

BAB 2

PROGRAM *DECENTRALIZING BASIC EDUCATION* DAN SEKOLAH-SEKOLAH RESPONDEN PENELITIAN DI KOTA BOGOR

2.1 PROGRAM *UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT* (USAID) DAN PENDIDIKAN DI INDONESIA

Dalam agenda pembangunan internasional AS Indonesia, yang memiliki nama resmi Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI), memiliki arti strategis sebagai berikut.

*Indonesia, the country with the world's largest Muslim majority, serves as a model in blending a democratic political sistem with moderate Islamic thought and practice. The Government of Indonesia actively pursues the fight against corruption, is a partner in the global war on terrorism and works hard to provide a better future for its people. As the world's fourth most populous cacahry, with abundant natural resources and access to key shipping lanes, Indonesia is a potentially important trading partner.*¹⁵¹

[Indonesia, negeri dengan mayoritas Muslim terbesar di dunia, menjadi model percampuran sistem politik demokratis dengan pemikiran dan praktik Islam moderat. Pemerintah Indonesia yang secara aktif berupaya memerangi korupsi merupakan sebuah mitra dalam perang melawan terorisme dan senantiasa bekerja keras untuk mewujudkan masa depan yang lebih baik bagi rakyatnya. Sebagai negeri dengan populasi terbesar keempat di dunia, dengan melimpahnya sumber daya alam dan akses bagi jalur pelayaran utama, Indonesia merupakan partner dagang penting yang potensial.]

¹⁵¹ USAID Indonesia, *Indonesia Country Profile*, [http://indonesia.usaid.gov/\(S\(igewfjy2dgsxx245ma4ils55\)\)/proxy/Page.aspx?p=About.Indonesia&language=en](http://indonesia.usaid.gov/(S(igewfjy2dgsxx245ma4ils55))/proxy/Page.aspx?p=About.Indonesia&language=en).

Seperti negara-negara lainnya, keterlibatan AS di sektor pembangunan di Indonesia dilaksanakan secara resmi oleh USAID. Keterlibatan USAID dapat ditelusuri sejak dekade 1950an dalam upayanya yang bertujuan untuk membantu pembangunan ekonomi dan memenuhi kebutuhan rakyat. Dalam perkembangannya praktik kebijakan melalui AS digalang melalui kemitraan aktif dengan pihak pemerintah, swasta lokal dan Lembaga Swadaya Masyarakat (LSM) atau *Non-Governmental Organizations* (NGOs). Pihak-pihak yang terlibat dalam implementasi program USAID merupakan pihak-pihak yang diseleksi oleh USAID sendiri dengan kriteria tertentu. Sejalan dengan globalisasi yang makin mengetengahkan sektor pasar dalam masyarakat, kini perhatian USAID banyak terarah kepada “peranan kunci sektor swasta mempromosikan kemitraan publik-privat untuk meningkatkan tambahan sumber daya dan mendorong efektivitas.”¹⁵²

Selama masa pemerintahan Presiden Bush fokus utama program asistensi USAID di Indonesia adalah (1) pertumbuhan ekonomi yang menciptakan kesempatan kerja dan kesejahteraan, (2) peningkatan kualitas pendidikan dasar, (3) demokrasi yang efektif dan pemerintahan yang terdesentralisir, dan (4) peningkatan kualitas *basic human services*, seperti kesehatan, perairan, dan nutrisi. USAID mengklaim bahwa implementasi program mereka senantiasa mengikuti hukum dan aturan yang telah ditetapkan baik oleh Pemerintah AS maupun oleh pemerintah Indonesia. USAID juga mengaku selalu berkonsultasi dengan pemerintah lokal pada implementasi seluruh proyeknya. Hal ini berkenaan dengan upaya mutakhir USAID dalam mendukung pelaksanaan desentralisasi di Indonesia yang telah bergulir sejak masa reformasi.

Bantuan pendidikan sebesar US\$ 157 juta yang diangkat dalam penelitian ini merupakan fokus program USAID di Indonesia. USAID Indonesia mengidentifikasi dalam sektor pendidikan terdapat tantangan berupa (1) fakta bahwa 30% tenaga pengajar di Indonesia tidak dibekali dengan pelatihan yang layak, sementara hanya 40% anak-anak di sekolah dasar yang mampu menyelesaikan pendidikan dasar 9 tahun; (2) pemerintah-pemerintah daerah tidak

¹⁵² USAID Indonesia, *Frequently Asked Questions*, [http://indonesia.usaid.gov/\(S\(igewfjy2dgsxx245ma4ils55\)\)/en/Page.FAQ.aspx](http://indonesia.usaid.gov/(S(igewfjy2dgsxx245ma4ils55))/en/Page.FAQ.aspx).

siap untuk mengatur sistem pendidikan yang terdesentralisasi; dan (3) penyediaan dana publik (*public funding*) bagi pendidikan berada pada tingkat yang terendah di kawasan.¹⁵³

Untuk itu, USAID merancang empat sasaran meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia, yaitu (1) mendukung suatu upaya terdesentralisasi bagi pendidikan yang berkualitas dan relevan; (2) mendorong pemerintah Indonesia untuk meningkatkan investasinya di bidang pendidikan; (3) mendukung transisi demokrasi di Indonesia; dan memperluas suatu *educated workforce* yang akan mempromosikan investasi dan stabilitas internasional. Paket program yang dihasilkan kemudian dinamakan **“President Bush’s Indonesia Education Initiative”** atau **“Prakarsa Pendidikan untuk Indonesia dari President Bush”**. Prakarsa tersebut dibangun dengan sasaran peningkatan pendidikan dasar di mana ruang kelas akan ditransformasikan menjadi sebuah ruangan yang berisi kreatifitas yang energik dari setiap siswa maupun guru. Pada dasarnya, prakarsa ini merupakan pengembangan dari apa yang telah diumumkan oleh Presiden Bush pada bulan Oktober 2003 sebagai Inisiatif Pendidikan Indonesia selama 6 tahun yang bernilai US\$ 157 juta.

Hibah yang diberikan melalui program ini juga ditata dengan cara menggerakkan konsorsium publik dan swasta untuk meningkatkan penggunaan teknologi komunikasi dan informasi. Yang menjadi arahan inti dalam implementasi program ini adalah tata kelola pendidikan, penyelenggaraan ruang kelas dan penyebarluasan metode pengajaran yang menyenangkan dan melibatkan elemen-elemen lokal. Terkait dengan ini USAID berupaya meningkatkan kemampuan pendidik dan kepala sekolah untuk lebih aktif dalam menggalakkan pencapaian sekolah di tingkat lokal. Selain itu, dalam aspek proses belajar mengajar, upaya diarahkan untuk menggabungkan berbagai unsur baru kedalam sistem pembelajaran yang memungkinkan peserta didik merasakan bahwa belajar itu menyenangkan dan masyarakat menjadi lebih terlibat.

¹⁵³ USAID/Indonesia, *Improving the Quality of Education: President Bush’s Indonesia Education Initiative*.

Hal-hal tersebut nampak dalam dokumen publikasi USAID sebagai berikut.¹⁵⁴

Dibawah Prakarsa Pendidikan Presiden Bush untuk Indonesia sebesar \$157 juta dolar A.S untuk memperbaiki sistim pendidikan dasar, USAID membantu Indonesia untuk merubah sistim diruang kelas menjadi suatu dorongan dan kebutuhan bagi murid. Pemasangan hasil kerja murid yang warna warni dikelas dan penggunaan materi-materi sistim pengajaran yang kreatif aktif dalam proses pembelajaran yang penuh semangat dan antusiasme, dimana para siswa saling mendukung satu sama lainnya dalam kelompok-kelompok kecil dan para guru aktif memfasilitasi membantu mereka.

Sejak tahun 2003, lebih dari 1.500 sekolah dasar dan sekolah menengah pertama – sekuler dan beragama, umum dan swasta – didelapan provinsi, berpartisipasi pada program enam tahun ini. Sekitar 24.000 pendidik telah dilatih untuk meningkatkan kualitas pengajaran dan pembelajaran. Lebih dari 400.000 siswa merasakan keuntungannya: mereka lebih menikmati sekolah dan menjadi lebih baik dalam pelajaran matematika, pengetahuan umum dan membaca. Program ini diharapkan dapat mencapai 9.000 sekolah pada tahun 2010, dan diharapkan mencapai 650.000 murid lainnya dengan program replikasi yang dilakukan oleh pemerintah daerah. Para orang tua lebih aktif berpartisipasi dalam mengawasi pendidikan anak-anak mereka oleh karena pengelola sekolah lebih transparan dan lebih dapat diandalkan. Lebih dari seribu sekolah telah menyelesaikan rencana pengembangan sekolah yang baru yang dibuat dengan masukan dari masyarakat. Hasil dari peran

¹⁵⁴ USAID Indonesia, *Meningkatkan Kualitas Pendidikan: Inisiatif Pendidikan Indonesia oleh Presiden Bush*, <http://indonesia.usaid.gov/en/Program.2.aspx>.

serta masyarakat ini semuanya untuk peningkatan pembelajaran masyarakat.

Program-program utama yang tengah diimplementasikan oleh USAID di sektor pendidikan di Indonesia dibangun atas lima pilar utama, yaitu sebagai berikut.¹⁵⁵

2.1.1 *Decentralized Basic Education/DBE* (Pendidikan Dasar yang Terdesentralisasi)

Program ini merupakan komponen utama dari Prakarsa Pendidikan yang berfokus pada peningkatan kualitas pendidikan dasar di Indonesia, yaitu di tingkat pendidikan dasar. Pendidikan dasar yang dimaksud di sini mencakup jenjang Sekolah Dasar (SD) dan Sekolah Menengah Pertama (SMP), atau kelas 1-9, baik negeri maupun swasta. Melalui bantuan teknis dan pelatihan, program ini mempunyai tiga target, yaitu (1) untuk membantu pemerintahan daerah dan masyarakatnya dalam mengelola pelayanan pendidikan yang lebih efektif; (2) meningkatkan sistem pengajaran dan pembelajaran demi meningkatkan kinerja murid dalam mata pelajaran utama seperti matematika, ilmu pengetahuan umum dan membaca; dan (3) memastikan bahwa kaum muda Indonesia dapat meningkatkan kehidupan yang lebih berarti dan mempunyai ketrampilan kerja untuk dapat lebih bisa bersaing di era ekonomi modern ini.¹⁵⁶ Tujuan demokratisasi dalam program ini disandingkan dengan maksud mendukung perkembangan subyek manusia Indonesia ke dalam sistem perekonomian global dan mendukung desentralisasi.

Aliansi publik-privat turut dilibatkan dalam untuk memobilisasi sumber daya sektor swasta untuk pendidikan agar sejalan dengan program USAID. Aliansi ini mencakup proyek kemitraan dengan British Petroleum untuk meningkatkan pendidikan dasar di Papua dan dengan Perusahaan Chevron di Aceh. Selain itu, program ini juga mempromosikan penggunaan teknologi

¹⁵⁵ Ibid.

¹⁵⁶ Ibid.

informasi untuk tujuan pendidikan, pentingnya pendidikan usia dini, pelatihan guru *in-service* dan kerja *non-formal* dan *life skills*.

Pihak USAID melaporkan bahwa dalam perkembangannya, program DBE dianggap berhasil meningkatkan nilai prestasi siswa secara signifikan dalam pelajaran membaca, ilmu pengetahuan alam (IPA), dan matematika. Dilaporkan bahwa dalam kurun waktu 2004-2005, pencapaian nilai siswa di sekolah-sekolah yang mendapat dukungan USAID meningkat untuk lingkup pelajaran-pelajaran tersebut, yaitu peningkatan sebesar 18% untuk pelajaran membaca kelas 4, 14% peningkatan nilai untuk pelajaran ilmu alam kelas 5, 7% untuk pelajaran matematika kelas 4, dan 5 % untuk pelajaran membaca kelas 1.¹⁵⁷ Di salah satu sub-distrik, empat sekolah yang dibantu oleh USAID – dalam pemeringkatan untuk capaian kelas 6 SD pada pertengahan 2003 – menduduki peringkat lima besar dari 48 sekolah yang diperingkatkan.¹⁵⁸ Cara USAID mengukur keberhasilannya sejalan dengan instrumen pemerintah untuk menguji capaian mutu pendidikan dalam sistem pendidikan Indonesia, terutama dengan ujian-ujian.

2.1.2 *Managing Basic Education/MBE (Program Pengelolaan Pendidikan Dasar)*

Program ini merupakan program perintis DBE yang dilakukan melalui kerjasama dengan 23 pemerintahan lokal di Jawa Timur, Jawa Tengah, Jakarta dan Aceh. Sasarannya adalah memperkuat kapasitas untuk secara efektif memberikan layanan pendidikan. Sebanyak 10.000 tenaga pengajar dilibatkan untuk meningkatkan kualitas pengajaran dan pembelajaran di kelas 1-9 (1-6 SD dan 1-3 SMP) melalui pelatihan guru, partisipasi masyarakat, dan promosi manajemen berbasis sekolah. Dalam bentuk pelatihan, program ini juga menghasilkan rintisan PAKEM bagi pelatihan-pelatihan DBE selanjutnya. Program ini telah berakhir di tahun 2007 dan dinilai telah memberikan basis bagi program utama Prakarsa Pendidikan, yaitu DBE.

¹⁵⁷ Ibid.

¹⁵⁸ USAID/ Indonesia, *Prakarsa Pendidikan untuk Indonesia dari President Bush*, <http://indonesia.usaid.gov/>.

MBE dilaporkan telah memberikan dukungan pendidikan kepada 449 sekolah dalam waktu lima tahun. USAID sendiri menilai bahwa program ini dianggap berhasil membantu menciptakan rencana pengembangan sekolah, membantu menjadikan anggaran sekolah transparan bagi masyarakat setempat, dan mendorong pembentukan perkumpulan orang tua.¹⁵⁹ Sementara itu, diklaim pula bahwa di bawah program MBE, kelas menjadi tempat yang lebih menarik dan membangkitkan gairah bagi anak-anak, dengan dipamerkannya secara jelas contoh proyek akademik dan artistik para siswa.¹⁶⁰ Selain itu, tingkat kehadiran siswa meningkat di sekolah-sekolah yang melaksanakan program ini sampai akhir masa program di bulan Juni 2007.

Karena melibatkan siswa dalam penelitian, maka dua program di atas dikerucutkan menjadi indikator penerapan PAKEM yang diasumsikan telah diberikan dalam bentuk pelatihan-pelatihan guru di Kota Bogor sebagai populasi penelitian. Indikator ini akan kembali ditegaskan dalam sub bagian berikutnya. Sementara itu, penulis akan *me-review* ketiga program lainnya yang juga masuk ke dalam kerangka program Prakarsa Pendidikan.

2.1.3 Program bagi Kesempatan untuk *Vulnerable Childran*

Program ini bertujuan untuk mempromosikan pendidikan yang bersifat inklusif di Indonesia, dengan cara membantu anak-anak mempersiapkan diri dengan kebutuhan-kebutuhan khusus untuk dididik di sekolah publik. Program ini sedang berada dalam tahap pengembangan *replicable model* untuk mencapai tujuan program. Program ini dibidik untuk pemeratakan kesempatan pendidikan seperti kepada anak-anak penderita autisme agar bisa bersekolah.

¹⁵⁹ *Amerika Serikat - Indonesia Kaji Program Pendidikan Dasar*,
<http://beritasore.com/2007/05/15/amerika-serikat-indonesia-kaji-program-pendidikan-dasar/>.

¹⁶⁰ *Ibid.*

2.1.4 Program *Sesame Street* Indonesia¹⁶¹

Prakarsa Pendidikan untuk Indonesia dari President Bush juga mensponsori *Sesame Workshop*, yaitu program yang bertujuan membangun siaran televisi *renowned Sesame Street* dengan basis *co-production* di Indonesia. *Sesame Street* Indonesia merupakan hasil kerjasama USAID dan *Sesame Workshop* yang direncanakan akan mengudara di pertengahan 2007. *Sesame Workshop* bekerjasama dengan *Creative Indigo Production* untuk mengembangkan siaran *Sesame Street* yang telah diadaptasikan, tertuang dalam bentuk karakter-karakter seperti “Muppet Indonesia”, dan juga karakter-karakter lainnya seperti Elmo, Cookie Monster, dan sebagainya.

Siaran ini akan memiliki muatan lokal dimana kejadian-kejadian yang diputar merupakan cerminan dari kehidupan sehari-hari di Indonesia. Untuk itu, pengembangan produk siaran ini melibatkan ahli pendidikan dan spesialis pengembangan kurikulum di Indonesia yang ditujukan terutama untuk pengembangan keahlian di bidang literasi dan matematika. Selain itu, tayangan juga akan memuat unsur keberagaman budaya di Indonesia mencakup kultur, tradisi, bahasa dan seni-seni daerah.¹⁶² Program serupa telah dikembangkan oleh USAID dengan *Sesame Workshop* di Afrika Selatan, Mesir, Rusia, Bangladesh, dan India.

2.1.5 Program Pendidikan Tinggi

Prakarsa Pendidikan untuk Indonesia dari President Bush bekerja sama dengan seksi Humas di Kedutaan Besar AS di Indonesia tengah melengkapi Program-program Pendidikan Dasar USAID dengan sejumlah beasiswa-beasiswa pendidikan dan program pertukaran pelajar, serta kesempatan untuk belajar

¹⁶¹ USAID/Indonesia, *Indonesia Paving its Own Sesame Street*, [http://indonesia.usaid.gov/\(S\(xe0jvtvi3gczpu453z2d0vio\)\)/proxy/Document.145.aspx](http://indonesia.usaid.gov/(S(xe0jvtvi3gczpu453z2d0vio))/proxy/Document.145.aspx).

¹⁶² Terkait program ini, pihak Kedutaan Amerika Serikat menilai bahwa “program ini akan membantu anak-anak mempelajari keahlian kognitif dasar, seperti membaca dan pemahaman terhadap angka, sambil menampilkan keragaman Indonesia yang dinamis. Direktur USAID Indonesia William M. Frej mengatakan bahwa *Sesame Street* merupakan sebuah institusi pendidikan inovatif yang ingin dibagi rakyat Amerika kepada dunia dengan penuh kebanggaan. Lihat Siaran Pers Kedutaan Besar Amerika Serikat, *Sesame Street Indonesia Perkenalkan Para Pemain Boneka Muppet*, http://www.usembassyjakarta.org/bhs/siaran-pers/boneka_muppet.html.

bahasa Inggris. Program ini ditujukan untuk memberikan beasiswa kepada kalangan pendidikan tinggi, khususnya kalangan perguruan tinggi. Publikasi yang ditemukan terkait program ini tidak terlalu banyak.

Selain dari program-program di atas, USAID juga menyalurkan bantuan pendidikan setelah terjadi bencana gempa bumi yang melanda Yogyakarta dan Jawa Tengah 9 Juni 2006. Di daerah yang terkena bencana, USAID mengembangkan program *Decentralized Basic Education* (DBE) melalui kemitraan dengan pihak pemerintah lokal di masing-masing daerah.¹⁶³ Di Klaten, USAID bekerjasama dengan Kecamatan Jogonalan untuk 10 Sekolah Dasar (SD), 2 Sekolah Menengah Pertama (SMP), 1 sekolah agama sore, dan 1 pusat pembelajaran masyarakat. Langkah-langkah yang ditempuh oleh USAID di daerah ini mencakup hal-hal seperti menyediakan paket soal ujian, membangun tenda sekolah darurat, distribusi alat tulis dan kertas-kertas untuk menunjang Kegiatan Belajar Mengajar (KBM), dan membentuk Peta *DBE-based* untuk memetakan lembaga-lembaga pendidikan yang perlu direkonstruksi.

Sementara itu, untuk Aceh, bersama dengan Chevron, USAID mengembangkan program *USAID-Chevron Alliance for Technical Education*. Program dikurcurkan dengan pemberian dana sebesar US\$ 5 juta untuk mendukung pelatihan-pelatihan kemampuan vokasional dan pendirian institut politeknik di Aceh. Selain itu, sejak bulan Juli 2005 sampai bulan Mei 2006, USAID dan Chevron telah memberikan beasiswa kepada remaja-remaja berusia 18-22 tahun dari Aceh dan Nias untuk mengikuti *vocational skill building courses* (kursus pelatihan kemampuan vokasional) selama tiga bula di institut politeknik Chevron yang terletak di daerah Riau untuk bidang-bidang penting yang menyangkut rekonstruksi yaitu *welding*, konstruksi rumah tinggal, instalasi listrik, *carpentry*, reparasi automobil, aplikasi komputer, dan *bookkeeping*.¹⁶⁴ Lulusan

¹⁶³ USAID/Indonesia, *USAID Education Response to Earthquake in Yogyakarta and Central Java, June 9, 2006*,

[http://indonesia.usaid.gov/\(S\(3dwp1o45xchsyaqvhg5uteu\)\)/proxy/Document.102.aspx](http://indonesia.usaid.gov/(S(3dwp1o45xchsyaqvhg5uteu))/proxy/Document.102.aspx).

¹⁶⁴ USAID/Indonesia, *USAID-Chevron Alliance for Technical Education: Program Update*, [http://indonesia.usaid.gov/\(S\(xe0jvtvi3gczipu453z2d0vio\)\)/proxy/Document.142.aspx](http://indonesia.usaid.gov/(S(xe0jvtvi3gczipu453z2d0vio))/proxy/Document.142.aspx).

pelatihan ini diupayakan untuk dapat bekerja di Kamar Dagang dan Industri (KADIN) Indonesia, kontraktor-kontraktor konstruksi jalan, INGOs yang terlibat dalam *housing construction*, dan Badan Rekonstruksi dan Rehabilitasi (BRR) Aceh dan Nias. Mereka juga dibantu untuk mulai berwirausaha seraya memberikan dukungan *microfinance*.

