian di atas, maka hasil pembelajaran adalah sesuatu yang diperoleh berdasarkan usaha yang dilakukan oleh seseorang melalui proses belajar yang mencakup tiga ranah yaitu ranah kognitif, afektif dan psikomotorik.

2.6 Kajian Penelitian yang Relevan

Beberapa penelitian yang telah dilakukan tentang evaluasi pembelajaran tematik antara lain oleh Suyono (2012), dalam penelitiannya mengenai “Evaluasi Kinerja Guru dalam Program Pembelajaran Geografi Sekolah Menengah Atas di Kabupaten Lampung Timur Tahun 2012” dimuat di jurnal FKIP Universitas Lampung. Penelitian ini memaparkan situasi dan kondisi dalam program pembelajaran geografi dan kendala-kendala yang dihadapi ditinjau dari: konteks, *input*, proses, dan produk. Evaluasi program ini bersifat formatif oleh karenanya dianalisa faktor-faktor penghambat dan solusi yang dilakukan untuk pengembangan program sesuai hakekatnya. Hasil analisis menunjukkan bahwa kinerja guru geografi dalam pembelajaran di SMA Kabupaten Lampung Timur kategorinya sedang, dan perlu ditingkatkan lagi agar mutu pendidikan di Kabupaten Lampung Timur dapat meningkat.

Susanto tahun 2011 dengan judul: Evaluasi Pelaksanaan Model Pembelajaran Tematik Guru Kelas Satu Sekolah Dasar Negeri 2 Sukaraja Bandar Lampung. Penelitian ini dipublikasikan pada jurnal FKIP Universitas Lampung. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pelaksanaan model pembelajaran tematik yang dilaksanakan oleh guru kelas satu di Sekolah Dasar Negeri 2

Sukaraja Bandar Lampung. Pendekatan yang digunakan dalam penelitian adalah pendekatan campuran yang merupakan penggabungan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Jenis penelitian yang digunakan adalah penelitian evaluasi. Kesimpulan umum berdasarkan hasil analisis dan pembahasan data bahwa dalam tahap pelaksanaan guru kelas satu masih dalam tahap mengadopsi yaitu mencontoh dari contoh RPP dan silabus yang sudah ada, dalam tahap pelaksanaan menunjukkan bahwa tampak ada ketidaktepatan dalam guru melaksanakan model pembelajaran tematik dimana dalam model pembelajaran tematik seharusnya setelah guru melakukan apersepsi dilanjutkan masuk ke dalam tema besar, bukan masuk ke mata pelajaran, dan untuk tahap penilaian guru terkendala dengan harus mengembalikan penilaian ke masing-masing mata pelajaran.