2.2 PROGRAM *DECENTRALIZING BASIC EDUCATION*

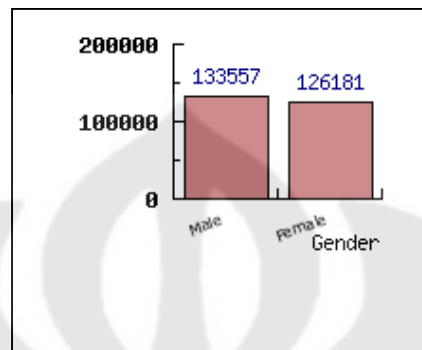
Seperti telah ditulis sebelumnya, program ini merupakan inti Prakarsa Pendidikan yang diusung oleh USAID untuk sektor pendidikan di Indonesia. Dalam menerapkan program ini, USAID bekerja sama dengan pemerintah Indonesia dalam payung bersama Kementerian Koordinator Kesejahteraan Rakyat (Menko Kesra). Program ini dirintis melalui proyek MBE yang telah dilaksanakan dengan cara bekerja sama dengan 23 pemerintah kabupaten di provinsi Jawa Timur, Jawa Tengah, dan Nanggroe Aceh Darussalam, dan DKI Jakarta.¹⁶⁵ Komponen khusus peningkatan kualitas belajar mengajar di kelas dilaksanakan dengan menyelenggarakan pelatihan guru yang menekankan kepada metode pembelajaran aktif yang dikenal dengan nama PAKEM serta pengembangan bahan ajar.

Program DBE ini dikembangkan ke dalam tiga butir komponen yang mengikuti tujuan khusus pelaksanaan program ini. Butir pertama merupakan program DBE 1 yang diarahkan kepada desentralisasi manajemen dan tata pelayanan pendidikan yang lebih efektif. Butir kedua merupakan program DBE 2 yang diarahkan kepada peningkatan kualitas belajar mengajar. Setiap guru binaan DBE mengikuti program ini. Sementara itu, butir ketiga merupakan program DBE 3 yang diarahkan kepada peningkatan relevansi pendidikan menengah dan pendidikan luar sekolah melalui kecakapan hidup dan keterampilan vokasional.

Secara umum, berdasarkan informasi yang diperoleh dari www.dbe-usaid.org, pada tahun ini 2007/2008 di seluruh Indonesia tercatat sebanyak 259.738 siswa-siswi yang menjadi binaan program DBE. Dari jumlah tersebut,

¹⁶⁵ The Mitchell Group, Inc., *Laporan Akhir Managing Basic Education (MBE) Project*, www.mbeproject.net/evaluation-i.doc.

sebanyak 133.557 orang merupakan siswa berjenis kelamin laki-laki, sementara itu, sebanyak 126.181 orang merupakan siswa berjenis kelamin perempuan. Lihat ilustrasi berikut.

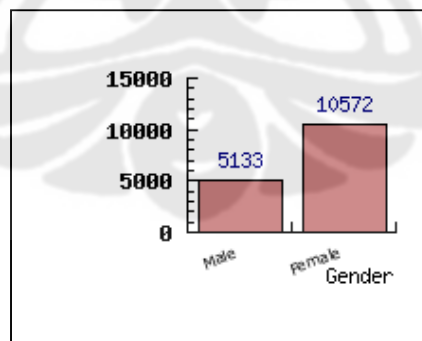


Gambar 2.1. Jumlah Siswa Binaan Program DBE Tahun Pelajaran 2007/2008

Sumber:

http://pdms.dbeindonesia.org/project_monitoring/dbel/map/map.php?id=1&setLocale=id_ID&actionLocale=Change

Sementara itu, sebanyak 15.705 guru, yang terdiri dari 5133 guru laki-laki dan 10.572 guru perempuan tercatat sebagai guru binaan DBE, seperti terilustrasikan dalam grafik berikut.

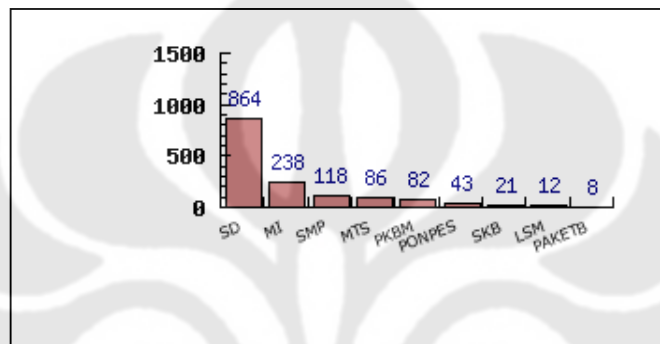


Gambar 2.2. Jumlah Guru-guru Binaan Program DBE Tahun Pelajaran 2007/2008

Sumber:

http://pdms.dbeindonesia.org/project_monitoring/dbel/map/map.php?id=1&setLocale=id_ID&actionLocale=Change

Siswa-siswi dan guru-guru tersebut tersebar ke dalam 1472 sekolah binaan DBE. Jenjang pendidikan dasar yang dirujuk juga mencakup lembaga pendidikan selain SD, SMP, MI dan MTS (Madrasah Tsanawiyah). Terdapat 864 SD, 238 MI, 118 SMP, 86 MTS, 82 PKBM, 43 Pondok Pesantren, 21 SKB, 12 LSM, dan 8 Paket B yang dibantu oleh USAID dalam program DBE. Lihat grafik berikut.



Gambar 2.3. Jumlah Sekolah-sekolah dan Lembaga Pendidikan Lainnya Binaan Program DBE Tahun Pelajaran 2007/2008

Sumber:

http://pdms.dbeindonesia.org/project_monitoring/dbe1/map/map.php?id=1&setLocale=id_ID&actionLocale=Change

Sekolah-sekolah tersebut tersebar di propinsi Nanggroe Aceh Darussalam, Sumatera Utara, Banten, Jawa Barat, DKI Jakarta, Jawa Tengah, DI Yogyakarta, Jawa Timur, Sulawesi Selatan, dan Papua Barat.

Tiga butir program DBE yang difasilitasi oleh USAID ini menurut informasi dari situs www.dbe-usaid.org dapat dijabarkan sebagai berikut.¹⁶⁶

2.2.1 DBE 1

Program DBE 1 merupakan Program **Desentralisasi Manajemen dan Tata Pelayanan Pendidikan yang Lebih Efektif**. Fokus dari butir ini terarah pada kapasitas manajemen dan tata pelayanan pendidikan daerah dengan berbagai

¹⁶⁶ USAID/Indonesia, *Tentang DBE*, <http://www.dbe-usaid.org/about/>.

kegiatan yang mencakup (1) peningkatan kapasitas pemerintah daerah dalam mengelola pendidikan dasar secara efektif; (2) penguatan tata pelayanan pendidikan dari institusi terkait; (3) peningkatan pemanfaatan sumberdaya informasi untuk meningkatkan manajemen dan tata pelayanan pendidikan; dan (4) diseminasi hasil program DBE termasuk aliansi publik-swasta dan replikasi contoh yang patut ditiru.

2.2.2 DBE 2

Program DBE 2 merupakan Program **Peningkatan Kualitas Belajar Mengajar** yang pada prinsipnya diberikan untuk masyarakat dan sekolah yang kurang beruntung, para guru, siswa, serta proses pembelajaran yang kreatif. Kegiatan-kegiatan yang dilaksanakan dalam butir program ini adalah pelatihan berbasis gugus, lingkungan pembelajaran yang aktif dan partisipatif, pengkajian performa pendidikan, serta pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi. Metode yang disebarkan bertolak dari metode PAKEM.

2.2.3 DBE 3

Program DBE 3 merupakan Program **Peningkatan Relevansi Pendidikan Menengah dan Pendidikan Luar Sekolah melalui Kecakapan Hidup** yang merupakan program kerjasama DBE dengan sekolah menengah pertama, baik sekolah umum maupun berbasis agama, pusat-pusat pendidikan non-formal, LSM serta pemerintah di tingkat nasional dan daerah untuk meningkatkan mutu pendidikan dasar dan mengembangkan kecakapan hidup yang sesuai bagi murid-murid SMP dan remaja putus sekolah yang berusia di bawah 18 tahun. Kegiatan-kegiatan dalam program ini ditujukan untuk mempersiapkan pendidikan berkelanjutan bagi para remaja, proses memasuki dunia kerja, sekaligus berpartisipasi dalam pengembangan masyarakat. Dalam kegiatannya, program ini mempromosikan kepada mengajak masyarakat dan sektor swasta untuk berpartisipasi untuk mengembangkan kecakapan hidup melalui kurikulum nasional, pengembangan keterampilan teknis melalui kegiatan ekstrakurikuler, penurunan angka remaja putus sekolah dengan cara meningkatkan transisi dan

kelulusan di tingkat SMP, peningkatan kualitas pendidikan non-formal dengan menyusun pendekatan yang meningkatkan manajemen lembaga pendidikan non-formal serta mengusahakan agar materi pelajaran pendidikan non-formal agar sesuai dengan lapangan kerja setempat.

Berdasarkan paparan program di atas, maka penelitian ini lebih khusus diarahkan kepada butir kedua, atau DBE 2, yaitu Program **Peningkatan Kualitas Belajar Mengajar** senilai US\$ 60 juta dengan penekanan besar kepada pelatihan metode pembelajaran aktif yang mengadopsi prinsip PAKEM. Diluncurkan pada bulan Mei 2005, program PAKEM ini juga telah dirintis sebelumnya melalui program *Managing Basic Education* yang telah rampung di tahun 2007 sebagai proyek rintisan DBE. **Program ini dibangun berdasarkan kesuksesan dan praktik-praktik baik dari inisiatif pembelajaran aktif (*active learning*) atau terpusat kepada siswa (*student-centered*) dengan cara melatih guru.**¹⁶⁷ PAKEM ini juga telah difasilitasi pengembangannya oleh UNICEF dan UNESCO.

Pada awal masa pelatihan, guru-guru diajak untuk mengunjungi studi banding ke sekolah yang berhasil melaksanakan PAKEM seperti di Probolinggo, Mojokerto, Batu dan Malang.¹⁶⁸ Dalam pelaksanaannya, pelaksanaan komponen DBE ini bekerjasama dengan Departemen Pendidikan Nasional, Departemen Agama, Dinas Pendidikan, serta mitra-mitra publik dan swasta lainnya. Mitra-mitranya terdiri dari Universitas Terbuka di level nasional, dengan dua atau tiga universitas di propinsi terpilih, dan tiga universitas asal AS, yaitu Florida State University, University of Massachusetts, dan University of Pittsburgh.¹⁶⁹

Dalam penerapannya, program DBE 2 ini memiliki prinsip dasar sebagai berikut:¹⁷⁰ (1) Ditujukan pada sekolah dan masyarakat yang kurang beruntung/

¹⁶⁷ USAID/Indonesia, *Decentralized Basic Education 2*, <http://indonesia.usaid.gov/en/Activity.185.aspx>.

¹⁶⁸ Departemen Pendidikan Nasional, *Program Kerja DBE 2 'Teacher Training'*, http://www.dikdasmen.org/pages/info_dikdasmen/info_phln/02/PROKER_DBA2.pdf.

¹⁶⁹ USAID/Indonesia, *Decentralized Basic Education 2*.

¹⁷⁰ USAID/Indonesia, *Tentang: Belajar Mengajar*, <http://www.dbe-usaid.org/about/index.cfm?fuseaction=static&label=DBE2>

tertinggal. (2) Terfokus pada guru, siswa dan belajar. (3) Terintegrasikan dalam kebijakan, sistem dan lembaga yang ada. (4) Menggalang kerjasama. (5) Mengupayakan pemerataan dan peran serta. Sementara itu, kegiatan DBE dilaksanakan dengan berbasis pada gugus sekolah di setiap kota/kabupaten yang ditetapkan menerima bantuan USAID. Pemilihan gugus sekolah didasarkan kepada aspek-aspek:¹⁷¹ (1) kedekatan sekolah, (2) perimbangan antara sekolah desa dan kota, (3) sekolah negeri dan swasta, (4) minat, kapasitas dan komitmen, (5) keterpaduan dengan program USAID lainnya, dan (5) kerjasama dengan program donor lainnya.

Pelatihan yang diselenggarakan untuk meningkatkan kualitas belajar mengajar yang dilakukan oleh program ini menekankan kepada PAKEM. Pelatihan-pelatihan tersebut dilaksanakan dengan berbasis gugus. Pelatihan ini dilaksanakan dalam koridor¹⁷² masyarakat yang aktif belajar yang mencakup elemen-elemen pendidikan sekolah seperti guru, kepala sekolah, komite sekolah dan siswa. Pelatihan diberikan oleh Guru Penatar Inti sebagai fasilitator pengembangan pembelajaran di sekolah. Tugas mereka akan ditunjang oleh Koordinator Belajar Kabupaten/Kota. Sementara itu, universitas setempat diajak sebagai mitra aktif dalam pengembangan lingkungan belajar di sekolah dan akreditasi pelatihan. Program atau kegiatan yang dinilai berhasil baik akan didokumentasikan dan nantinya disebarluaskan ke kabupaten/kota/sekolah/ yang bukan menjadi binaan DBE.

Sementara itu, pada dasarnya program yang dikembangkan disinergikan dengan desain kurikulum baru di Indonesia sejak Era Reformasi yang didesain untuk merespon minimnya capaian siswa dalam standar pendidikan dan tingginya angka putus sekolah di level pendidikan dasar dan sekunder dengan mengadopsi perangkat kecakapan untuk guru dalam pendekatan pengajaran dan pembelajaran kelas yang baru. Dalam hal ini program DBE membidik aktivitas sekolah dan level gugus yang memungkinkan kelompok-kelompok guru memproses informasi

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Ibid.

baru, menerapkan metodologi baru, dan membangun pemahaman serta *good practices*.¹⁷³

Dengan demikian, aspek utama yang akan diteliti di sini adalah pengembangan pendidikan di kelas. Berdasarkan rintisan MBE, maka proses pembelajaran yang ditekankan di sini adalah pembelajaran aktif dan partisipatif yang mengadopsi desain pembelajaran PAKEM. Indikator penilaian PAKEM dan penerapan pelatihan DBE telah dikembangkan oleh penulis untuk diujikan kepada peserta didik di Bab 1 menjadi indikator tingkat penerapan bantuan DBE kepada para siswa sebagai penerima terakhir dalam hubungan sosial yang terlingkupi dalam penerapan program pendidikan ini.

Pada dasarnya yang akan diselidiki adalah subyektifitas siswa terkait dengan kenyataan-kenyataan seperti apakah guru mereka yang telah mengikuti pelatihan DBE menggunakan alat bantu dan membuat mereka bersemangat dan lebih termotivasi, pengaturan kelas yang sesuai dengan rintisan MBE, pembelajaran kooperatif dan interaktif, penggunaan media belajar beragam, peran aktif siswa, serta keterpusatan siswa dalam belajar. Yang juga penting adalah preferensi dan kemampuan siswa memahami pelajaran dengan metode PAKEM. Hal-hal ini akan diuji secara kuantitatif ke dalam tujuh indikator utama penerapan bantuan pendidikan DBE di kelas berdasarkan subyektifitas siswa, yaitu:

1. Guru merancang dan mengelola KBM yang mendorong siswa untuk berperan aktif dalam pembelajaran
2. Guru menggunakan alat bantu dan sumber belajar yang beragam
3. Memanfaatkan lingkungan sebagai sumber belajar
4. Guru memberi kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan keterampilan
5. Guru Mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan kemampuan memecahkan masalah
6. Guru mengaitkan KBM dengan pengalaman siswa sehari-hari
7. Guru mengenal kemampuan anak secara perorangan dan membangun iklim kerjasama antarmurid

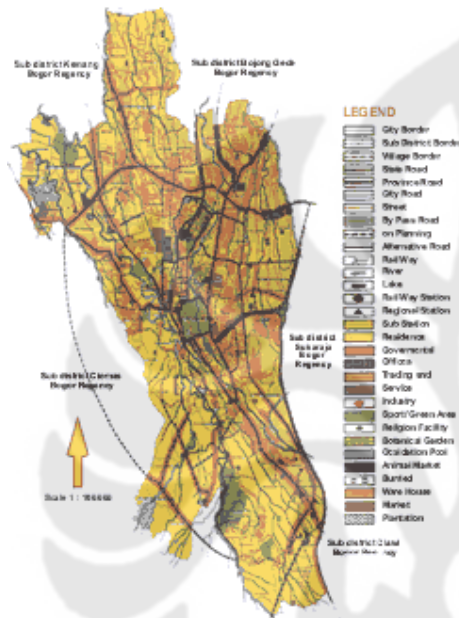
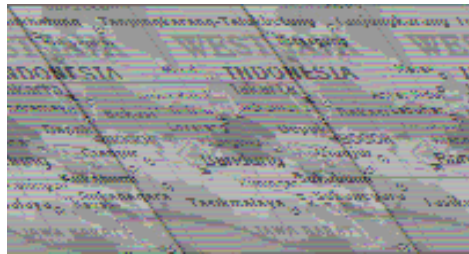
¹⁷³ USAID/Indonesia, *Decentralizing Basic Education 2*.

8. Memanfaatkan perilaku anak dalam pengorganisasian belajar
9. Mengembangkan ruang kelas sebagai lingkungan belajar yang menarik
10. Guru memantau siswa dan memberikan umpan balik untuk meningkatkan kegiatan belajar
11. Guru memastikan murid bermental aktif di kelas
12. Pemahaman butir program lainnya, yaitu peran aktif orang tua murid dan masyarakat umum.

Selanjutnya, penelitian ini akan menyelidiki tingkat pemahaman terhadap budaya demokrasi bagi sekolah-sekolah binaan DBE. Hasilnya kemudian akan diinterpretasi bersama dengan hasil wawancara guru-guru yang menjadi binaan DBE.

2.3. GAMBARAN UMUM KARAKTERISTIK DAN KONDISI RESPONDEN PENELITIAN

Di propinsi Jawa Barat, kota dan kabupaten yang termasuk binaan DBE mencakup Kabupaten Indramayu, Kabupaten Karawang, Kabupaten Sukabumi, Kabupaten Garut, Kabupaten Subang, dan Kota Bogor. Kabupaten Indramayu dan Kabupaten Karawang merupakan Kabupaten yang menjadi binaan DBE dalam Cohort 1 dan Cohort 2. Cohort 1 juga mencakup Kabupaten Sukabumi. Sementara itu Cohort 2 mencakup Kabupaten Garut, Kabupaten Subang, dan Kota Bogor. Kota Bogor lah yang menjadi populasi sampel yang diteliti dalam penelitian ini.

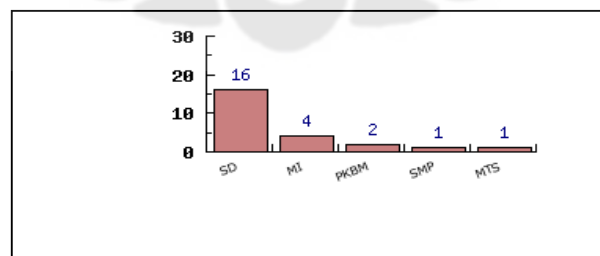


Gambar 2.4. Peta Wilayah Bogor

Sumber: http://www.kotabogor.go.id/web_ing/

Wilayah Kota Bogor di kelilingi oleh Kabupaten Bogor, yang merupakan salah satu area terdekat dengan ibu kota negara DKI Jakarta. Di tahun 2006/2007, seperti juga tercantum dalam data USAID, kota ini berpenduduk 751.000 orang yang tersebar di area seluas 118.590 kilometer persegi. Terdapat enam kecamatan di kota ini, yaitu Kecamatan Bogor Tengah, Bogor Barat, Bogor Utara, Bogor Timur, Bogor Selatan dan Tanah Sareal. Keenam kecamatan tersebut menempati area seluas 0,27 persen wilayah Jawa Barat.

Di Kota Bogor, USAID mencatat bahwa program DBE meliputi binaan terhadap 24 sekolah dan lembaga pendidikan. Lihat grafik berikut

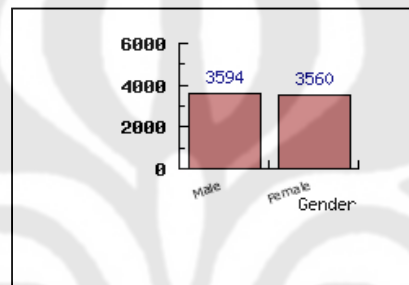


Gambar 2.5. Jumlah Sekolah Binaan DBE di Kota Bogor Tahun Pelajaran 2007/2008

Sumber: http://pdms.dbeindonesia.org/project_monitoring/dbel/map/map.php?id=327101

Ke dua-puluh-empat sekolah dan lembaga pendidikan tersebut terdiri dari sekolah-sekolah yang terdaftar dalam penarikan sampel di Bab 1 (Tabel 1.5) ditambah dengan Pusat Kegiatan Belajar Mengajar (PKBM) Mekar dan Titian Mandiri

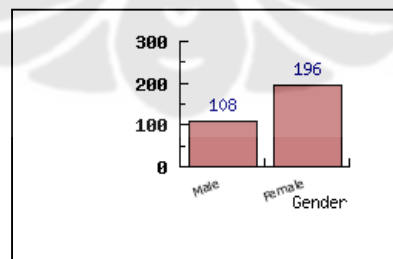
Dari sekolah-sekolah tersebut, terdapat 7154 siswa yang dibantu. Sebanyak 3594 orang di antaranya adalah siswa laki-laki, sementara sisanya adalah siswa perempuan. Lihat grafik berikut.



Gambar 2.6. Jumlah Siswa Binaan DBE di Kota Bogor Tahun Pelajaran 2007/2008

Sumber: http://pdms.dbeindonesia.org/project_monitoring/dbel/map/map.php?id=327101

Sementara itu, terdapat guru yang dibantu. Sebanyak 108 guru berjenis kelamin laki-laki, sedangkan 196 guru berjenis kelamin perempuan. Lihat grafik berikut.



Gambar 2.7. Jumlah Guru Binaan DBE di Kota Bogor Tahun Pelajaran 2007/2008

Sumber: http://pdms.dbeindonesia.org/project_monitoring/dbel/map/map.php?id=327101

Penulis memilih empat sekolah binaan DBE yang diteliti untuk jenjang pendidikan dasar formal tingkat sekolah dasar dan madrasah ibtidaiyah. Sementara itu, dipilih pula empat sekolah lainnya yang bukan binaan DBE sebagai *control group*. Total responden, dari kedua tipe sekolah maupun kelompok yang mendapat bantuan maupun yang tidak, berjumlah sebanyak 374 orang. Masing-masing diberikan kuisioner yang juga memuat daftar pertanyaan mengenai umur dan jenis kelamin mereka. Namun, beberapa anak tidak mengisi berapa umur mereka dan apa jenis kelamin mereka. Hal ini mengakibatkan munculnya nilai yang hilang dalam penghitungan kumulasi responden berdasarkan umur dan jenis kelamin.

Berdasarkan umur, maka diperoleh fakta responden bahwa dengan nilai hilang, atau *missing values* dalam prosesi SPSS, 6, mayoritas responden berusia 11 tahun, dengan proporsi sekitar 62% dari total responden. Semetara itu, presentase siswa berusia 10 tahun dan 11 tahun berturut-turut adalah sekitar 19% dan 13%. Sisanya adalah responden berusia 12, 13 dan 14 tahun. Semua responden per Juni 2008 duduk di kelas lima menjelang kenaikan kelas ke kelas 6. Rincian sebaran umur dapat dilihat dalam tabel berikut.

Tabel 2.1. Sebaran Umur Siswa-siswi Responden Penelitian

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	71	19,0	19,3	19,3
	11	231	61,8	62,8	82,1
	12	47	12,6	12,8	94,8
	13	18	4,8	4,9	99,7
	14	1	,3	,3	100,0
	Total	368	98,4	100,0	
Hilang	Sistem	6	1,6		
Total		374	100,0		

Sementara itu, dengan nilai hilang (*missing values*) 6, didapat kenyataan bahwa responden laki-laki dihimpun lebih banyak daripada responden perempuan. Perbedaan margin di antara kedua kelompok tersebut adalah selebar sekitar 52-

48(%). Namun demikian, perbedaan margin yang tipis demikian tidak menunjukkan adanya selisih yang signifikan antara kelompok responden laki-laki dengan kelompok responden perempuan. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.2. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi Responden Penelitian

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	191	51,1	51,9	51,9
	Perempuan	177	47,3	48,1	100,0
	Total	368	98,4	100,0	
Hilang	Sistem	6	1,6		
Total		374	100,0		

Berdasarkan perbedaan tipe sekolah, maka diperoleh data bahwa terdapat perbedaan kondisi mayoritas umur siswa antara sekolah tipe SDN dengan tipe MI. Pada tipe sekolah SDN mayoritas siswa-siswi responden berusia 11 tahun dengan presentase 68%. Sementara itu, pada sekolah MI angka ini jauh lebih kecil di mana siswa-siswi responden berusia 11 tahun memiliki total presentase sebesar sekitar 35%. Sekitar 29% lainnya merupakan siswa-siswi responden berusia 12 tahun. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.3. Sebaran Umur Siswa-siswi Per Tipe Sekolah Responden Penelitian

			Tipe Sekolah		Total
			SDN	MI	
Umur	10	Cacah	66	5	71
		% dalam Tipe Sekolah	21,8%	7,7%	19,3%
	11	Cacah	206	25	231
		% dalam Tipe Sekolah	68,0%	38,5%	62,8%
	12	Cacah	28	19	47
		% dalam Tipe Sekolah	9,2%	29,2%	12,8%
	13	Cacah	3	15	18
		% dalam Tipe Sekolah	1,0%	23,1%	4,9%
	14	Cacah	0	1	1
		% dalam Tipe Sekolah	,0%	1,5%	,3%
Total		Cacah	303	65	368
		% dalam Tipe Sekolah	100,0%	100,0%	100,0%

Sementara itu, baik sekolah tipe SDN maupun MI, memberikan responden laki-laki yang lebih banyak ketimbang responden perempuan. Pada tipe sekolah SDN, perbedaan margin relatif lebih lebar dibandingkan dengan tipe sekolah MI, yaitu sekitar 52-48(%) dibanding dengan sekitar 51-49(%). Meski demikian, pada umumnya jumlah total responden laki-laki dibanding dengan total responden perempuan pada kedua tipe sekolah tidak menunjukkan perbedaan yang signifikan. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.4. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi Per Tipe Sekolah Responden Penelitian

			Tipe Sekolah		Total
			SDN	MI	
Jenis Kelamin	Laki-laki	Cacah	158	33	191
		% dalam Tipe Sekolah	52,1%	50,8%	51,9%
	Perempuan	Cacah	145	32	177
		% dalam Tipe Sekolah	47,9%	49,2%	48,1%
Total		Cacah	303	65	368
		% dalam Tipe Sekolah	100,0%	100,0%	100,0%

Sementara itu, berdasarkan perbedaan antara sekolah yang dibantu dengan yang tidak dibantu, maka diperoleh fakta bahwa responden yang berhasil dihimpun dari kelompok sekolah yang tidak dibantu mayoritas berusia 11 tahun dengan presentasi 71%. Sementara itu, mayoritas responden dari sekolah yang dibantu juga berusia 11 tahun dengan presentasi yang lebih kecil, yaitu sekitar 54%.

Tabel 2.5. Sebaran Umur Siswa-siswi Berdasarkan Keberadaan Bantuan Per Sekolah Responden Penelitian

			bantuan		Total
			Tidak dibantu	dibantu	
umur	10	Cacah	35	36	71
		% dalam bantuan	18,8%	19,8%	19,3%
	11	Cacah	132	99	231
		% dalam bantuan	71,0%	54,4%	62,8%
	12	Cacah	13	34	47
		% dalam bantuan	7,0%	18,7%	12,8%
	13	Cacah	6	12	18
		% dalam bantuan	3,2%	6,6%	4,9%
	14	Cacah	0	1	1
		% dalam bantuan	,0%	,5%	,3%
Total		Cacah	186	182	368
		% dalam bantuan	100,0%	100,0%	100,0%

Perbedaan terdapat pada sebaran jenis kelamin antara kelompok sekolah yang dibantu dengan kelompok sekolah yang tidak dibantu. Di kelompok sekolah yang tidak dibantu, lebih banyak dijumpai responden berjenis kelamin perempuan dengan perbedaan margin dengan kelompok responden berjenis kelamin laki-laki sebesar sekitar 52-48(%). Sementara itu, di kelompok sekolah yang dibantu, lebih banyak dijumpai responden berjenis kelamin laki-laki dengan perbedaan margin dengan kelompok responden berjenis kelamin perempuan sebesar 56-44(%). Lihat tabel berikut.

Tabel 2.6. Sebaran Jenis Kelamin Berdasarkan Keberadaan Bantuan Per Sekolah Responden Penelitian

			Bantuan		Total
			tidak dibantu	dibantu	
With	Laki-laki	Cacah	88	103	191
		% dalam bantuan	47,8%	56,0%	51,9%
	Perempuan	Cacah	96	81	177
		% dalam bantuan	52,2%	44,0%	48,1%
Total		Cacah	184	184	368
		% dalam bantuan	100,0%	100,0%	100,0%

2.3.1. Siswa-siswi Responden dari Sekolah Binaan DBE

Berdasarkan data yang diperoleh dari USAID, di Kota Bogor terdapat 20 sekolah setingkat SD yang menjadi binaan DBE. Dari 20 sekolah tersebut, 16 merupakan sekolah dasar negeri (tipe publik) dan empat merupakan madrasah ibtidaiyah, sekolah Islam setingkat sekolah dasar dengan tipe swasta. Berdasarkan penarikan sampel yang tercantum dalam Bab 1, maka dipilih 4 sekolah sebagai sampel penelitian. Empat sekolah tersebut adalah tiga sekolah dasar negeri (SDN), yaitu SDN Kebon Pedes 3 Bogor, SDN Papandayan 1 Bogor, dan SDN Sempur Kidul, dan satu sekolah Islam atau madrasah ibtidaiyah (MI), yaitu MI Yasiba.

Responden yang berhasil dihimpun dari keempat sekolah tersebut berjumlah total 187 orang. Lebih dari separuh siswa-siswi responden berusia 11 tahun, atau sebesar sekitar 53% dari total responden. Sementara itu, proporsi siswa berusia 10 tahun dan 12 tahun memiliki perbedaan margin yang tidak cukup lebar, yaitu sekitar 20-19(%). Sisanya adalah beberapa siswa berusia 13 tahun dan seorang berusia 14 tahun. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.7. Sebaran Umur Siswa-siswi Responden dari Sekolah-sekolah Yang Mendapat Bantuan dari USAID

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	36	19,3	19,8	19,8
	11	99	52,9	54,4	74,2
	12	34	18,2	18,7	92,9
	13	12	6,4	6,6	99,5
	14	1	,5	,5	100,0
	Total	182	97,3	100,0	
Hilang	Sistem	5	2,7		
	Total	187	100,0		

Sementara itu, siswa-siswa berjenis kelamin laki-laki menempati proporsi lebih banyak dari total responden yang berhasil dihimpun dari sekolah-sekolah binaan DBE tersebut. Mereka berjumlah total dengan presentase 56% dari total

responden. Sementara itu, sisanya adalah siswa-siswa berjenis kelamin perempuan yang berjumlah total 81 orang. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.8. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi Responden dari Sekolah-sekolah Yang Mendapat Bantuan dari USAID

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	103	55,1	56,0	56,0
	Perempuan	81	43,3	44,0	100,0
	Total	184	98,4	100,0	
Hilang	Sistem	3	1,6		
Total		187	100,0		

Berdasarkan klasifikasi tipe sekolah SDN atau MI, maka diperoleh kondisi mayoritas umur siswa yang berbeda. Siswa-siswi di SDN mayoritas berusia 11 tahun dengan proporsi sekitar 61%. Sementara itu, siswa-siswi di MI kebanyakan berusia 11 dan 12 tahun, dengan perbedaan margin sekitar 33-37(%). Lihat tabel berikut.

Tabel 2.9. Sebaran Umur Siswa-siswi Responden Per Tipe Sekolah Yang Mendapat Bantuan dari USAID

			Tipe Sekolah		Total
			SDN	MI	SDN
umur	10	Cacah	33	3	36
		% dalam Tipe Sekolah	23,7%	7,0%	19,8%
11	Cacah	85	14	99	
		% dalam Tipe Sekolah	61,2%	32,6%	54,4%
12	Cacah	18	16	34	
		% dalam Tipe Sekolah	12,9%	37,2%	18,7%
13	Cacah	3	9	12	
		% dalam Tipe Sekolah	2,2%	20,9%	6,6%
14	Cacah	0	1	1	
		% dalam Tipe Sekolah	,0%	2,3%	,5%
Total		Cacah	139	43	182
		% dalam Tipe Sekolah	100,0%	100,0%	100,0%

Perbedaan juga terdapat pada perbandingan jenis kelamin responde antara sekolah tipe SDN dan sekolah tipe MI. Sekolah dasar negeri memiliki jumlah siswa laki-laki yang lebih banyak dengan perbedaan margin sekitar 60-40(%). Sementara itu, sekolah tipe MI memiliki jumlah siswa laki-laki yang lebih sedikit dibandingkan dengan siswa perempuan, yaitu dengan margin sekitar 44-56(%). Lihat tabel berikut.

Tabel 2.10. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi Responden Per Tipe Sekolah Yang Mendapat Bantuan dari USAID

			Tipe Sekolah		Total
			SDN	MI	SDN
Jenis kelamin	Laki-laki	Cacah	84	19	103
		% dalam Tipe Sekolah	59,6%	44,2%	56,0%
	Perempuan	Cacah	57	24	81
		% dalam Tipe Sekolah	40,4%	55,8%	44,0%
Total		Cacah	141	43	184
		% dalam Tipe Sekolah	100,0%	100,0%	100,0%

2.3.2 Sekolah-sekolah Sampel Binaan DBE

Sekolah-sekolah yang menjadi sampel penelitian dari kelompok "mendapat bantuan" atau "binaan DBE" terdiri dari SDN Kebon Pedes 3, SDN Papandayan 1 Bogor, SDN Sempur Kidul, dan Madrasah Ibtidaiyah Yasiba. Kota Bogor memiliki klasifikasi sekolah-sekolah dasar, yaitu "gratis" dan "tidak gratis". Berdasarkan data yang diperoleh dari Dinas Pendidikan Kota Bogor, sekolah dasar negeri gratis yang menjadi sampel penelitian adalah SDN Papandayan 1 Bogor dan SDN Sempur Kidul Bogor. Sementara itu, SDN Kebon Pedes 3 bukan merupakan sekolah "gratis". Sementara itu, karena MI Yasiba merupakan sekolah tipe swasta, maka ia tidak tergolong sekolah gratis. Namun, MI Yasiba, berdasarkan keterangan yang diperoleh dari wawancara dengan kepala sekolahnya, juga turut mendapatkan bantuan pendidikan dari pemerintah berupa BOS (Biaya Operasional Sekolah).

Keempat sekolah ini merupakan sekolah-sekolah yang telah mengikuti pelatihan DBE yang telah diselenggarakan beberapa kali di Kota Bogor. Berdasarkan hasil wawancara dengan guru-guru sekolah-sekolah tersebut, mereka mengikuti pelatihan yang diselenggarakan oleh DBE di beberapa tempat, seperti di Gedung Wanita Bogor, di Universitas Pakuan, di Kampus Institut Pertanian Bogor (IPB), dan di SDN Sempur Kaler.

2.3.2.1 SDN Kebon Pedes 3 Bogor

Sekolah ini terletak di Jalan Kebon Pedes Bogor yang merupakan bagian dari Kecamatan Tanah Sareal Kota Bogor. Berdasarkan klasifikasi Dinas Pendidikan Kota Bogor sekolah ini tidak termasuk sekolah gratis. Ketika penulis mendatangi sekolah yang bersangkutan untuk meminta izin melakukan penelitian, maka Kepala Sekolah SDN Kebon Pedes 3 Bogor merekomendasikan dua kelas saja yang diteliti, karena dua kelas itu lah yang gurunya telah mengikuti pelatihan DBE. Dengan demikian, terdapat 52 orang yang menjadi responden. Berikut ini statistik responden siswa-siswi kelas lima di SDN Kebon Pedes 3 Bogor.

Tabel 2.11. Sebaran Umur Siswa-siswi SDN Kebon Pedes 3 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	4	7,7	7,8	7,8
	11	38	73,1	74,5	82,4
	12	8	15,4	15,7	98,0
	13	1	1,9	2,0	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Hilang	Sistem	1	1,9		
Total		52	100,0		

Berdasarkan data di atas, mayoritas siswa di sekolah tersebut berumur 11 tahun, yaitu sebanyak 73,1 % dari total responden. Sementara itu, sekitar 60 % responden berjenis kelamin laki-laki, sementara sisanya berjenis kelamin perempuan berdasarkan tabel berikut ini.

Tabel 2.12. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi SDN Kebon Pedes 3 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	30	57,7	58,8	58,8
	Perempuan	21	40,4	41,2	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Hilang	Sistem	1	1,9		
Total		52	100,0		

Responden terbagi ke dalam kelas A dan kelas B. Kelas A berjumlah 27 orang, sementara itu kelas B berjumlah 25 orang. Mayoritas siswa di kedua kelas tersebut berusia 11 tahun, yaitu sekitar 73% untuk kelas A dan 76% untuk kelas B. Sisanya berusia 10, 12, dan 13 tahun. Lihat tabel berikut

Tabel 2.13. Sebaran Umur Per Kelas SDN Kebon Pedes 3 Bogor

			Kelas		Total
			A	B	
Umur (tahun)	10	Cacah	2	2	4
		% dalam kelas	7,7%	8,0%	7,8%
11	Cacah	19	19	38	
	% dalam kelas	73,1%	76,0%	74,5%	
12	Cacah	5	3	8	
	% dalam kelas	19,2%	12,0%	15,7%	
13	Cacah	0	1	1	
	% dalam kelas	,0%	4,0%	2,0%	
Total	Cacah	26	25	51	
	% dalam kelas	100,0%	100,0%	100,0%	

Sementara itu, di kedua kelas presentasi siswa laki-laki lebih besar daripada siswa perempuan. Di kelas A 63% siswa berjenis kelamin laki-laki, sementara di kelas B sekitar 54% siswa juga berjenis kelamin laki-laki.

Tabel 2.14. Sebaran Jenis Kelamin Per Kelas SDN Kebon Pedes 3 Bogor

			Kelas		Total
			A	B	
Jenis kelamin	Laki-laki	Cacah	17	13	30
		% dalam kelas	63,0%	54,2%	58,8%
	Perempuan	Cacah	10	11	21
		% dalam kelas	37,0%	45,8%	41,2%
Total	Cacah		27	24	51
	% dalam kelas		100,0%	100,0%	100,0%

2.3.2.2 SDN Papandayan 1 Bogor

Sekolah ini terletak di Jalan Papandayan Bogor. Data yang diperoleh dari USAID ternyata tidak valid di lapangan dalam hal di mana sekolah ini berada. Pihak USAID mencantumkan kecamatan Tanah Sareal sebagai kecamatan di mana sekolah ini berada, alih-alih kecamatan Bogor Tengah. Kelas lima terdiri atas dua kelas di sekolah ini, yaitu kelas A dan kelas B. Kedua-duanya memiliki wali kelas yang telah mengikuti DBE.

Berdasarkan klasifikasi yang dibuat oleh Dinas Pendidikan Kota Bogor, maka sekolah ini tergolong sekolah gratis. Hal ini juga diakui oleh guru-guru ketika diwawancarai oleh penulis. Berdasarkan keterangan dari hasil-hasil wawancara guru-guru, baik dari sekolah yang bersangkutan maupun tidak, sekolah ini merupakan salah satu sekolah bonafid di Kota Bogor. Salah satu guru mengakui bahwa hal ini juga ditandai dengan orang-orang tua murid yang berasal dari kalangan ekonomi mampu.

Sementara itu, mesti juga dicatat bahwa sekolah ini lah yang dijadikan sekolah percontohan DBE yang bertemu langsung dengan Presiden AS George W. Bush ketika datang ke Indonesia, tepatnya ke Istana Bogor tahun 2006. Berdasarkan keterangan yang diperoleh dari hasil wawancara, sebelum dikunjungi oleh Presiden AS siswa-siswi serta guru-guru di sini mendapatkan pelatihan khusus simulasi penyelenggaraan kelas yang dilakukan selama seminggu sebelum kedatangan Presiden Bush ke Bogor. Pelatihannya dilakukan di Kampus Institut Pertanian Bogor. Kedatangan Bush ke sekolah yang bersangkutan batal karena

alasan keamanan sehingga tinjauan kelas dilakukan dengan membuat miniatur kelas di salah satu ruangan di Istana Bogor yang menjadi situs kunjungan Bush ke Bogor pada waktu itu.

Peneliti mendapatkan total 66 siswa-siswi sebagai responden dari sekolah ini. Tepat separuh siswanya berumur 11 tahun. Sementara itu, sekitar 38% siswa-siswi berumur 10 tahun. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.15. Sebaran Umur Siswa-siswi SDN Papandayan 1 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10,00	25	37,9	40,3	40,3
	11,00	33	50,0	53,2	93,5
	12,00	4	6,1	6,5	100,0
	Total	62	93,9	100,0	
Hilang	Sistem	4	6,1		
Total		66	100,0		

Sementara itu, sekitar 56% responden yang berasal dari sekolah ini merupakan siswa laki-laki. Sebanyak sekitar 41% responden sisanya merupakan siswa perempuan.

Tabel 2.16. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi SDN Papandayan 1 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	37	56,1	57,8	57,8
	Perempuan	27	40,9	42,2	100,0
	Total	64	97,0	100,0	
Hilang	Sistem	2	3,0		
Total		66	100,0		

Seperti telah ditulis di atas, responden di sekolah ini terbagi ke dalam dua kelas, yaitu kelas A dan kelas B. Sebanyak 30 siswa-siswi berada di kelas A, sementara 36 siswa-siswi berada di kelas B. Sebanyak sekitar 54% siswa di kelas A berusia 11 tahun, sementara di kelas B sekitar 53% demikian. Kira-kira

sepertiga siswa masing-masing kelas berusia 10 tahun. Sementara itu sisanya berusia 12 tahun. Lihat tabel di bawah.

Tabel 2.17. Sebaran Umur Per Kelas SDN Papandayan 1 Bogor

			kelas		Total
			A	B	
umur	10	Cacah	11	14	25
		% dalam kelas	39,3%	41,2%	40,3%
	11	Cacah	15	18	33
		% dalam kelas	53,6%	52,9%	53,2%
	12	Cacah	2	2	4
		% dalam kelas	7,1%	5,9%	6,5%
Total		Cacah	28	34	62
		% dalam kelas	100,0%	100,0%	100,0%

Di kedua kelas, mayoritas siswa berjenis kelamin laki-laki. Namun presentasi laki-laki terbesar adalah kelas A, yaitu sebesar sekitar 62%. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.18. Sebaran Jenis Kelamin Per Kelas SDN Papandayan 1 Bogor

			kelas		Total
			A	B	A
Jenis kelamin	Laki-laki	Cacah	18	19	37
		% dalam kelas	62,1%	54,3%	57,8%
	Perempuan	Cacah	11	16	27
		% dalam kelas	37,9%	45,7%	42,2%
Total		Cacah	29	35	64
		% dalam kelas	100,0%	100,0%	100,0%

2.3.2.3 SDN Sempur Kidul Bogor

Sekolah Dasar Negeri binaan DBE terakhir yang menjadi responden dalam penelitian ini adalah SDN Sempur Kidul Bogor yang terletak di Jalan Sempur Kidul Bogor. Sama seperti pada kasus SDN Papandayan 1 Bogor, data USAID mengenai di kecamatan mana sekolah ini berada tidak valid. Alih-alih di

Kecamatan Tanah Sareal seperti yang tercantum dalam data USAID, sekolah ini terletak di Kecamatan Bogor Tengah, seperti halnya SDN Papandayan 1 Bogor. Sama seperti SDN Papandayan 1 Bogor, SDN Sempur Kidul ini juga merupakan sekolah yang ditetapkan sebagai sekolah gratis di Kota Bogor.

Sekolah ini memiliki lahan yang luas, tidak seperti dua sekolah sebelumnya yang berbagi lahan dengan dua sekolah lainnya. Meski demikian, jumlah siswa di sekolah ini relatif lebih sedikit. Responden yang berhasil dihimpun dari sekolah ini ketika penelitian lapangan berjumlah 25 orang. Lebih dari separuh siswanya berusia 11 tahun. Sementara itu perbedaan presentasi jumlah siswa berusia 10 tahun dan 12 tahun pada populasi sampel di sekolah ini tidak terlalu jauh. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.19. Sebaran Umur Siswa-siswi SDN Sempur Kidul

Usia	Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid 10	4	16,0	16,0	16,0
11	14	56,0	56,0	72,0
12	5	20,0	20,0	92,0
13	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tidak seperti dua sekolah sebelumnya, siswa di kelas lima tidak terbagi ke dalam beberapa kelas. Hanya ada satu kelas untuk tingkat 5 di sekolah ini. Mayoritas siswa di kelas ini yang menjadi responden penelitian berjenis kelamin laki-laki dengan presentase 72%. Sementara itu, hanya tujuh orang, atau sebanyak 28% siswa berjenis kelamin perempuan. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.20. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi SDN Sempur Kidul Bogor

	Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid Laki-laki	18	72,0	72,0	72,0
Perempuan	7	28,0	28,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

2.3.2.4 MI Yasiba Bogor

Sekolah ini merupakan sekolah Islam yang alih-alih berada di bawah naungan Departemen Pendidikan, berapa di bawah Departemen Agama. Sekolah ini merupakan madrasah ibtidaiyah (MI) yang kedudukannya dalam sistem pendidikan Indonesia setingkat dengan sekolah dasar, dengan penekanan kurikulum pendidikan agama (Islam) yang lebih banyak daripada sekolah dasar reguler. MI Yasiba ini berada dalam kawasan perumahan padat berupa gang di daerah Lebak Sari Bogor, Kecamatan Bogor Tengah. Jalan ke sekolah ini ditempuh dengan jalan menurun yang terdiri dari banyak anak tangga. Sepintas dapat disimpulkan bahwa bangunan sekolah ini paling minim di antara sekolah-sekolah lainnya yang diteliti. Sekolah ini bukan merupakan sekolah gratis, melainkan sekolah swasta. Namun demikian, sekolah ini, berdasarkan keterangan dari wawancara guru, mendapatkan bantuan pendidikan dari Yayasan Dompot Dhuafa Republika.

Siswa responden di sekolah ini paling banyak berusia 12 tahun (36,4%). Namun jumlah ini tidak banyak berbeda dengan jumlah siswa berusia 11 tahun yang persentasenya mencapai 31,8%. Di sekolah ini juga dijumpai responden yang berusia 14 tahun, usia yang tidak dijumpai di sekolah sebelumnya. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.21. Sebaran Umur Siswa-siswi MI Yasiba Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	3	6,8	7,0	7,0
	11	14	31,8	32,6	39,5
	12	16	36,4	37,2	76,7
	13	9	20,5	20,9	97,7
	14	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Hilang	Sistem	1	2,3		
Total		44	100,0		

Sementara itu, meskipun jumlahnya relatif banyak, siswa-siswi di sekolah ini tidak dibagi ke dalam beberapa kelas. Jumlah responden yang cukup banyak, yaitu 44 orang, tidak dibagi-bagi lagi ke dalam beberapa kelas. Tidak seperti sekolah lainnya juga, mayoritas siswa di sekolah ini berjenis kelamin perempuan, meski dengan proporsi yang tidak berbeda jauh, yaitu sekitar 56%. Sementara itu sisanya, sebanyak sekitar 44% berjenis kelamin perempuan. Lihat tabel di bawah ini.

Tabel 2.22. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi MI Yasiba Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	19	43,2	44,2	44,2
	Perempuan	24	54,5	55,8	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Hilang	Sistem	1	2,3		
	Total	44	100,0		

2.3.3. Siswa-siswi Responden dari Sekolah Bukan Binaan DBE

Peneliti menetapkan empat sekolah, jumlah yang setara dengan jumlah sekolah sampel binaan DBE, sebagai kelompok kontrol. Keempat sekolah tersebut terdiri tiga sekolah dasar negeri (SDN) dan satu sekolah Islam, madrasah ibtidaiyah (MI). Tiga SDN yang dipilih adalah SDN Menteng Bogor, SDN Polisi 4 Bogor, dan SDN Semeru 7 Bogor. Sementara itu, MI yang dipilih adalah MI Semplak Pilar.

Responden yang berhasil dihimpun dari keempat sekolah tersebut juga berjumlah total 187 orang. Mayoritas siswa-siswi berusia 11 tahun dengan presentase sebesar 71%. Presentase kedua terbesar ditempati oleh kelompok siswa-siswi berusia 10 tahun dengan besaran sekitar 19%. Sianya adalah siswa-siswi berusia 12 dan 13 tahun. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.23. Sebaran Umur Siswa-siswi Responden dari Sekolah-sekolah Yang Tidak Mendapat Bantuan dari USAID

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	35	18,7	18,8	18,8
	11	132	70,6	71,0	89,8
	12	13	7,0	7,0	96,8
	13	6	3,2	3,2	100,0
	Total	186	99,5	100,0	
Hilang	Sistem	1	,5		
Total		187	100,0		

Sementara itu, siswa-siswa berjenis kelamin perempuan menempati proporsi lebih banyak dari total responden yang berhasil dihimpun dari sekolah-sekolah yang tidak menjadi binaan DBE tersebut. Mereka berjumlah total dengan presentase 52% dari total responden. Sementara itu, sisanya adalah siswa-siswa berjenis kelamin laki-laki yang berjumlah total 88 orang. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.24. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi Responden dari Sekolah-sekolah Yang Tidak Mendapat Bantuan dari USAID

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	88	47,1	47,8	47,8
	Perempuan	96	51,3	52,2	100,0
	Total	184	98,4	100,0	
Hilang	Sistem	3	1,6		
Total		187	100,0		

Berdasarkan klasifikasi tipe sekolah SDN atau MI, maka diperoleh kondisi mayoritas umur siswa yang relatif sama. Siswa-siswi di SDN mayoritas berusia 11 tahun dengan proporsi sekitar 74%. Sementara itu, siswa-siswi di MI kebanyakan berusia 11 dengan presentase separuh dari total respondennya. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.25. Sebaran Umur Siswa-siswi Responden Per Tipe Sekolah Yang Tidak Mendapat Bantuan dari USAID

			Tipe Sekolah		Total
			SDN	MI	SDN
Umur	10	Cacah	33	2	35
		% dalam Tipe Sekolah	20,1%	9,1%	18,8%
	11	Cacah	121	11	132
		% dalam Tipe Sekolah	73,8%	50,0%	71,0%
	12	Cacah	10	3	13
		% dalam Tipe Sekolah	6,1%	13,6%	7,0%
	13	Cacah	0	6	6
		% dalam Tipe Sekolah	,0%	27,3%	3,2%
Total		Cacah	164	22	186
		% dalam Tipe Sekolah	100,0%	100,0%	100,0%

Perbedaan pada perbandingan jenis kelamin responde antara sekolah tipe SDN dan sekolah tipe MI. Sekolah dasar negeri memiliki jumlah siswa perempuan yang lebih banyak dengan perbedaan margin sekitar 46-54(%). Sementara itu, sekolah tipe MI memiliki jumlah siswa perempuan yang lebih sedikit dibandingkan dengan siswa perempuan, yaitu dengan margin sekitar 64-36(%). Lihat tabel berikut.

Tabel 2.26. Tabel Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi Responden Per Tipe Sekolah Yang Tidak Mendapat Bantuan dari USAID

			Tipe Sekolah		Total
			SDN	MI	SDN
Jenis_kelamin	Laki-laki	Cacah	74	14	88
		% dalam Tipe Sekolah	45,7%	63,6%	47,8%
	Perempuan	Cacah	88	8	96
		% dalam Tipe Sekolah	54,3%	36,4%	52,2%
Total		Cacah	162	22	184
		% dalam Tipe Sekolah	100,0%	100,0%	100,0%

2.3.4 Sekolah-sekolah Sampel Bukan Binaan DBE

Sekolah-sekolah yang menjadi sampel penelitian dari kelompok "tidak mendapat bantuan USAID" atau "bukan binaan DBE" terdiri dari SDN Menteng Bogor, SDN Polisi 4 Bogor, SDN Semeru 7 Bogor, dan Madrasah Ibtidaiyah Semplak Pilar. Kota Bogor memiliki klasifikasi sekolah-sekolah dasar, yaitu "gratis" dan "tidak gratis". Berdasarkan data yang diperoleh dari Dinas Pendidikan Kota Bogor, sekolah dasar negeri gratis yang menjadi sampel penelitian adalah SDN Menteng Bogor dan SDN Semeru 7 Bogor. Sementara itu, SDN Polisi 4 Bogor bukan merupakan sekolah "gratis". Sementara itu, karena MI Yasiba merupakan sekolah tipe swasta, maka ia tidak tergolong sekolah gratis. Namun, MI Semplak Pilar, berdasarkan keterangan yang diperoleh dari wawancara dengan kepala sekolahnya, juga turut mendapatkan bantuan pendidikan dari Dompot Dhuafa Republika.

Keempat sekolah ini merupakan sekolah-sekolah yang tidak mengikuti pelatihan DBE yang telah diselenggarakan beberapa kali di Kota Bogor. Berdasarkan hasil wawancara dengan guru-guru sekolah-sekolah tersebut, mereka mengetahui bahwa ada beberapa sekolah yang mendapatkan bantuan USAID. Pada umumnya mereka akan langsung menyebut SDN Papandayan 1 Bogor yang mendapatkan bantuan dari USAID.

2.3.4.1 SDN Menteng Bogor

Sekolah ini merupakan sekolah gratis yang terletak di Kecamatan Bogor Barat, tepatnya di Jalan Manunggal Bogor. Sekolah ini terletak di suatu kompleks sekolahan yang letaknya bersebelahan langsung dengan SMA Negeri 5 Bogor. Tidak jauh dari situ, terdapat kompleks SDN Semeru 4 dan 5 Bogor. Situasi lahannya tidak jauh berbeda dengan SDN Sempur Kidul Bogor. Di sekolah ini, penulis berhasil menghimpun 26 responden.

Mayoritas siswa yang menjadi responden penelitian ini, yaitu dengan proporsi sebesar sekitar 65%, merupakan siswa yang berusia 11 tahun. Sementara itu, sebanyak delapan siswa, atau sekitar 31% merupakan siswa berusia 10 tahun, sedangkan satu orang siswa telah berusia 12 tahun. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.27. Sebaran Umur Siswa-siswi SDN Menteng Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	8	30,8	30,8	30,8
	11	17	65,4	65,4	96,2
	12	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Sementara itu, lebih banyak siswa laki-laki dibanding dengan perempuan di kelas yang menjadi responden penelitian. Sebanyak 15 orang siswa, atau sekitar 58% siswa, merupakan siswa laki-laki. Sementara itu, siswa perempuan relatif lebih sedikit, yaitu sebanyak sekitar 42% siswi. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.28. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi SDN Menteng Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	15	57,7	57,7	57,7
	Perempuan	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

2.3.4.2 SDN Polisi 4 Bogor

Sekolah Dasar Negeri ini terletak di Jalan Polisi Kecamatan Bogor Tengah. Dinamakan demikian karena letak sekolah ini berada di blok sekitar kompleks Kepolisian Resor Kota Bogor. Letak sekolah ini bersebelahan dengan SDN Polisi 5 Bogor. Tidak jauh dari situ, terdapat kompleks SDN Polisi 2 dan 3 Bogor. Sama seperti SDN Papandayan 1 Bogor, sekolah ini juga merupakan salah satu sekolah negeri bonafid yang ada di Kota Bogor. Namun, bangunan sekolah ini memiliki kondisi yang lebih baik dengan SDN Papandayan 1 Bogor. Sementara itu, sekolah ini tidak tergolong sekolah gratis di Kota Bogor.

Kebonafidan sekolah ini diikuti dengan banyaknya jumlah siswa kelas lima yang bersekolah di sini. Dari responden yang berhasil dihimpun, tercatat 119 siswa-siswi yang membantu mengisi kuisisioner yang diberikan. Mayoritas siswa

yang menjadi responden, yaitu sekitar tiga per empatnya, berusia 11 tahun. Sementara itu sekitar 21% persen responden merupakan siswa-siswi berusia 10 tahun, sisanya berusia 12 tahun. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.29. Sebaran Umur Siswa-siswi SDN Polisi 4 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	25	21,0	21,0	21,0
	11	89	74,8	74,8	95,8
	12	5	4,2	4,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Sementara itu, siswa perempuan berjumlah total lebih banyak dibandingkan dengan siswa laki-laki, yaitu sebanyak 66 orang responden yang berhasil dihimpun. Jumlah ini menempati proporsi sekitar 57%. Sementara itu sisanya merupakan siswa laki-laki. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.30. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi SDN Polisi 4 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	50	42,0	43,1	43,1
	Perempuan	66	55,5	56,9	100,0
	Total	116	97,5	100,0	
Hilang	Sistem	3	2,5		
	Total	119	100,0		

Karena siswanya banyak, kelas lima di sekolah ini dibagi ke dalam empat kelas, yaitu kelas A, kelas B, kelas C, dan kelas D. Kelas A menyumbang 23 responden, kelas B menyumbang 34 responden, kelas C menyumbang 27 responden, dan kelas D menyumbang 35 responden. Sama seperti pada total responden, mayoritas responden masing-masing kelas berusia 11 tahun, dengan proporsi di atas 70%. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.31 Sebaran Umur Per Kelas SDN Polisi 4 Bogor

			Kelas				Total
			A	B	C	D	
umur	10	Cacah	6	7	5	7	25
		% dalam kelas	26,1%	20,6%	18,5%	20,0%	21,0%
	11	Cacah	16	25	22	26	89
		% dalam kelas	69,6%	73,5%	81,5%	74,3%	74,8%
	12	Cacah	1	2	0	2	5
		% dalam kelas	4,3%	5,9%	,0%	5,7%	4,2%
Total		Cacah	23	34	27	35	119
		% dalam kelas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sementara itu, dari total responden yang berhasil dihimpun per kelas, di kelas B jumlah responden laki-laki dan perempuan setimbang. Sementara itu, di kelas A, jumlah responden laki-laki lebih banyak dibandingkan perempuan dengan margin 55-45(%). Sementara itu, di kelas C dan kelas D, siswa perempuan lebih relatif lebih banyak dibandingkan dengan siswa laki-laki dengan margin yang cukup lebar. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.32. Sebaran Jenis Kelamin Per Kelas SDN Polisi 4 Bogor

			Kelas				Total
			A	B	C	D	
Jenis kelamin	Laki-laki	Cacah	12	17	7	14	50
		% dalam kelas	54,5%	50,0%	28,0%	40,0%	43,1%
	Perempuan	Cacah	10	17	18	21	66
		% dalam kelas	45,5%	50,0%	72,0%	60,0%	56,9%
Total		Cacah	22	34	25	35	116
		% dalam kelas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2.3.4.3 SDN Semeru 7 Bogor

Sekolah ini terletak di Kecamatan Bogor Barat dan merupakan sekolah gratis. Sekolah yang beralamat di Jalan Kelor ini pada umumnya mempunyai lahan yang luasnya cukup memadai. Namun demikian, kondisi infrastruktur di sekolah ini merupakan yang paling minim dibandingkan dengan sekolah-sekolah

sebelumnya. Murid kelas 5 harus belajar di dalam ruangan yang pencahayaannya kurang. Hal ini dikarenakan lahannya yang berundak-undak.

Responen kontrol yang berhasil dihimpun dari sekolah ini berjumlah total 20 orang. Mayoritas responden adalah siswa-siswi berusia 12 tahun, atau 60% dari total responden yang dihimpun. Seperempatnya merupakan siswa berusia 12 tahun, sementara dua orang, atau 10% responden baru berusia 10 tahun. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.33. Sebaran Umur Siswa-siswi SDN Semeru 7 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	2	10,0	10,5	10,5
	11	12	60,0	63,2	73,7
	12	5	25,0	26,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Hilang	Sistem	1	5,0		
Total		20	100,0		

Sementara itu, siswa laki-laki berjumlah relatif lebih sedikit dibandingkan dengan siswa perempuan. Sebanyak 55% persen responden merupakan siswa perempuan. Sementara itu, sisanya merupakan siswa laki-laki. Dengan demikian, margin proporsinya tidak terlalu berbeda jauh. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.34. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi SDN Semeru 7 Bogor

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	9	45,0	45,0	45,0
	Perempuan	11	55,0	55,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

2.3.4.4 MI Semplak Pilar

Sekolah ini terletak di Jalan Semplak, Bogor Barat. Sekolah Islam ini secara kurikulum memiliki kesamaan dengan MI Yasiba. Kepala Sekolah MI

Semplak Pilar dan MI Yasiba sama-sama ketua gugus di daerahnya masing-masing. Pada dasarnya sekolah ini memiliki gedung yang jauh lebih baik kondisinya dibandingkan dengan MI Yasiba. Namun demikian, jumlah siswanya berbeda jauh dibandingkan dengan MI Yasiba.

Adapun jumlah responden yang berhasil dihimpun dari sekolah Islam ini adalah sebanyak 22 orang. Sama seperti di sekolah lain, mayoritas siswa berusia 11 tahun. Namun jumlah siswa berusia 11 tahun hanya separuh dari total siswanya, yaitu dengan presentase sebesar 50%. Sementara siswa lainnya berusia 10 tahun (sekitar 9%), 12 tahun (sekitar 14%), dan 13 tahun (sekitar 27%). Lihat tabel berikut.

Tabel 2.35. Sebaran Umur Siswa-siswi MI Semplak Pilar

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	10	2	9,1	9,1	9,1
	11	11	50,0	50,0	59,1
	12	3	13,6	13,6	72,7
	13	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Tidak juga seperti beberapa sekolah lainnya, siswa-siswi kelas lima di sekolah ini tidak dibagi ke dalam beberapa kelas. Hanya ada satu kelas lima di sekolah ini. Berdasarkan data jenis kelamin yang diperoleh, siswa berjenis kelamin laki-laki berjumlah total sebanyak 14 orang dari responden yang berhasil dihimpun. Jumlah tersebut menempati proporsi sebesar sekitar 64% persen dari keseluruhan total responden. Siswa perempuan menempati proporsi sebesar sekitar 36%. Lihat tabel berikut.

Tabel 2.36. Sebaran Jenis Kelamin Siswa-siswi MI Semplak Pilar

		Frekuensi	Persen	Persen Valid	Persen Kumulatif
Valid	Laki-laki	14	63,6	63,6	63,6
	Perempuan	8	36,4	36,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

BAB 3

KEKUASAAN PRODUKTIF AMERIKA DALAM BANTUAN PENDIDIKAN USAID

Penelitian ini menurunkan konsep *power* dalam operasionalisasinya dan mengaitkannya dalam praktek kebijakan luar negeri AS. Seperti dicatat oleh Nye, "sebagai satu-satunya *superpower* dalam kehidupan global di abad ke-21, banyak analis baik dari kelompok kiri dan kanan yang mulai merujuk "*American Empire*" sebagai narasi dominan."¹⁷⁴ Seperti dikemukakan oleh Simes, dengan atau tidak AS memandang dirinya sebagai sebuah "*empire*", bagi kebanyakan masyarakat non-Amerika, AS semakin memandang, berjalan dan berbicara seperti layaknya sebuah "*empire*", dan mereka pun merespon Washington seolah-olah merespon kepada suatu "*empire*". Bagi Barnett dan Duvall, segala bentuk diskusi mengenai kekuasaan Amerika dan "*empire*" harus lah memperhatikan *power* yang menempati bentuk-bentuk yang berbeda-beda.

Menawarkan bentuk-bentuk kekuasaan yang berbeda-beda, Barnett dan Duvall menegaskan bahwa konsep kekuasaan produktif, bersama-sama dengan konsep kekuasaan struktural, menggeser fokus kajian terhadap *power* dari perhatian kepada hubungan interaksi antaraktor subyek lainnya kepada bentuk-bentuk hubungan sosial yang bersifat "*constitution*". Fokus tersebut menggeser perhatian kepada hubungan-hubungan yang memungkinkan asumsi "*imperial power*" berlaku, memberi makna bagi praktik kebijakan luar negeri AS, dan membayangkan suatu "*empire*" dalam bentuk yang terdesentralisasi dan terdeteritorialisasi. Hal ini semakin penting dalam melihat kebijakan luar negeri AS sejak peristiwa 9/11.

Memperhatikan kekuasaan kepada bentuk produktif yang berupaya dicapai secara "*by-design*" oleh AS berarti memperhatikan hubungan-hubungan pembentuk subyek yang berupaya dimunculkan oleh AS sejalan dengan norma

¹⁷⁴ Nye, "U.S. Power and Strategy After Iraq," 60.

dan gagasan utama yang digunakan oleh AS untuk memberi makna kepada praktik kebijakan luar negerinya. Penelitian ini telah mengidentifikasi bahwa pengalokasian wacana-wacana mengenai hak asasi manusia, kesetaraan dan demokrasi merupakan bentuk dari kekuasaan produktif tersebut.

Pembentukan subyek dapat melalui pengetahuan dalam bentuk hubungan konstitutif yang menyebar. Seiring dengan upaya menjadikan "ruang kelas sebagai obyek kebijakan luar negeri AS", terdapat kesepahaman yang diterima secara luas dari kalangan akademisi, terutama antara akademisi Barat dan akademisi di kawasan Asia Tenggara, bahwa "*war of ideas*" yang paralel dengan "*war on terror*" merupakan perang antara kelompok "moderat" melawan kelompok "radikal". Hal ini dianggap "memunculkan suatu *educational battleground* yang dapat dimenangkan dengan cara menyediakan penyebaran ilmu pengetahuan dalam sistem pendidikan modern."¹⁷⁵ Pengetahuan (*knowledge*) sendiri, dapat diartikan sebagai "perangkat pemahaman normatif, ideologis, teknis, dan ilmiah secara kumulatif yang dibawa oleh individu-individu di dalam kepala mereka dan yang dapat tersimpan di dalam buku-buku, perpustakaan, *technical plans*, dan teknologi; suatu perangkat yang amat menjadikan AS sebagai pemimpin di dalam hubungan sosial yang menjadi basisnya."¹⁷⁶

Dalam konteks ini lah pandangan AS dalam menggunakan dan mencapai demokrasi dalam strateginya perlu diamati. Untuk itu, perlu diperhatikan secara mendalam strategi pembangunan AS, arti pendidikan dalam kebijakan luar negeri AS, dan faktor ideologis di dalamnya dalam memahami hubungan sosial yang melaluinya kekuasaan produktif mengambil tempat. Setelah itu, paparan dalam bab ini akan diikuti dengan deskripsi temuan lapangan bagaimana implementasi program pendidikan yang muncul sebagai praktik kekuasaan produktif AS tersebut.

¹⁷⁵ Angel M. Rabasa, et.al., *The Muslim World After 9/11* (Washington DC: RAND Corporation, 2004), 410.

¹⁷⁶ Adler dan Bernstein, "Knowledge in Power," 295.

3.1. PEMBANGUNAN, STRATEGI KEAMANAN NASIONAL AS DAN BANTUAN LUAR NEGERI

Bantuan luar negeri yang dikucurkan AS mengalami peningkatan selama masa pemerintahan Presiden Bush. Seperti dicatat oleh Atwood, McPherson, dan Natsios, asistensi pembangunan resmi yang dikucurkan oleh AS meningkat sebesar US\$ 12 miliar dalam kurun waktu tahun 2000 (US\$ 10 milyar) sampai tahun 2008 (US\$ 22 milyar).¹⁷⁷ Bantuan luar negeri AS sendiri memang sejak lama, terutama pasca-Perang Dunia II dalam proyek Marshall Plan, menjadi dukungan bagi keamanan nasional AS. Peningkatan kucuran dana tersebut menunjukkan bahwa pasca-9/11, sektor pembangunan kembali menjadi tumpuan strategis yang dinilai memiliki relevansi yang cukup tinggi terhadap paradigma *national power* yang dimiliki AS.

Hal ini juga nampak dari pernyataan Menteri Pertahanan AS Robert Gates di tahun 2007 yang mengindikasikan bahwa naiknya kucuran dana bantuan luar negeri merujuk kepada tantangan "*asymmetric-warfare*"¹⁷⁸ bagi kekuatan AS yang membuat kesuksesan yang ingin dicapai oleh AS akan bertumpu pada upaya membentuk perilaku sekutu AS, seteru AS dan masyarakat yang berada di sekitarnya.¹⁷⁹ Logika ini mirip dengan logika pembagian kelompok *disconnected*, kelompok *functioning* dan *seam states* yang dikemukakan oleh Thomas Barnett. Dalam hal kekuasaan produktif Amerika, bantuan itu muncul bersamaan dengan upaya untuk mempromosikan demokrasi dalam tujuan nasional AS.

Kesadaran Amerika Serikat (AS) akan adanya aspek di lain di luar kekuatan militer konvensional ("*defense*") dan upaya diplomasi ("*diplomacy*") sebagai pilar utama keamanan nasionalnya dapat ditelusuri dalam dokumen

¹⁷⁷ J. Brian Atwood, M. Peter McPherson, dan Andrew Natsios, "Arrested Development: Making Foreign Aid a More Effective Tool," *Foreign Affairs* 87, no. 6 (2008): 123.

¹⁷⁸ "*Assymetric warfare*" sering kali digunakan untuk merujuk kepada keberadaan konflik yang melibatkan paling tidak dua pihak yang kekuatannya tidak berimbang satu sama lain. Ivan Arreguin-Toft merujuk keberadaan konflik yang demikian berdasarkan konsep "power" di mana terdapat senjang yang berarti dalam *relative power*, pihak yang lemah dan secara politik lebih rapuh dan pihak yang kuat dan sera politik lebih kuat pula. Namun dikatakan bahwa pihak yang lemah memiliki keteguhan yang lebih kuat. Lihat Ivan Arreguin-Toft, "How the Weak Win Wars: A Theory of Assymetric Conflict," *International Security* 26, no. 1, (2001): 93-128.

¹⁷⁹ Atwood, McPherson, dan Natsios, "Arrested Development."

National Security Strategy 2002. AS memandang bahwa masalah-masalah yang dihadapinya berakar kepada kesejahteraan sosial dan pertumbuhan ekonomi yang rendah. Maka, pada tahun 2002, untuk pertama kalinya subjek *development* diangkat menjadi pilar ketiga dari keamanan nasional AS menurut “*The National Security Strategy of the United States of America 2002*”.

Hal ini kembali ditegaskan dalam dokumen “*The National Security Strategy of the United States of America 2006* (NSS 2006)”. Dalam dokumen ini disebutkan bahwa tujuan utama strategi keamanan nasional AS adalah untuk mengakhiri tirani di seluruh dunia, yang keberadaannya dapat mendatangkan ancaman bagi keamanan AS, dengan cara mempromosikan demokrasi yang efektif (*effective democracy*). Dalam NSS 2006 disebutkan bahwa yang dimaksud dengan “demokrasi yang efektif” adalah demokrasi yang¹⁸⁰:

- menghargai dan mendukung hak-hak asasi manusia dasar (*basic human rights: freedom of religion, conscience, speech, assembly, association, and press*);
- bersifat responsif terhadap para warga mereka, berserah kepada kehendak rakyat, terutama ketika rakyat mereka memilih untuk merubah pemerintah mereka;
- menerapkan kedaulatan yang efektif serta menjaga keteraturan di dalam *border* mereka sendiri, melindungi sistem peradilan yang independen dan imparial, menghukum kejahatan, menghargai *rule of law*, dan melawan korupsi; dan
- membatasi jangkauan pemerintah-pemerintah, melindungi institusi-institusi masyarakat sipil, mencakup keluarga, komunitas-komunitas keagamaan, asosiasi-asosiasi yang bersifat sukarela, kepemilikan privat, bisnis independen, dan suatu perekonomian pasar.

Pembangunan sebagai pilar ketiga keamanan nasional AS tersebut memunculkan *foreign aid* sebagai instrumen kunci yang terarah kepada enam bidang pokok: (1) mempromosikan pemerintahan demokratis; (2) mendorong

¹⁸⁰ White House, *The National Security Strategy of the United States of America*.

pertumbuhan ekonomi; (3) memperbaiki kesehatan masyarakat; (4) mengurangi konflik; (5) menyediakan bantuan kemanusiaan; dan (6) *accounting for private foreign aid*. Strategi pembangunan tersebut dilakukan dalam dua pilar, yaitu mengedepankan *transformational diplomacy* untuk mengembangkan demokrasi yang efektif, dan meningkatkan efektifitas *foreign assistance*.¹⁸¹

Menurut Menteri Luar Negeri AS Condoleeza Rice, “pembangunan demokratis merupakan jawaban bagi tantangan ke arah kemakmuran dan kekuatan sekaligus memastikan kebaikan yang dapat dibagi oleh seluruh masyarakat dunia tanpa eksklusi, tekanan dan kekerasan.”¹⁸² Untuk mewujudkannya, bagi Rice, “alat yang terbaik adalah asistensi AS yang ditransformasikan ke dalam bentuk insentif bagi negara berkembang untuk memerintah secara adil, meningkatkan kebebasan ekonomi dan berinvestasi kepada rakyatnya” – poin-poin yang merupakan bagian dari *Millenimum Challenge Account* (MCA).¹⁸³ Larry Diamond menganggap bahwa asistensi Bush ke negara berkembang dalam kerangka tersebut merupakan “salah satu kebijakan Bush yang kurang terekspos namun merupakan inovasi kebijakan luar negeri yang terpenting”¹⁸⁴ bagi pemerintahan Bush.

Aktivitas yang diimbau oleh “*transformational diplomacy*” membuat nampaknya corak aktivisme dalam praktik kebijakan luar negeri. Menimbang penjelasan Chandler, kemunculan kebijakan luar negeri yang lebih bersifat aktivis dan intervensionis berjalan seiringan dengan asumsi bahwa keamanan dalam negeri tergantung dari kesuksesan prospek kebebasan di seluruh dunia. Chandler menulis bahwa “ukuran-ukuran promosi demokrasi dan *state building* terbangun untuk memastikan keamanan, bahkan untuk memastikan pencegahan sel-sel terorisme untuk beroperasi dalam wilayah negara-negara yang lemah (*weak states*) untuk mengawasi teritorinya dan menegakkan aturan hukum.”¹⁸⁵ Sejalan dengan “*ethical turn*” dalam teori internasional, hubungan-hubungan kekuasaan

¹⁸¹ Ibid., hlm. 33-34.

¹⁸² Condoleeza Rice, “Rethinking the National Interest: American Realism for a New World,” *Foreign Affairs* 87, no. 4 (2008): 9.

¹⁸³ Ibid., hlm. 11-12.

¹⁸⁴ Larry Diamond, “The Democratic Rollback: The Resurgence of the Predatory State,” *Foreign Affairs* 87, no. 2 (2008): 47.

¹⁸⁵ Chandler, “Back to the Future?”, 476.

mengambil tempatnya tersendiri ketika AS mencoba memunculkan “permintaan internal” akan demokrasi seperti dikatakan oleh Presiden Bush bahwa

*“it is the policy of the United States to seek and support the growth of democratic movements and institutions in every nation and culture, with the ultimate goal of ending tyranny in our world.”*¹⁸⁶

[adalah kebijakan AS untuk mencari dan mendukung tumbuhnya pergerakan-pergerakan dan institusi demokratis di setiap bangsa dan budaya, dengan tujuan utama mengakhiri tirani di dunia kita]

Bagi Menteri Luar Negeri AS Condoleeza Rice, “AS telah sejak lama berupaya mengawinkan kekuasaan (*power*) dan prinsip (*principle*) dalam kepentingan nasional AS yang terbentuk ke dalam pendekatan AS dalam pembangunan demokrasi guna mencapai pembangunan ekonomi dunia yang kondusif bagi keamanan nasional AS.”¹⁸⁷ Dokumen “*Policy Framework for Bilateral Foreign Aid*” menyatakan bahwa “tantangan-tantangan menyerukan AS untuk bertindak sebagai pemimpin untuk membentuk koalisi-koalisi yang akan meningkatkan upaya bersama untuk menghadapinya.”¹⁸⁸ Keberadaan ancaman yang bersifat transnasional dikatakan menuntut AS mengombinasikan aspek diplomatik dan asistensi untuk membangun dunia yang lebih demokratis dan sejahtera dan terintegrasi ke dalam perekonomian global.¹⁸⁹ Namun upaya ini tidak lantas dapat memisahkan power dari prinsip karena dengan segera “aktivisme” itu diisi oleh kuasa yang memungkinkan AS mengendalikan nasib Indonesia sesuai dengan hasratnya dalam sebuah setting hubungan yang menyebar

¹⁸⁶ George W. Bush, “No Justice Without Freedom”, *Inauguration Speech Washington, 20 Januari 2005*, <http://www.cnn.com/2005/ALLPOLITICS/01/20/bush.transcript>, dikutip David Chandler, “Back to the Future? The Limits of Neo-Wilsonian Ideals of Exporting Democracy,” *Review of International Studies* 32, no. 3 (2006): 488.

¹⁸⁷ Rice, “Rethinking the National Interest,” 2-26.

¹⁸⁸ U.S. Department of State dan U.S. Agency for International Development, *Strategic Plan Fiscal Years 2004-2009: Aligning Diplomacy and Development Assistance*, 2003 (Washington D.C: Department of State/USAID Publication, 2003), 2.

¹⁸⁹ Ibid.

dan bersifat konstitutif. Hal ini lah yang akan nampak dalam pemberian bantuan pendidikan AS.

3.2 PEMBANGUNAN PENDIDIKAN DALAM KEBIJAKAN LUAR NEGERI AS

Bantuan pendidikan yang lahir dari pilar pembangunan dalam strategi keamanan AS pasca-9/11 membuatnya tidak bisa dilepaskan dari konteks *power*. Terdapat tiga alasan mengapa bantuan untuk pendidikan tidak seperti bantuan ekonomis yang lainnya, yaitu (1) dari semua sektor asistensi eksternal, pendidikan biasanya dicurigai paling mudah untuk dikenai intervensionisme, ketergantungan, dominasi budaya, dan sebagainya; (2) berdasarkan sifat alamiahnya, pendidikan amat sulit untuk dicocokkan dengan standar dan kriteria akuntabilitas; dan (3) secara umum, proyek pendidikan yang disponsori oleh bantuan luar negeri cenderung sulit untuk diurus, diimplementasikan, diselesaikan dan diukur.¹⁹⁰

Ketertarikan AS pada pendidikan internasional telah dimulai seiring dengan berkembangnya teori-teori mengenai modernisasi. Munculnya terminologi "pendidikan internasional" yang semakin mengemuka di dekade 1960an dan 1970an menggambarkan "berbagai aktivitas yang mencakup pertukaran siswa dan staf pengajar, kerjasama teknis untuk membantu negara lain membangun program dan institusi pendidikan, termasuk juga kajian internasional, multikultural, multietnik dan bahasa di sekolah-sekolah di AS, program-program untuk menginformasikan dan melibatkan publik AS dalam diskusi mengenai peristiwa-peristiwa di dunia dan isu-isu kebijakan luar negeri, dan aktivitas pertukaran informasi, didesain untuk menguntungkan baik para pelajar di AS dan negara lain, pebisnis, staf pemerintahan dan penduduk pada umumnya."¹⁹¹ Gagasan ideal dibalik aktivitas-aktivitas demikian adalah suatu anggapan bahwa AS harus

¹⁹⁰ Jandhyala B.G. Tilak, "Foreign Aid for Education," *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation* 34, no. 3 (1988): 315. Poin nomor dua dari H.N. Weiler, "The Political Economy of International Cooperation in Education Development," dalam *Education and Development*, ed. R.M. Garrett (London: Croom Helm, 1984), 151, dikutip dalam Tilak, "Foreign Aid for Education."

¹⁹¹ Seth Spaulding dan Judith Colucci, "International Education: A United States Perspective," *Europea Journal of Education* 17, no. 2 (1982): 205.

bekerjasama dengan negara-negara di penjuru dunia untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan dasar masyarakat.

Asistensi teknis di bidang pendidikan sendiri, seperti dijumpai pada program yang diangkat dalam penelitian ini, dianggap oleh banyak pihak sebagai dorongan yang amat mengemuka sejak Perang Dunia II berakhir. Rencana Marshall (Marshall Plan) yang digulirkan oleh AS untuk membantu negara-negara pascaperang mencatat nilai asistensi pembangunan yang dialokasikan AS secara resmi sebesar 2,49% dari total PNB (Produk Nasional Bruto) AS.¹⁹² Dalam aspek pembangunan institusi pendidikan di negara lain, aktivitas AS amat marak pada dekade 1950an dan 1960an, dekade yang berbarengan dengan bermunculannya teori-teori modernisasi sedemikian rupa sehingga menghasilkan *field* kajian *education development*.¹⁹³ Pada tahun 1980, USAID menekankan dukungan bagi pendidikan dasar untuk mencapai kesetaraan sosial¹⁹⁴ sejalan dengan rekomendasi para ekonom untuk mendorong dukungan pada level dasar piramida strata masyarakat, yaitu level pendidikan dasar.

Bagi Spaulding dan Colucci, terdapat dua garis utama kepentingan AS dalam keterlibatannya di sektor pembangunan pendidikan internasional.¹⁹⁵ Pertama adalah kepentingan idealistis yang menekankan pendidikan dan pengalaman pertukaran pendidikan untuk mendukung perdamaian dan kesalingpemahaman internasional. Kedua adalah kepentingan pragmatis yang menekankan kepada kebutuhan untuk mempersiapkan *manpower* yang *sophisticated* secara internasional yang dapat menyesuaikan dengan kebutuhan politik, ekonomi, dan sosial AS maupun dunia pada umumnya. Lebih lanjut lagi Spaulding dan Colucci menekankan bahwa ”dana-dana yang dipersiapkan untuk pendidikan internasional di level pendidikan dasar sampai tinggi dapat

¹⁹² Ibid., 206-207.

¹⁹³ Lihat Comparative Education Review, *The State of Art*, No. 21, 1977; dan Seth Spaulding dan J. Singleton, “International and Development Education,” *Review of Educational Research* 38 (1968).

¹⁹⁴ Lihat USAID, *Education and Human Resources: Policy Statement for the Agency for International Development*, 1980 (Washington DC: USAID, 1980).

¹⁹⁵ Spaulding dan Colucci, “International Education,” 212.

menempatkan prioritas menyajikan pendidikan kependudukan dalam suasana kesalingtergantungan (atau kini globalisasi) di segenap dimensi kehidupan.”¹⁹⁶

Percampuran kedua garis kepentingan tersebut semakin mengemuka dan terkombinasi satu sama lain dalam kebijakan luar negeri AS, terutama sejak peristiwa 9/11. Berbagai kalangan menilai positif upaya pembangunan AS dengan menyebutnya sebagai ”inovasi” di dalam kebijakan luar negeri AS, seperti Larry Diamond yang telah dipaparkan di atas. Dengan memasukkan tantangan pembangunan dalam NSS 2002, Fukuyama menilai bahwa MCA merupakan inovasi berarti dalam kebijakan luar negeri AS, terutama dalam pendekatannya terhadap pembangunan.¹⁹⁷ Namun, seperti juga dipaparkan oleh Fukuyama, kebijakan luar negeri AS pasca-9/11, terutama terkait erat dengan *Bush Doctrine*, tidak bisa dilepaskan dari pengaruh neo-konservatisme. Sebagai bagian dari strategi yang baru, lepas dari segala optimisme terhadap “inovasi” kebijakan, paparan di bawah akan menunjukkan kesesuaian prinsip implementasi bantuan pendidikan untuk Indonesia dengan pandangan kelompok neokonservatif. Kelompok neokonservatif mengandalkan liberalisasi dalam strategi pembangunannya yang dengan segera menampakkan kuasa AS melalui sistem pengetahuan yang menyebar.

3.3. NEOKONSERVATISME DAN BANTUAN PENDIDIKAN AS

Seperti ditulis oleh Fukuyama, “intelektual neokonservatif sebelum pemilu AS tahun 2000 telah mengusulkan agenda kebijakan luar negeri AS yang melibatkan konsep-konsep seperti *regime change*, *benevolent hegemony*, unipolaritas, *preemption*, dan *American exceptionalism* yang menjadi *hallmarks* bagi kebijakan luar negeri AS dalam pemerintahan Bush.”¹⁹⁸ Menurut Jim George, “*legacy* neo-konservatisme yang ditarik dari pemikiran Leo Strauss menekankan kepada ‘*strong nationalism*’ dan ‘*cultural unity*’, melandasi ‘*value of war culture*’ sebagai basis untuk menjaga kesatuan budaya tersebut, penggunaan kekuatan maksimum oleh (bangsa) demokrasi Barat terhadap bahaya endemik,

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ Fukuyama, *America at the Crossroads*, 147.

¹⁹⁸ Ibid., hlm. 3.

pentingnya kembali membangun mitos sederhana dan ilusi agama serta konservatisme dalam masyarakat liberal, kebutuhan akan patriotisme yang kuat secara internal dan suatu perdamaian melalui pendekatan kekuatan dalam kebijakan luar negeri.”¹⁹⁹

Fukuyama merumuskan empat prinsip dasar neokonservatisme dalam kebijakan luar negeri yang membedakannya dengan *school of thought*²⁰⁰ lainnya. Pertama adalah pentingnya karakter internal rezim dan ketecerminan nilai-nilai mendalam masyarakat liberal-demokratis di dalam kebijakan luar negeri; kedua adalah kepercayaan bahwa kekuasaan Amerika (*American power*) telah dan senantiasa dapat digunakan untuk tujuan-tujuan moral dan pentingnya keterlibatan AS dalam segenap urusan internasional; ketiga adalah ketidakpercayaan terhadap proyek-proyek rekayasa sosial yang ambisius; dan keempat adalah skeptisisme terhadap legitimasi dan efektivitas hukum dan institusi internasional untuk mencapai keamanan dan keadilan.

Topik mengenai pengaruh neokonservatif dalam kebijakan luar negeri AS pasca-9/11 menjadi salah satu topik yang memunculkan banyak diskusi dan perdebatan, termasuk dalam kalangan yang diberi label sebagai “neokonservatif” itu sendiri. Krauthammer membagi dua aliran pemikiran neokonservatif dalam kebijakan luar negeri, yaitu “*democratic globalism*” yang diusung oleh Bush dan Blair serta banyak dielaborasi oleh Robert Kagan dan Bill Kristol, dan “*democratic realism*” yang dielaborasi oleh Krauthammer sendiri dan beberapa kalangan neokonservatif lainnya, menekankan kepada penolakan *scope* universalis dan idealisme tingkat tinggi dari globalisme serta senantiasa memperhatikan perhitungan geopolitik sebagai kondisi yang penting untuk intervensi.²⁰¹ Meskipun demikian, diklaim oleh Krauthammer, “keduanya memiliki konvergensi dalam hal mendukung penyebaran demokrasi baik sebagai

¹⁹⁹ Jim George, “Leo Strauss, Neoconservatism and US Foreign Policy: Esoteric Nihilism and the Bush Doctrine,” *International Politics* 42, no. 2 (2005): 181.

²⁰⁰ *School of thoughts* yang dimaksud mencakup tradisi realisme Kissingerian, liberal internasionalis, dan “Jacksonian” *American-nationalist*. Lihat Fukuyama, *America at the Crossroads*, 7.

²⁰¹ Lihat Charles Krauthammer, “In Defense of Democratic Realism,” *The National Interest* 77 (2004): 19-20.

tujuan dan sebagai sarana bagi kebijakan luar negeri AS.”²⁰² Mesti dicatat bahwa “penyebaran demokrasi” bagi kelompok neokonservatif erat kaitannya dengan preferensi mereka terhadap pasar dalam benaknya.

Pihak yang juga membenarkan prominensi neokonservatisme dalam kebijakan luar negeri AS adalah Francis Fukuyama. Fukuyama, menentang tujuan “*democratic realism*” yang miskalkulatif²⁰³ seraya mengambil diri berjarak dari label “neokonservatisme”, menyatakan bahwa penerimaan Bush terhadap agenda neokonservatisme nampak terutama menjelang periode kedua pemerintahannya. Adalah pembicaraan mengenai universalitas demokrasi, upaya mengaitkan rezim internal dengan perilaku internasional, dan prasyarat kesuksesan “*liberty*” di luar negeri sebagai upaya mempertahankannya di dalam negeri sebagai poin-poin yang menunjukkan penerimaan tersebut.

Upaya “demokratisasi” yang dikejar oleh kalangan neokonservatisme nampak dari para pendukung prinsip tersebut yang berada dalam lingkaran pembuat kebijakan di sekitar Bush. Meskipun tidak berpengaruh secara keseluruhan terhadap pemerintahan Bush, Jim George berpendapat bahwa “kalangan neokonservatif memberikan tanda yang amat signifikan dan secara radikal merekonfigurasi perspektif Partai Republik dan sikap kelompok konservatif terhadap kebijakan luar negeri AS *per se*”²⁰⁴ yang sering disebut sebagai *Bush Doctrine*. Terkait dengan ini, Suzie Sudarman menulis bahwa

Presiden Bush menganggap visi kelompok neokonservatif untuk menata dunia kembali sangatlah praktis, yakni mencapai perdamaian, melindungi, dan menyebarkanluaskannya. Bush menganggap jika seseorang itu tidak percaya kepada kebebasan, suatu masyarakat yang bebas tidak akan pernah diwujudkan.²⁰⁵

²⁰² Ibid., hlm. 19.

²⁰³ Francis Fukuyama, “The Neoconservative Moment,” *The National Interest* 76 (2004): 57-68.

²⁰⁴ George, “Leo Strauss, Neoconservatism and US Foreign Policy,” 186.

²⁰⁵ Suzie Sudarman, “Makna Kemenangan George W. Bush,” *Kompas*, 5 November 2004, <http://www2.kompas.com/kompas-cetak/0411/05/opini/1367925.htm>.

Keberadaan *Bush Doctrine* dapat ditelusuri sampai berdirinya *Project for A New American Century* tahun 1997 oleh William Kristol dan Robert Kagan.²⁰⁶ Kelompok elit neokonservatif menempati jabatan-jabatan penting untuk perumusan dan implementasi kebijakan luar negeri AS dalam masa pemerintahan Bush.²⁰⁷ Dick Cheney bertindak sebagai Wakil Presiden AS, Lewis Libby sebagai *Chief of Staff* Presiden Bush, Eric Edelman sebagai *Foreign Policy Advisor*, Donald Rumsfeld sebagai Menteri Pertahanan dan Paul Wolfowitz sebagai asistennya, Doug Feith sebagai *Under-Secretary of Defense (Policy)*, Steven Hadley sebagai *Deputy to National Security Advisor* Condoleezza Rice, John Bolton, *Under Secretary of State for Arms Control* dan Richard Perle, *Chairman of the Defence Advisory Board*. Selain itu, Zalmay Khalilzad bertindak sebagai utusan khusus untuk Afghanistan dan Irak dan Paul Kozemcheak, yang bertanggung jawab atas “inovasi radikal” dalam *planning* pertahanan di Departemen Pertahanan. Terdapat pula orang yang suaranya dapat memiliki pengaruh dan tersebar di dalam pemerintahan Bush, seperti *Director of the Pentagon’s Office of Special Plans* Abram Shulsky dan *Under Secretary for Defence (Intelligence)* Stephen Cambone.

Tesis mengenai keterkaitan antara neokonservatif dengan proyek pendidikan dan asistensi pembangunan mungkin akan dipertanyakan oleh berbagai kalangan dan dinilai terlalu konspiratif. Namun, memperhatikan perdebatan yang nyata dalam teori mengenai hubungan antara politik, negara dan pendidikan, akan menunjukkan betapa tujuan dan inti program asistensi pendidikan USAID di Indonesia amat mencerminkan premis dasar neokonservatisme. Sejak upaya demokratisasi dalam kebijakan luar negeri pemerintahan Bush disepakati merupakan eksemplar konformitas terhadap prinsip neokonservatisme, maka penting untuk melihat bagaimana premis neokonservatisme dalam politik pembangunan pendidikan.

²⁰⁶ Kelompok ini juga melibatkan nama-nama Elliot Abrams, Gary Bauer, William Bennett, Jeb Bush, Dick Cheney, Midge Decter, Aaron Friedberg, Francis Fukuyama, Frank Gaffney, Fred Ickle, Donald Kagan, Zalmay Khalilzad, Lewis Libby, Norman Podhoretz, Dan Quayle, Peter Rodman, Donald Rumsfeld dan Paul Wolfowitz.

²⁰⁷ George, “Leo Strauss, Neoconservatism and US Foreign Policy.”

Suzie Sudarman menyarankan untuk lebih memperhatikan evolusi elemen disharmonis dalam sistem politik Amerika yang menunjukkan asal-muasal nilai yang melandasi hubungan sosial di mana berbagai aktor mampu dan terbatas untuk menentukan nasib.²⁰⁸ Pada awalnya, neokonservatif menilai bahwa masalah pendidikan terkait pada ranah budaya akibat dari “penghinaan terhadap otoritas, ditinggalkannya tradisi historis dan kultural serta peran negara yang terlalu besar dalam kebijakan “*welfare*”²⁰⁹ Menekankan diri kepada konsep bangsa, keluarga, *duty*, otoritas, standar, tradisionalisme, *self-interest*, kompetitif individualisme, dan antistatisme dan berfokus kepada garis kebijakan privatisasi, bersesuaian dengan pandangan neoliberalisme, Michael W. Apple mengemukakan bahwa rekomendasikan neokonservatif dalam bidang pendidikan di suatu negara mencakup

*“... national curricula and assessment, greater opportunity for “parental choice,” tighter accountability and control, the marketization and privatization of education – all of these proposals may be internally contradictory as a set of “reforms,” but all are part of conservative package that has been formed by the Neoliberal and Neoconservative wings of this movement.”*²¹⁰

[... kurikulum dan pengujian nasional, kesempatan yang lebih besar bagi “pilihan orang tua”, akuntabilitas dan kontrol yang lebih ketat, marketisasi dan privatisasi pendidikan – seluruh proposal ini dapat secara internal kontradiktif (satu sama lain) sebagai seperangkat “reformasi”, namun keseluruhannya merupakan bagian paket konservatif yang dibentuk oleh sayap Neoliberal dan Neokonservatif dalam pergerakan ini.]

²⁰⁸ Sudarman, “The Disharmonic Element of The American Political System and the Many Forms of Its Power.”

²⁰⁹ Carlos Alberto Torres, “State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically about Education,” *Review of Research in Education* 21 (1995-1996): 283.

²¹⁰ Michael W. Apple, “Constructing the Other: Rightist Reconstructions of Common Sense,” dalam *Race, Identity and Representation in Education*, ed. Cameron McCarthy dan Warren Crichlow (New York: Routledge, 1993), 5. Lihat juga Michael W. Apple, “What Post-Modernist Forget: Cultural Capital and Official Knowledge,” *Curriculum Studies* 1, no. 3 (1993): 301-306.

Kalangan neokonservatif cenderung menyalahkan guru dan pengajaran yang payah²¹¹ sebagai sumber nyata bagi kegagalan pendidikan. Mereka berpendapat bahwa *achievement* individu secara luas akan dicapai bila kualitas pengorganisasian sekolah melalui desentralisasi, merampingkan dan mempromosikan peran lebih besar dari masyarakat sekitar bagi penyelenggaraan sekolah. Solusi mengenai masalah keberagaman (multikulturalisme) dinilai dapat ditanggulangi jika sekolah tetap dapat menjadi sarana untuk “menyeleksi” individu berdasarkan prestasi dan performa akademiknya. Dengan demikian, seperti ditulis oleh Torres, neokonservatif yang mengandalkan keutamaan pasar akan berargumen bahwa pilihan desentralisasi atas pengguna dan pemroduksi jasa pendidikan, cenderung ke arah melemahkan birokrasi, membesarkan otonomi sekolah, dan mempromosikan organisasi yang efektif.²¹²

Dalam konteks sistem internasional yang berubah secara cepat, pendidikan kemudian diarahkan untuk terasosiasi dengan keamanan nasional dan daya saing ekonomi, melibatkan sekaligus premis neokonservatif dengan neoliberal. Dalam praktek mengeksplor repertoir kebijakan pendidikan ke luar negeri, pandangan neokonservatif berjaln kelindan dengan pola rekomendasi neoliberal, terutama kepada negara-nega bekas koloni. Faktor yang mendorong ekspansi gagasan liberal mengenai pendidikan adalah kemunculan negara-negara pasca-kolonial, surplus ekonomi dunia, teori modernisasi yang berpasangan dengan penyebaran

²¹¹ Seperti di-review dalam Torres, “State and Education Revisited,” 289, Carnoy dan Torres (1994) menemukan bahwa di Kosta Rika, pandangan neokonservatif memengaruhi kebijakan pendidikan sedemikian rupa dalam aspek kurikulum, buku teks ajar dan pengajaran yang mengikuti dinamika *international division of labor* dan *marketplace* sehingga para pembuat kebijakan di sana membebankan tidak optimalnya sistem pendidikan kepada pengajaran guru yang “mediocre”. Pada gilirannya pembebanan ini membuat “dukungan yang lebih lemah kepada organisasi guru dalam hal tuntutan mereka kepada upah yang lebih tinggi dan akan melegitimasi cara-cara alternative (non-teacher-centered) untuk meningkatkan pendidikan. Lihat Martin Carnoy dan Carlos Alberto Torres, “Educational Change and Structural Adjustment: A Case Study in Costa Rica,” dalam *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment, and Human Resources*, ed. Joel Samoff (Paris: ILO-UNESCO Task Force on Austerity, Adjustment, and Human Resources, 1994).

²¹² John E. Chubb dan Terry M. Moe, “The Forest and the Trees: A Response to Our Critics,” dalam *School Choice: Examining the Evidence*, ed. Edith Rassel dan Richard Rothstein (Washington, DC: Economic Policy Institute, 1993), 222, dikutip dalam Carlos Alberto Torres, “State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically about Education,” *Review of Research in Education* 21, (1995-1996): 285.

teori *human capital for educational planning*. Dalam konteks penyebaran rekomendasi pendidikan yang demikian, pandangan neokonservatif dan neoliberal lebih tertarik kepada peran keluarga dan guru, pembiayaan, dan asosiasi profesional untuk menetapkan standar disiplin pengajaran.²¹³

Jika diperhatikan, asumsi dan tujuan yang melandasi pemberian bantuan pendidikan USAID di Indonesia mencerminkan retorika neokonservatif (dan neoliberalisme) yang berangkat dari pandangannya mengenai pendidikan. Dengan prinsip neokonservatif yang dominan dalam lingkaran kebijakan, maka corak neokonservatif lebih nyata dalam pemberian bantuan pendidikan ke Indonesia. Pemaknaan neokonservatif yang notabene dominan dalam hubungan kekuasaan menunjukkan repertoar kebijakan yang muncul sebagai manifestasi hubungan sosial yang menyebar dan bersifat “*constitutive*” memunculkan kekuasaan produktif yang mengendalikan kemampuan aktor yang tersangkut untuk mengendalikan nasibnya.

Dalam sebuah kebijakan yang “mencerminkan nilai-nilai Amerika”, prinsip neokonservatisme terejawantahkan dalam bantuan pendidikan Indonesia yang bertujuan untuk mendukung upaya terdesentralisir untuk pendidikan berkualitas dan relevan, mendorong pemerintah untuk berinvestasi dalam pendidikan, mendukung transisi demokrasi di Indonesia, dan mempersiapkan *educated workforce* yang dapat mempromosikan investasi dan stabilitas internasional. Paket kebijakan tersebut amat mencerminkan dasar-dasar pemikiran neokonservatif mengenai pendidikan.

Seperti telah dikemukakan dalam Bab 2 yang secara rinci memaparkan program bantuan yang diberikan, memanfaatkan *discourse* desentralisasi di Indonesia, USAID menekankan kepada pengorganisasian sekolah dan pelatihan guru untuk pendidikan yang lebih baik dalam mendidik generasi muda Indonesia untuk mempersiapkan diri. Permasalahan generasi muda mendapatkan keahlian untuk hidup secara demokrasi terkesampingkan oleh upaya semata mencapai keberhasilan siswa dalam standar pengujian yang telah dibangun karena alasan

²¹³ Torres, “State and Education Revisited,” 293-294.

achievement yang dikedepankan.²¹⁴ Program “*Decentralizing Basic Education*” yang menjadi inti bantuan pendidikan USAID ke Indonesia terbagi ke dalam tiga fokus, yaitu tentang manajemen dan tata kelola sekolah, pelatihan guru untuk metode PAKEM, metode yang sebetulnya muncul dari Indonesia sendiri, dan pendidikan menengah dengan perhatian ekstra kepada pendidikan vokasional.

3.4. IMPLEMENTASI BANTUAN PENDIDIKAN USAID DI INDONESIA: DBE

Strategi USAID dalam bidang pendidikan di Indonesia dilaporkan bersandar pada fakta bahwa sepanjang sejarah pendidikan di Indonesia dilakukan dalam kerangka sentralistik dan menjumpai berbagai masalah penting seperti termasuk pembiayaan dari pemerintah yang rendah, tingkat kelulusan yang rendah, kualifikasi guru yang rendah, dan metodologi pembelajaran yang belum baik. Terlihat penekanan terhadap “*blaming the teachers*” atas “*achievement*” dan penyelenggaraan sekolah secara organisasional.

USAID terlebih menekankan kepada wacana desentralisasi yang juga tercermin dalam nama program intinya. Kebijakan desentralisasi yang dikenal dengan nama otonomi daerah²¹⁵ yang bergulir di Indonesia menimbulkan tantangan pelimpahan tanggung jawab pengelolaan sedemikian rupa sehingga komite sekolah dan pemerintah kabupaten atau kota menjadi pilar penting manajemen sekolah dan guru sebagai ujung tombak kualitas pendidikan.²¹⁶

Rancangan pendidikan ini sudah bergulir sejak masa pemerintahan Preside Megawati Soekarnoputri, tepatnya tanggal 8 Juli 2003. Intervensi USAID dalam pendidikan Indonesia menempatkan program DBE sebagai pilar utama. Dalam hal

²¹⁴ Sebagaimana telah dikemukakan dalam bab sebelumnya, USAID menyoroti naiknya nilai siswa-siswi binaan DBE dalam ujian yang mencerminkan penekanan kepada *achievement* dan performa di sekolah.

²¹⁵ Rangkaian Undang-undang yang terkait dengan otonomi daerah ini mengatur desentralisasi dan pemerataan pendapatan. Lihat Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 22 Tahun 1999 Tentang Pemerintahan Daerah dan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 25 Tahun 1999 tentang Perimbangan Keuangan Antara Pemerintah Pusat Dan Daerah.

²¹⁶ Ini sejalan dengan pemberlakuan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.

ini, program dirintis oleh program pendahulu yang bernama *Managing Basic Education* (MBE).

Program MBE yang menjadi perintis tersebut telah berakhir pada tahun 2007. Program ini menghasilkan contoh bagi pelaksanaan DBE, khususnya pengembangan PAKEM yang ditekankan oleh program DBE serta upaya peningkatan pengelolaan sekolah secara otonom. Pihak MBE sendiri sebetulnya telah mengeluarkan laporan akhir pelaksanaan program *Managing Basic Education* yang berfungsi sebagai proyek perintis DBE.

Implementasi program ini kemudian secara empirik dalam penelitian ini diukur berdasarkan subyektifitas siswa sebagai *receiver-ends* dalam bantuan yang diberikan oleh USAID ini. Hal ini penting karena demokratisasi terutama akan membutuhkan perhatian terhadap kemungkinan munculnya generasi baru yang mengadopsi *styles*, *skills*, dan *habits* yang relevan untuk memastikan kehidupan politik yang demokratis. Selain itu, berupaya membuktikan kurangnya perhatian terhadap murid dalam retorika demokratisasi yang diusung oleh kelompok neokonservatif dalam pendidikan, penelitian ini dapat menunjukkan apa yang sebenarnya terjadi dalam ruang kelas yang menjadi “obyek kebijakan luar negeri AS”²¹⁷. Bagian berikut ini akan mendeskripsikan hasil temuan lapangan terkait dengan implementasi program DBE. Hasil uji statistik untuk mencari perbedaan signifikan dengan menggunakan uji statistik Mann-Whitney dapat dilihat dalam bagian lampiran.

3.4.1 Guru Merancang dan Mengelola KBM yang Mendorong Siswa untuk Berperan Aktif dalam Pembelajaran

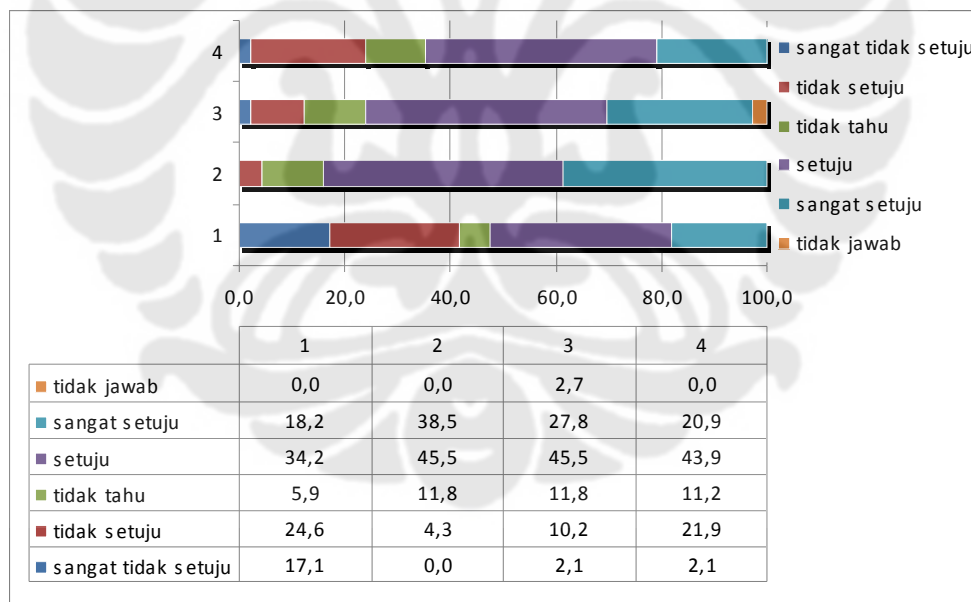
Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru mereka merancang dan mengelola kegiatan belajar mengajar yang mendorong siswa untuk berperan aktif dalam pembelajaran. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Murid-murid diberikan beberapa masalah dalam belajar dan diminta untuk menyelesaikan masalah

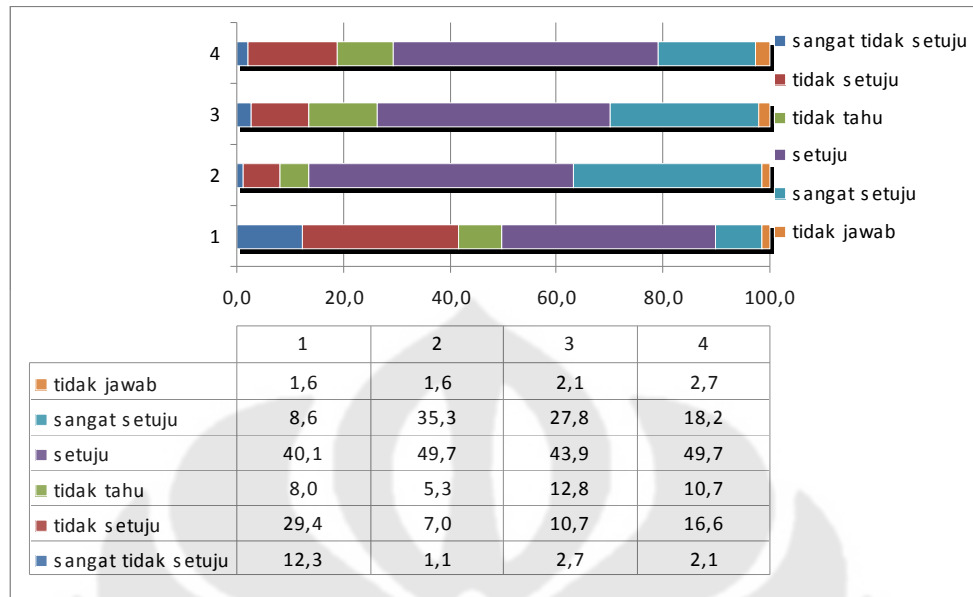
²¹⁷ André Elias Mazawi, “Schooling and Curricular Reforms in Arab and Muslim Societies,” dalam *Middle East Journal* 62, no. 2 (2008): 330.

2. Murid-murid mencari informasi secara aktif melalui berbagai jenis sumber.
3. Murid menulis laporan pengamatan, laporan bacaan, membuat cerita atau membuat puisi.
4. Murid-murid melakukan kegiatan ke luar kelas.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.1 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.2 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Angka 1, 2, 3, dan 4 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.1. Tanggapan Siswa-siswi Binaan DBE terhadap Rancangan dan Pengelolaan KBM yang Mendorong Peran Aktif Siswa



Gambar 3.2. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Rancangan dan Pengelolaan KBM yang Mendorong Peran Aktif Siswa

3.4.1.1 Guru Memberikan Masalah untuk Dipecahkan Sendiri oleh Siswa (A1)

Dalam sub indikator pertama, dengan kode pertanyaan **A1**, yaitu **apakah guru sering memberikan masalah kepada siswa untuk dipecahkan sendiri oleh siswa**, sebanyak sekitar 52,4% siswa di sekolah-sekolah responden binaan DBE menjawab “setuju” (34,2%) dan “sangat setuju” (18,2%). Namun, angka ketidaksetujuan cukup besar di mana sebanyak 41,7% siswa menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “tidak setuju” (24,6%) dan “sangat tidak setuju” (17,1%). Sementara itu, hanya ada 5,9% siswa yang menjawab tidak tahu. Dengan demikian, masih banyak siswa di sekolah binaan DBE yang merasa guru tidak memberikan masalah untuk mereka pecahkan sendiri.

Kondisi ini tidak terlalu jauh berbeda dengan sekolah-sekolah kontrol. Sebanyak 42,4% siswa menyatakan ketidaksetujuan mereka dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”, hanya sedikit lebih banyak dengan

sekolah binaan DBE. Sementara itu, angka kesetujuan sedikit lebih kecil dibanding dengan sekolah binaan DBE di mana sebanyak 49,5% total menjawab “setuju” dan “tidak setuju”. Demikian pula dengan angka ketidaktahuan sebesar 8,2%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 8 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi baik pada kelompok sekolah yang dibantu maupun tidak dibantu, murid-muridnya sama-sama menilai bahwa guru mereka tidak memberikan masalah untuk mereka pecahkan sendiri dalam pembelajaran di kelas

3.4.1.2 Siswa Menggunakan Sumber Informasi Non-Buku Pelajaran (A2)

Sementara itu, dalam sub-indikator kedua, dengan kode pertanyaan **A2**, yaitu **apakah siswa sering mencari informasi dengan menggunakan sumber-sumber lain selain buku pelajaran**, angka mayoritas yang besar didapatkan pada kelompok siswa binaan DBE, yaitu sebanyak 84% menjawab “setuju” (45,5%) dan “sangat setuju” (38,5%). Hanya ada 4,3% yang tidak menyetujui hal ini.

Di kelompok siswa non-DBE ditemukan angka kesetujuan yang sedikit lebih besar, yaitu 86,4%. Namun, angka ketidaksetujuan lebih besar pula, yaitu 8,25%. Dibandingkan dengan sekolah yang dibantu, angka keragu-raguan pada sekolah non-DBE didapatkan sebanyak 5,4%, kurang dari sekolah DBE (11,8%).

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,789) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi baik pada kelompok sekolah yang dibantu maupun tidak dibantu, murid-muridnya sama-sama menggunakan sumber informasi lainnya selain buku pelajaran dalam belajar, atau yang lebih dikenal dengan istilah “buku paket”.

3.4.1.3 Siswa Sering Menulis Laporan dan Karya Sendiri (A3)

Dalam sub indikator ketiga, dengan kode pertanyaan **A3**, yaitu **apakah murid menulis laporan pengamatan, laporan bacaan, membuat cerita atau membuat puisi**, mayoritas siswa-siswi responden DBE sekitar tiga per empat (75,3%) mencakup responden yang menyatakan “setuju” (46,7%) dan “sangat setuju” (28,6%). Angka ketidaksetujuan dan keragu-raguan masing-masing sekitar 12% .

Kenyataan yang tidak begitu berbeda juga ditampilkan pada hasil di sekolah non-DBE. Angka kesetujuan ditemukan sebesar (73,2%) sementara ketidaksetujuan sebesar 13,6%. Mereka yang “tidak tahu” berjumlah 13,1% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,775) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi baik pada kelompok sekolah yang dibantu maupun tidak dibantu, siswa-siswi sama-sama sering menulis laporan dan karya sendiri

3.4.1.4 Siswa Melakukan Banyak Kegiatan Belajar di Luar Kelas (A4)

Dalam sub-indikator keempat, dengan kode pertanyaan **A4**, yaitu apakah **siswa-siswi melakukan banyak kegiatan di luar kelas**, mayoritas responden DBE juga menyatakan kesetujuannya di mana sebanyak 43,9% dan 20,9% berturut-turut menjawab “setuju” dan “sangat setuju”. Dengan demikian, angka kesetujuan adalah sebesar 64,8%. Sementara itu, hampir seperempatnya menyatakan ketidaksetujuan (24%) dengan menjawab “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju”. Sebanyak 11,2% ragu-ragu akan hal ini.

Angka kesetujuan yang didapat dari responden non-DBE lebih besar lima poin dari responden DBE. Sebanyak 69,8% responden menjawab “setuju” (51,1%) dan “sangat setuju” (18,7%). Sementara itu, angka kesetujuan hanya 19,2%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” dari total responden berjumlah 11%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 5 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,597) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi pada dasarnya, meski ditemukan 5 poin perbedaan, perbedaan tersebut tidak signifikan dalam hal pembelajaran di luar kelas. Dengan demikian, baik sekolah yang dibantu dan yang tidak dibantu memiliki rata-rata yang sama dalam hal melakukan banyak kegiatan belajar di luar kelas.

3.4.2 Guru Menggunakan Alat Bantu dan Sumber Belajar Yang Beragam

Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah proses pembelajaran di kelas menggunakan (1) alat yang tersedia atau dibuat sendiri, (2) gambar, (3) studi kasus, (4) nara sumber, dan (5) lingkungan sekitar. Jawaban bervariasi mulai dari hanya menggunakan satu dari lima sampai kelima-limanya. Dari hasil perhitungan, maka paling banyak siswa berpendapat bahwa mereka menggunakan satu macam hal pendukung belajar di kelas. Sementara itu, di sekolah responden non-DBE, siswa-siswi paling banyak menjawab bahwa mereka menggunakan tiga macam hal pendukung belajar di kelas.

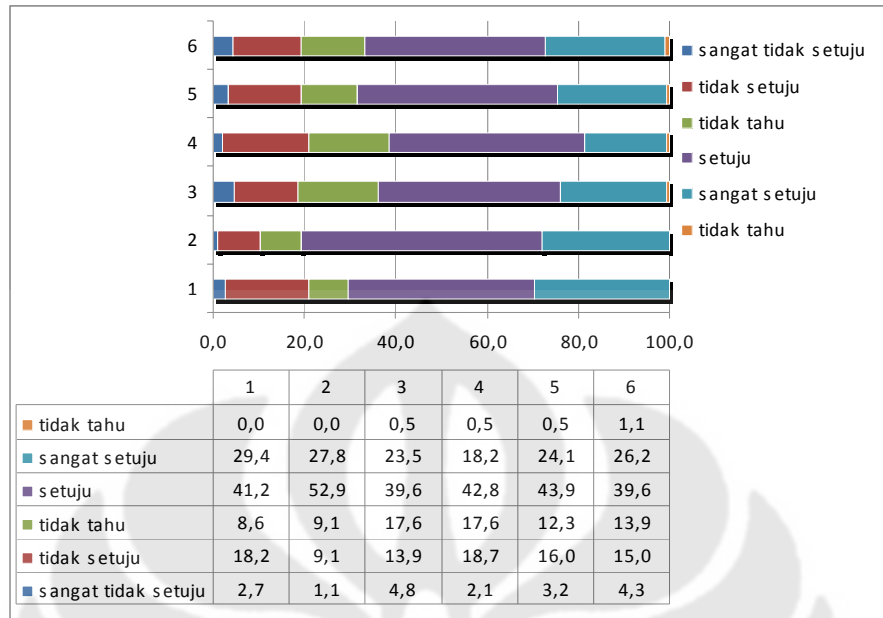
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu, sekitar 62 poin. Angka ini cukup besar dibandingkan dengan beberapa sub-indikator sebelumnya. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,000) > α (0,025) menunjukkan bahwa terdapat **perbedaan yang signifikan** antara kelompok siswa-siswi yang sekolahnya menerima bantuan DBE dan tidak. Hasil ini menarik karena justru sekolah yang tidak mendapat bantuan menggunakan alat dan hal pendukung yang lebih banyak daripada sekolah binaan DBE.

3.4.3 Memanfaatkan Lingkungan Sebagai Sumber Belajar dan Mengolah Data

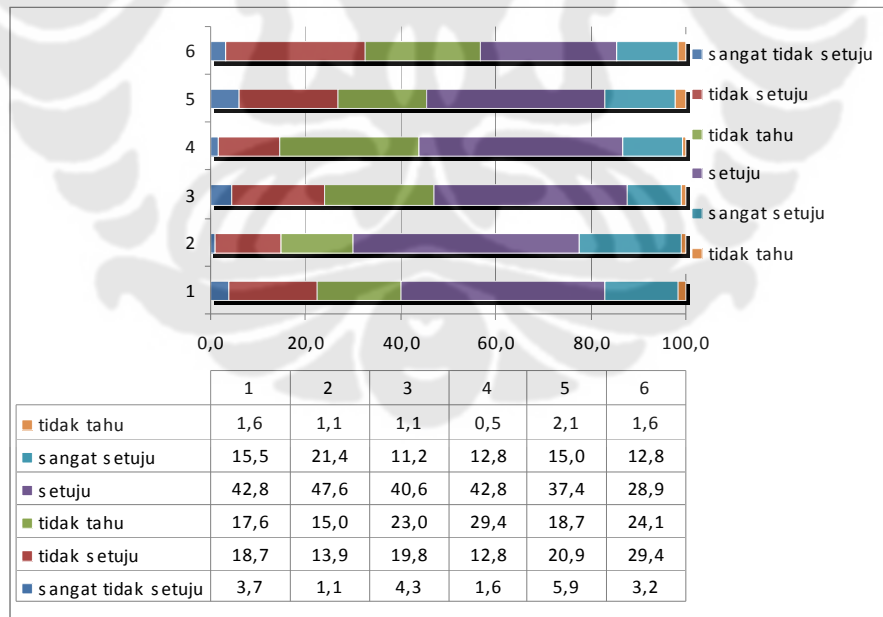
Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru mereka merancang dan mengelola kegiatan belajar mengajar yang mendorong siswa untuk berperan aktif dalam pembelajaran. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Menggunakan lingkungan seperti media belajar atau membawa bahan dari lingkungan untuk dibawa ke kelas.
2. Murid mencatat apa yang diamati.
3. Murid dilatih untuk merumuskan pertanyaan sendiri dan berhipotesis.
4. Murid dilatih untuk mengklasifikasikan.
5. Murid dilatih untuk membuat banyak tulisan.
6. Murid dilatih untuk membuat gambar atau diagram

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.3 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.4 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Angka 1, 2, 3, 4, 5 dan 6 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.3. Tanggapan Siswa-siswi Binaan DBE terhadap Pemanfaatan Lingkungan Sebagai Sumber Belajar dan Mengolah Data



Gambar 3.4. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Pemanfaatan Lingkungan Sebagai Sumber Belajar dan Mengolah Data

Dari kedua gambar tersebut, terlihat beberapa angka kesetujuan pada sekolah responden binaan DBE lebih besar daripada sekolah kontrol.

3.4.3.1 Guru Membawa Bahan dari Alam dan Mengajak Siswa ke Alam ketika Belajar (C1)

Dalam sub indikator pertama, dengan kode pertanyaan **C1**, yaitu **apakah guru sering membawa bahan dari alam ke dalam kelas atau mengajak siswa ke alam sekitar ketika belajar**, sebanyak sekitar 70,6% siswa responden binaan DBE menjawab “setuju” (41,2%) dan “sangat setuju” (29,4%). Sementara itu, sebanyak 20,9% tidak sepakat, dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sisanya ragu-ragu.

Berdasarkan tabel di atas pula, angka kesetujuan di sekolah kontrol lebih kecil dibandingkan dengan sekolah binaan DBE. Di sekolah kontrol, kumlah siswa yang menjawab “setuju” (43,5%) dan “sangat setuju” (29,4%) hanya mencapai 59,3%. Meskipun angka ketidaksetujuan yang mencakup responden yang menjawab “sangat tidak setuju” (3,8%) dan “tidak setuju” (19%) berjumlah 22,8%, yang artinya tidak terlalu jauh berbeda dengan sekolah binaan DBE, angka keragu-raguan yang didapat dari mereka yang menjawab “tidak tahu” mencapai 17,9%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 30 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,005) > \alpha$ $(0,025)$ menunjukkan bahwa **perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, guru-guru sekolah binaan DBE memang lebih baik dalam membawa bahan dari alam dan mengajak siswa ke alam sekitar untuk belajar.

3.4.3.2 Siswa Mengamati dan Mencatat Apa Yang Ada di Lingkungan Sekitar (C2)

Dalam sub-indikator kedua, dengan kode pertanyaan C2, yaitu **apakah siswa mengamati dan mencatat apa yang ada di lingkungan sekitar**, lebih separuh dari responden binaan DBE menyatakan “setuju”, dengan presentase sebesar 52,9%. Bahkan, sebanyak 27,8% responden menyatakan “sangat setuju”. Dengan demikian, angka kesetujuan yang mencakup dua respon tersebut adalah sebesar 80,7%. Dari 187 siswa yang diteliti, hanya ada 19 orang yang menyatakan ketidaksetujuannya, dengan menjawab sangat tidak setuju (1,1%) dan tidak setuju (9,1%) sehingga mereka yang menunjukkan ketidaksetujuan sebesar 10,2% dari total responden. Terdapat 9,1% responden yang menyatakan “tidak tahu”.

Sementara itu, dalam sekolah kontrol angka kesetujuan hanya mencapai 68,7%. Mereka yang tidak menyetujui pernyataan yang diberikan dalam kuisisioner berjumlah total 15,2 mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang “tidak tahu” berjumlah 15,1%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 24 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,021) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan**. Maka, siswa-siswi binaan DBE memang mengaku melakukan observasi dengan lebih baik dibandingkan dengan siswa-siswi non-DBE.

3.4.3.3. Siswa Membuat Hipotesa (C3)

Dalam sub-indikator ketiga, dengan kode pertanyaan C3, yaitu apakah siswa membuat hipotesa, atau **apakah dalam membuat tugas siswa merancang sendiri pertanyaan dan memperkirakan jawabannya**, sebanyak 63,5% dari total responden binaan DBE menyatakan “setuju” (39,8%) dan “sangat setuju” (23,7%). Angka ketidaksetujuan sebesar 18,8% mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (4,8%) dan “tidak setuju” (14%), sementara yang ragu-ragu berjumlah sekitar 18% dari total responden.

Sementara itu, di sekolah kontrol, angka persetujuan yang mencakup responden yang menjawab “setuju” (41,1%) dan “sangat setuju” (11,4%) hanya mencapai 52,5%. Angka ketidaksetujuan hampir mencapai seperempat 24,3% mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (4,3%) dan “tidak setuju” (20%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 23,2% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,006) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Maka, siswa binaan DBE mengaku lebih sering membuat hipotesa dalam pembelajaran.

3.4.3.4 Siswa Dilatih untuk Mengklasifikasi (C4)

Dalam sub-indikator yang keempat, dengan kode pertanyaan C4, yaitu apakah siswa-siswi dilatih mengklasifikasi, atau **apakah mereka dilatih di kelas untuk mengelompok-kelompokkan sesuatu ke dalam beberapa kelompok yang berbeda**, mayoritas berkata “setuju”, yaitu sebanyak 43%. Sementara itu, sebanyak 18,3% responden berkata “sangat setuju”. Dengan demikian, terdapat 61,3% responden yang menyetujui pernyataan tersebut yang diberikan dalam kuisisioner. Sebanyak 21% responden tidak menyetujui hal ini dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 17,7% dari total responden.

Sementara itu, pada sekolah kontrol angka persetujuan mencapai 55,9%, hanya terpaut beberapa poin dari sekolah binaan DBE. Angka ketidaksetujuan lebih kecil, mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”, yaitu sebesar 14,5%. Namun jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu” lebih besar daripada sekolah binaan DBE, yaitu sebesar 29,6%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 8 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,472) > α (0,025)

menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mereka semua pada umumnya telah berlatih mengklasifikasikan meski dapat dikatakan bahwa masih banyak di antara mereka yang tidak atau tidak tahu apakah mereka berlatih mengklasifikasikan.

3.4.3.5 Siswa Dilatih untuk Membuat Banyak Tulisan (C5)

Dalam sub-indikator kelima ini, dengan kode pertanyaan C5, yaitu apakah **siswa dilatih untuk membuat banyak tulisan**, mayoritas siswa responden binaan DBE menjawab setuju dan sangat setuju, sehingga angka persetujuan mencapai 68,3% mencakup jumlah responden yang menjawab “setuju” (44,1%) dan “sangat setuju” (24,2%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan yang didapat dari jumlah responden yang menyatakan “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” hampir mencapai 20% (19,4%). Lihat tabel berikut.

Sementara itu, pada sekolah kontrol ditemukan bahwa angka persetujuan lebih kecil, di mana jumlah responden yang menjawab “setuju” (38,3%) dan “sangat setuju” (15,3%) hanya mencapai 53,6%. Angka ketidaksetujuan dan angka keragu-raguan pun lebih besar. Di sekolah kontrol mereka yang menjawab “tidak setuju” (21,3%) dan “sangat tidak setuju” (6%) berjumlah total 27,3%. Sementara sisanya menjawab “tidak tahu”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 32 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,003) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, memang siswa di sekolah binaan DBE lebih dilatih membuat tulisan.

3.4.3.6 Siswa Dilatih Membuat Gambar dan Diagram (C6)

Selain banyak membuat tulisan, siswa juga ditanyakan **apakah mereka dilatih untuk membuat gambar dan diagram** dalam proses pembelajaran di kelas. Hasilnya adalah mayoritas responden, sebanyak 66,5%, menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (40%) dan sangat setuju (26,5%).

Sementara itu, hampir 20% dari total responden menyatakan tidak setuju dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Lihat tabel berikut.

Sementara itu, di sekolah responden non-DBE ditemukan bahwa angka kesetujuan memiliki selisih yang cukup besar dengan sekolah binaan DBE. Di kelompok sekolah kontrol, angka kesetujuan hanya berjumlah kurang dari separuh (42,3%) responden di mana hanya sebanyak 29,3% responden menyatakan “setuju” dan sebanyak 13% responden menyatakan “sangat setuju”. Hampir sepertiga responden lainnya menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “tidak setuju” (29,9%) dan “sangat tidak setuju” (6%).

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 48 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Latihan membuat diagram dan gambar-gambar untuk menjelaskan sesuatu lebih nampak di sekolah binaan DBE.

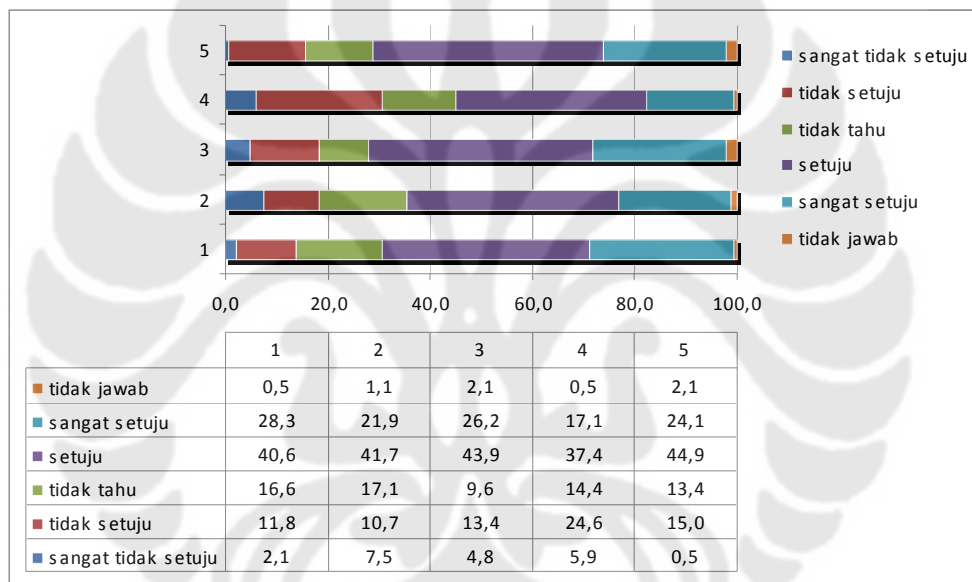
3.4.4 Guru Memberi Kesempatan Kepada Siswa untuk Mengembangkan Keterampilan

Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru memberi mereka kesempatan mengembangkan keterampilan.. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

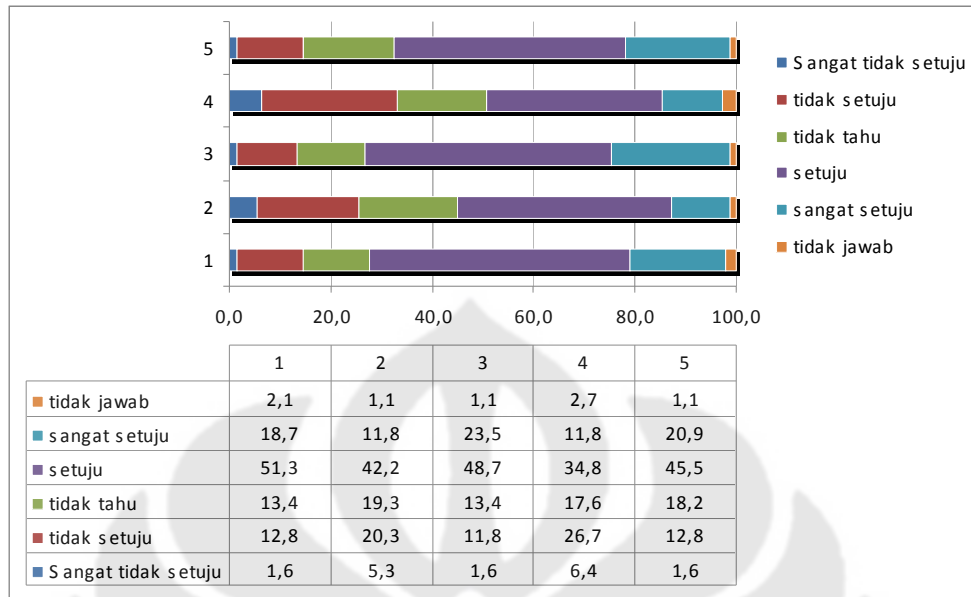
1. Siswa melakukan percobaan, pengamatan, atau wawancara.
2. Siswa mengumpulkan data/jawaban dan mengolahnya sendiri.
3. Siswa menarik kesimpulan sendiri.
4. Siswa memecahkan masalah dan mencari rumus sendiri.
5. Siswa menulis laporan/hasil karya lain dengan kata-kata sendiri.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.5 menunjukkan hasil

perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.6 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Angka 1, 2, 3, 4, dan 5 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.5. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Pemberian Kesempatan oleh Guru untuk Mengembangkan Keterampilan



Gambar 3.6. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Pemberian Kesempatan oleh Guru untuk Mengembangkan Keterampilan

Sama seperti indikator-indikator sebelum ini, mayoritas siswa-siswi juga menyatakan setuju terhadap pelaksanaan prinsip yang termuat dalam indikator ini di kelas. Terdapat beberapa perbedaan antara sekolah responden binaan DBE dan non-DBE. Berikut adalah rinciannya.

3.4.4.1 Siswa Telah Melakukan Banyak Percobaan, Pengamatan dan Wawancara (D1)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **D1**, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka telah melakukan banyak percobaan, pengamatan, dan wawancara**, mayoritas dengan presentasi 69,4% menyatakan afirmatif dengan menjawab “setuju” (40,9%) dan “sangat setuju” (28,5%). Yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” (2,2%) dan “tidak setuju” (22%) hanya berjumlah total 24,2%. Sementara itu mereka yang menjawab “tidak tahu” hanya berjumlah 16,7%.

Sementara itu, berdasarkan tabel di atas angka kesetujuan di sekolah kontrol hanya sedikit lebih banyak dibandingkan dengan sekolah binaan DBE. Sebanyak 71,6% responden di sekolah kontrol menjawab “setuju” (52,5%) dan “sangat setuju” (19,1%). Angka ketidaksetujuan hanya mencapai 14,7% dari mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, mereka yang menjawab “ragu-ragu” hanya berjumlah 13,7% dari total responden di sekolah-sekolah kontrol.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 10 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,342) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, dalam baik kedua kelompok tersebut sama-sama melakukan banyak percobaan, pengamatan, dan wawancara.

3.4.4.2 Siswa Mengumpulkan Data, Menjawab, dan Mengolah Laporan Sendiri dalam Percobaan atau Pengamatan (D2)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan D2, siswa-siswi ditanyakan apakah **dalam percobaan atau pengamatan mereka mengumpulkan data, menjawab, dan mengolah laporan sendiri**. Hasilnya adalah mayoritas sebanyak 64,4% siswa-siswi responden menyatakan setuju atas pernyataan yang diberikan, dengan menjawab “setuju” (42,2%) dan “sangat setuju” (22,2%). Ketidaksetujuan berjumlah 18,4% dari total responden. Jika ditambahkan dengan angka ragu-ragu yang berasal dari jawaban “tidak tahu” yang diberikan oleh responden, maka jumlah siswa yang tidak menyatakan setuju adalah sebesar 35,7%, atau lebih dari sepertiga total responden.

Dalam sekolah-sekolah kontrol, angka kesetujuan yang mencakup responden yang menjawab “setuju” (42,7%) dan “sangat setuju” (11,9%) hanya mencapai 54,6%. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” (5,4%) dan “tidak setuju” (20,5%) mencapai 25,9%. Mereka

yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 19,5% dari total responden sekolah kontrol.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 26 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,014) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi siswa di sekolah-sekolah binaan DBE lebih terlibat dalam pengumpulan data, analisa, dan pembuatan laporan ketimbang di sekolah-sekolah non-DBE.

3.4.4.3 Siswa Membuat Kesimpulan Sendiri (D3)

Dalam sub-indikator yang memiliki kode pertanyaan **D3** ini, siswa-siswi responden ditanyakan **apakah mereka membuat kesimpulan sendiri dalam mengerjakan tugas**. Mayoritas 71,6% siswa menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (44,8%) dan “sangat setuju” (26,8%). Angka ketidaksetujuan hampir sebesar 18,6% dari mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (4,9%) dan “tidak setuju” (13,7%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” sebesar 9,8% dari total responden.

Sementara itu, di sekolah kontrol ditemukan bahwa sebanyak 73% siswa menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” (23,8%) dan “setuju” (49,2%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan ditemukan sebesar 13,5% dari total responden mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (1,6%) dan “tidak setuju” (11,9%). Jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu” adalah sebanyak 13,5%. Kondisi ini, meski sedikit lebih baik, tidak berbeda dengan sekolah binaan DBE.

Hal tersebut terlihat dari perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu yang hanya sebesar 0,77 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,941) > α (0,025) menunjukkan bahwa **hampir terdapat kesamaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, kedua sekolah sama-sama melatih muridnya untuk membuat kesimpulan

3.4.4.4 Siswa Mencari Permasalahan dan Rumus Sendiri (D4)

Dalam sub-indikator ini, responden ditanyakan **apakah mereka memecahkan masalah dan mencari rumus hitungan sendiri**. Lebih dari separuhnya menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” (17,2%) dan “setuju” (37,6%). Namun angka kesetujuan ini tidak mencapai 60% seperti dalam beberapa indikator sebelumnya. Angka ketidaksetujuan tercatat sebanyak 30,6% dan mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 14,5% dari total responden. Jika keduanya ditambahkan, maka responden yang tidak menyatakan kesetujuannya berjumlah hampir separuh pula, yaitu 45,2%.

Di sekolah kontrol ditemukan bahwa sebanyak 47,8% menyatakan kesetujuan dengan menjawab “sangat setuju” (12,1%) dan “setuju” (35,7%). Sementara itu, mereka yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” (6,6%) dan “tidak setuju” (27,5%). Mereka yang menjawab tidak tahu tercatat sebanyak 18,1% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 15 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,166) < α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi di kedua kelompok sekolah masih banyak siswa-siswi yang merasa tidak mencari rumus sendiri atau mengidentifikasi masalah sendiri.

3.4.4.5 Mereka Menulis Laporan dan Karya dengan Kata-kata sendiri (D5)

Dalam sub-indikator ini, siswa-siswi responden ditanyakan **apakah mereka menulis laporan dan hasil karya lain dengan kata-kata sendiri**. Mayoritas responden menyetujui hal ini dengan menjawab “setuju” (45,9%) dan “sangat setuju” (24,6%). Angka ketidaksetujuan untuk sub-indikator ini relatif kecil, yaitu hanya 15,8 persen, di mana 0,8% - atau hanya 1 orang – menjawab “sangat tidak setuju” dan 15% menjawab “tidak setuju”.

Kenyataan seperti ini juga tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Mereka menyatakan kesetujuan dengan menjawab “setuju” (45,9%) dan “sangat

setuju” (21,1%). Angka ketidaksetujuan pula hanya mencapai 14,6%. Sementara itu mereka yang “yang tidak tahu” hanya mencapai 18,4% dari total responden, hanya terpaut kurang dari lima poin dengan sekolah binaan DBE (13,7%).

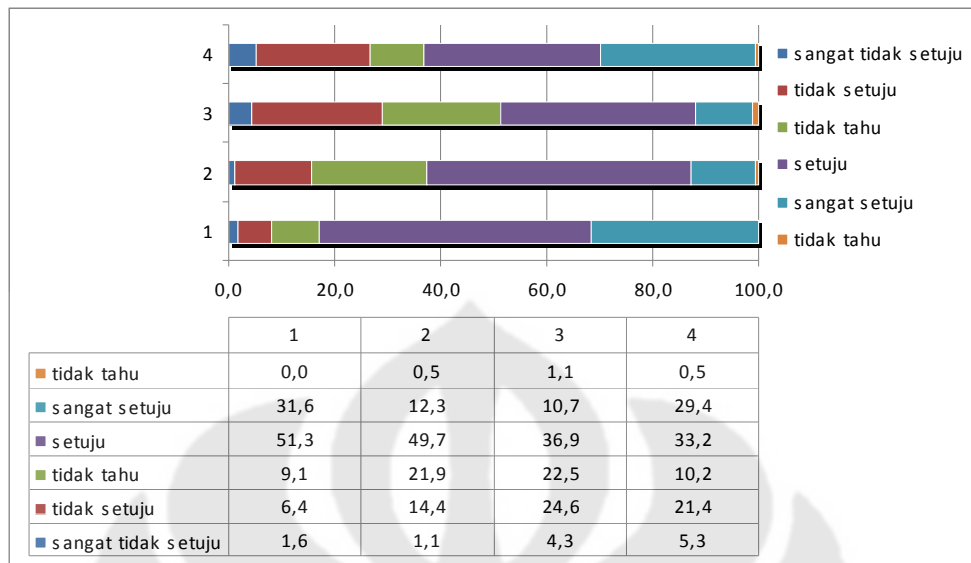
Perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu 8 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,443) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Maka, siswa-siswi di sekolah DBE maupun non-DBE cenderung menulis laporan dan hasil karya lain dengan *kata-kata sendiri*

3.4.5 Guru Mengembangkan Kemampuan Berpikir Kritis dan Kreatif

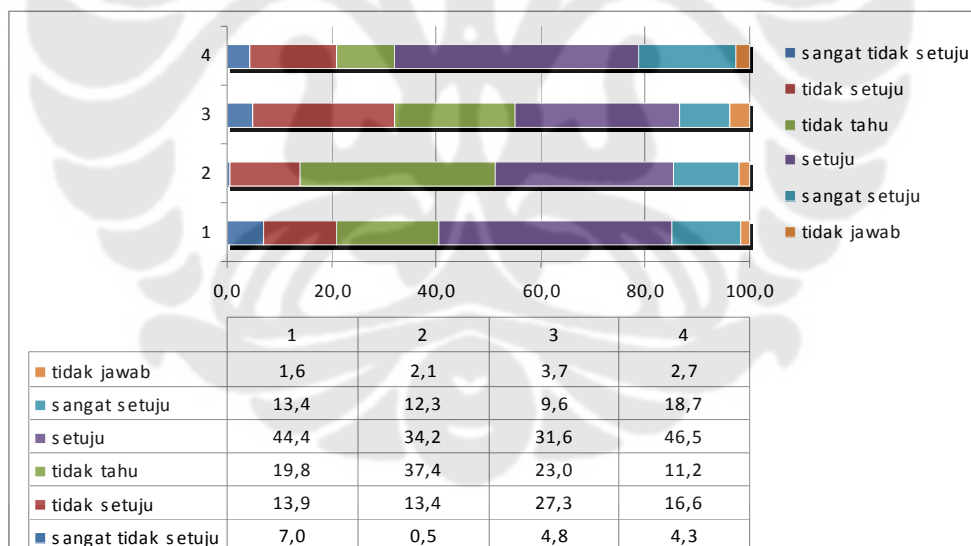
Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru memberi mereka kesempatan mengembangkan keterampilan. Berdasarkan panduan PAKEM, maka indikator ini dicapai dengan memberikan siswa kesempatan berdiskusi, merangsang dengan pertanyaan yang tepat, menekankan pembelajaran pada praktek, dan pembuatan karya siswa sendiri. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Siswa sering melakukan diskusi.
2. Guru memberikan pertanyaan ”bagaimana jika?” ketimbang ”apa? berapa? kapan?”.
3. Kegiatan belajar mengajar lebih menekankan kepada praktik, atau ”belajar dengan berbuat”.
4. Siswa membuat hasil karya yang merupakan pemikiran diri sendiri.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.7 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.8 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Angka 1, 2, 3, dan 4 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.7. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Binaan DBE terhadap Penerapan Pembelajaran Yang Merangsang Kemampuan Berpikir Kreatif dan Kritis



Gambar 3.8. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Penerapan Pembelajaran Yang Merangsang Kemampuan Berpikir Kreatif dan Kritis

Dalam ilustrasi di atas, dapat dilihat bahwa mayoritas siswa menyetujui bahwa guru mereka menerapkan pembelajaran yang demikian. Presentasi yang setuju dan sangat setuju terhadap pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner

terbesar dapat dilihat berbeda dalam sub-indikator pertama. Berikut adalah rincian per sub-indikator.

3.4.5.1 Siswa-siswi Sering Berdiskusi di Kelas (E1)

Dalam sub-indikator ini, siswa ditanyakan **apakah siswa-siswi di kelas mereka sering berdiskusi**. Sebanyak 51,3% responden menyatakan “setuju” dan 31,6% responden menyatakan “sangat setuju”. Artinya, angka kesetujuan mencapai 82,9%, sementara angka ketidaksetujuan yang ditunjukkan dari respon “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” hanya sebesar 8%.

Angka kesetujuan tersebut jauh lebih kecil di sekolah non-DBE. Di kelompok kontrol tersebut hanya ditemukan 58,7% dari total responden mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” (13,6%) dan “setuju” (45,1%). Angka ketidaksetujuan mencapai 21,2% mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (7,1%) dan “tidak setuju” (14,1%). Sementara itu mereka yang menjawab “tidak tahu” cukup banyak, yaitu 20,1% dari total responden sekolah kontrol, sedangkan pada sekolah binaan DBE angka ini hanya sebesar 9,1%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu mencapai sekitar hampir 60 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,000) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Keberadaan diskusi benar-benar berbeda antara sekolah binaan DBE dan sekolah non-DBE. Sekolah yang mendapatkan bantuan USAID tersebut lebih sering menyelenggarakan diskusi dan hal tersebut disadari oleh para siswa. Dengan demikian, adalah benar bahwa pembelajaran di kelas lebih menekankan kepada diskusi di sekolah-sekolah binaan DBE.

3.4.5.2 Guru Mengajukan Pertanyaan Yang Merangsang Argumen (E2)

Dalam sub indikator ini, siswa-siswi responden ditanyakan apakah guru mereka mengajukan pertanyaan yang merangsang argumen, atau **apakah guru mereka lebih sering bertanya “bagaimana jika..”, ketimbang “apa, berapa,**

dan kapan...?”. Mayoritas sebesar 62,4% menyatakan kesetujuannya dengan total responden “setuju” sebanyak 50% dan “sangat setuju” sebanyak 12,4%.

Di sekolah non-DBE angka kesetujuan hanya ditemukan sebesar 47,6%, berbeda cukup jauh dengan binaan DBE. Sementara itu, angka ketidaksetujuan sebesar 14,2%, lebih kecil hampir sekitar satu poin dengan sekolah binaan DBE (15,6%) yang mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Angka yang menjawab “tidak tahu” sebesar 38,3% di sekolah kontrol, sementara di sekolah binaan DBE hanya 22%.

Dengan demikian, memang perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu, sekitar 18 poin. Namun, hasil analisis Mann-Whitney di atas, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,079) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian pada dasarnya cara guru mengajukan pertanyaan sama saja bagi siswa di sekolah binaan DBE dan non-DBE.

3.4.5.3 Kegiatan Belajar di Kelas Lebih Menekankan Kepada Praktik (E3)

Dalam sub indikator ini, responden ditanya **apakah kegiatan belajar mereka di kelas lebih menekankan kepada praktek**. Angka kesetujuan, meskipun mayoritas, tidak didapatkan secara relatif cukup besar. Sebanyak 37,3% responden menyatakan “setuju”, sementara 10,8% menyatakan “sangat setuju”. Namun, angka ketidaksetujuan hampir mencapai 30% dengan jumlah responden yang menjawab “tidak tahu” mencapai 22,7%.

Berdasarkan data di atas, angka kesetujuan yang mencakup responden yang menjawab “sangat setuju” (10%) dan “setuju” (32,8%) hanya mencapai 42,8%, hanya terpaut sekitar 6 poin dari sekolah responden binaan DBE (48,1%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan juga sekitar sepertiga jumlah responden, yaitu sebesar 33,3%, mencakup responden yang menjawab “sangat tidak setuju” (5%) dan “tidak setuju” (28,3%). Angka ketidaksetujuan tidak terpaut jauh dari sekolah binaan DBE, hanya sekitar satu poin.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 10 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,323) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Masih banyak siswa di kedua kelompok sekolah yang merasa pembelajaran tidak menekankan praktik dengan mengemukakan ketidaksetujuan terhadap pernyataan yang dikemukakan di dalam kuisioner sekitar 30% dan ketidaktahuan sekitar 20%.

3.4.5.4 Hasil Karya Murni Merupakan Hasil Siswa Sendiri (E4)

Dalam sub-indikator ini, para responden ditanya apakah tugas dan karya mereka betul-betul hasil sendiri, atau **membuat hasil karya yang merupakan pikiran sendiri tanpa dibantu guru dan orang tua**, mayoritas responden mengaku setuju (33,3%) dan sangat setuju (29,6%) dengan pernyataan tersebut. Akan tetapi, terdapat 26,9% yang menyatakan ketidaksetujuannya dan 10,2% yang “tidak tahu” akan hal tersebut.

Jika jumlah angka kesetujuan di sekolah responden binaan DBE sebesar 62,9%, di sekolah responden non-DBE angka ini sedikit lebih besar, yaitu 67%. Angka ketidaksetujuan lebih kecil ditemukan di sekolah yang tidak dibantu, yaitu sebesar 21,4%, terpaut sekitar enam poin dengan sekolah binaan DBE (26,9%). Jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu” hampir sama besar antara sekolah binaan DBE dan sekolah non-DBE.

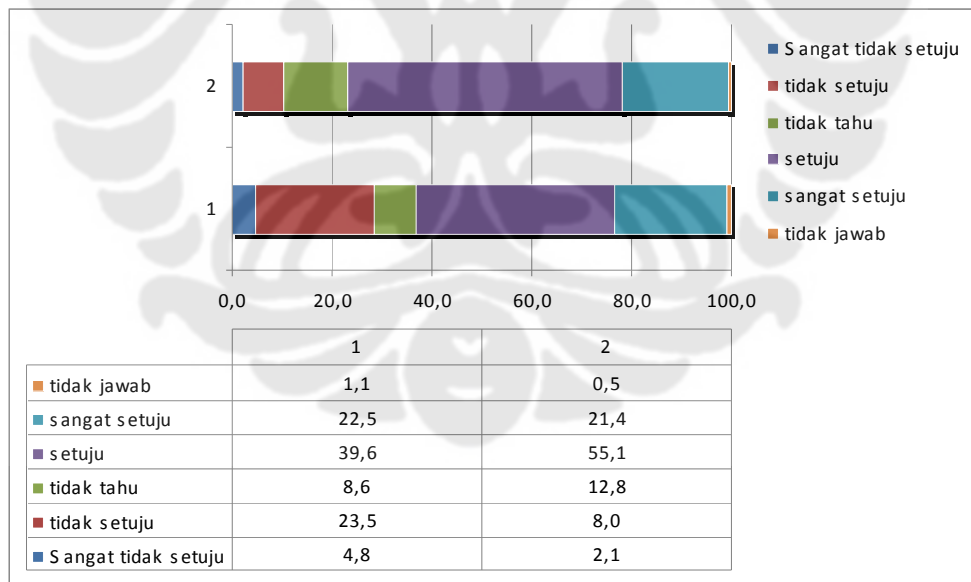
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 5 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,637) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi sebagian besar siswa-siswi, baik di sekolah binaan DBE maupun non-BDE, mengumpulkan karya yang murni buatan sendiri.

3.4.6 Guru Mengaitkan KBM dengan Pengalaman Siswa Sehari-hari

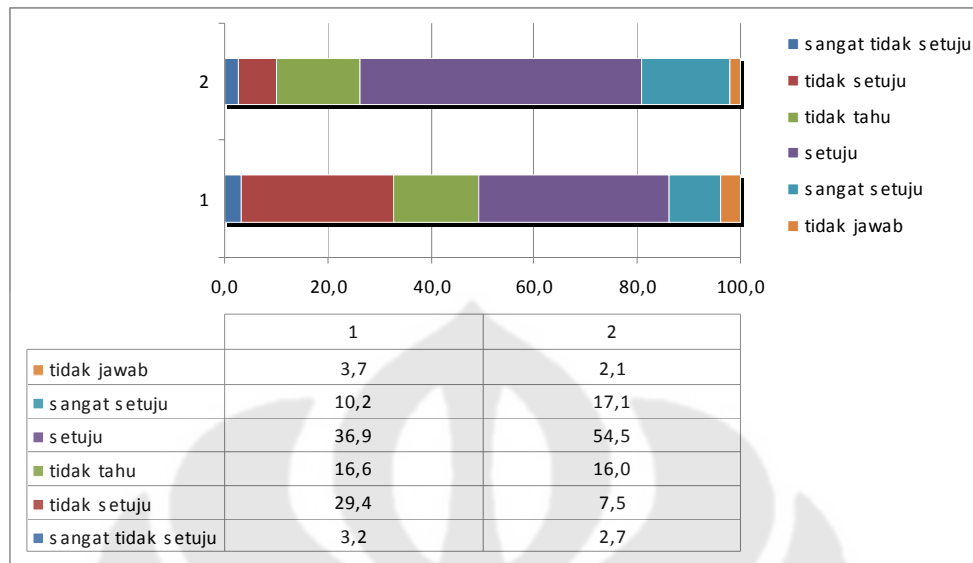
Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru mengaitkan kegiatan belajar mengajar dengan pengalaman siswa sehari-hari. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Siswa menceritakan atau memanfaatkan pengalamannya sendiri.
2. Siswa menerapkan hal yang dipelajari dalam kegiatan sehari-hari.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.9 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.10 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Angka 1, 2, 3, dan 4 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.9. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Binaan DBE terhadap Relevansi Pelajaran di Kelas dengan Pengalaman Sehari-hari



Gambar 3.10. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Relevansi Pelajaran di Kelas dengan Pengalaman Sehari-hari

Berdasarkan gambar di atas, pada umumnya KBM yang diterapkan di sekolah-sekolah yang menjadi binaan DBE memiliki relevansi dengan pengalaman siswa sehari-hari. Siswa pada umumnya menceritakan pengalaman mereka sehari-hari dan menerapkan apa yang dipelajari di kelas dalam kegiatan sehari-hari. Namun, angka kesetujuan lebih besar ditemukan di sub-indikator kedua. Sementara itu, sepiantas berdasarkan ilustrasi terlihat ada perbedaan presentase dengan sekolah kontrol. Berikut adalah rinciannya.

3.4.6.1 Siswa Menceritakan dan Menggunakan Pengalaman Sendiri dalam Belajar di Kelas (F1)

Dalam sub indikator ini, sebanyak 40% menyatakan “setuju” dan sebanyak 22,7% menyatakan “sangat setuju” bahwa dalam belajar di kelas mereka sering menceritakan dan menggunakan pengalaman sendiri. Dengan demikian, angka kesetujuan mencapai 62,7% di sekolah responden binaan DBE. Namun, lebih dari seperempat responden menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “tidak setuju” (23,8%) dan “sangat tidak setuju” (4,9)%. Sebanyak 8,6% menyatakan

“tidak tahu”. Sementara itu, angka kesetujuan di sekolah kontrol hanya mencapai 48,9%. Mereka yang tidak menyetujui berjumlah total 33,9% di sekolah kontrol. Yang menjawab “tidak tahu” pun lebih banyak, yaitu sebesar 17,2% di sekolah kontrol.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,007) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, siswa-siswi di sekolah responden binaan DBE lebih sering menggunakan pengalamannya sendiri dalam pembelajaran di kelas.

3.4.6.2 Siswa Menerapkan Pelajaran di Kelas dalam Kegiatan Sehari-hari (F2)

Sementara itu dalam sub-indikator kedua, di mana siswa ditanyakan **apakah mereka menerapkan pelajaran di kelas dalam kegiatan sehari-hari**, mayoritas siswa memberikan jawaban afirmatif dengan menjawab “setuju” (55,4%) dan “sangat setuju” (21,5%). Dengan demikian, kesetujuan terhadap pernyataan yang disodorkan melalui kuisioner mencapai 76,9% atau melebihi tiga perempat jawaban responden.

Angka kesetujuan di sekolah kontrol tidak ditemukan terlalu jauh berbeda dengan yang ditemukan di sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” (55,7%) dan “sangat setuju” (17,5%) berjumlah 73,2% dari total responden. Sementara itu, mereka yang menjawab “tidak setuju” (7,7%) dan “sangat tidak setuju” (2,7%) berjumlah total 10,4% dari total responden. Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah total 16,4%, terpaut sekitar 4 poin dari sekolah binaan DBE.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 10 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed)

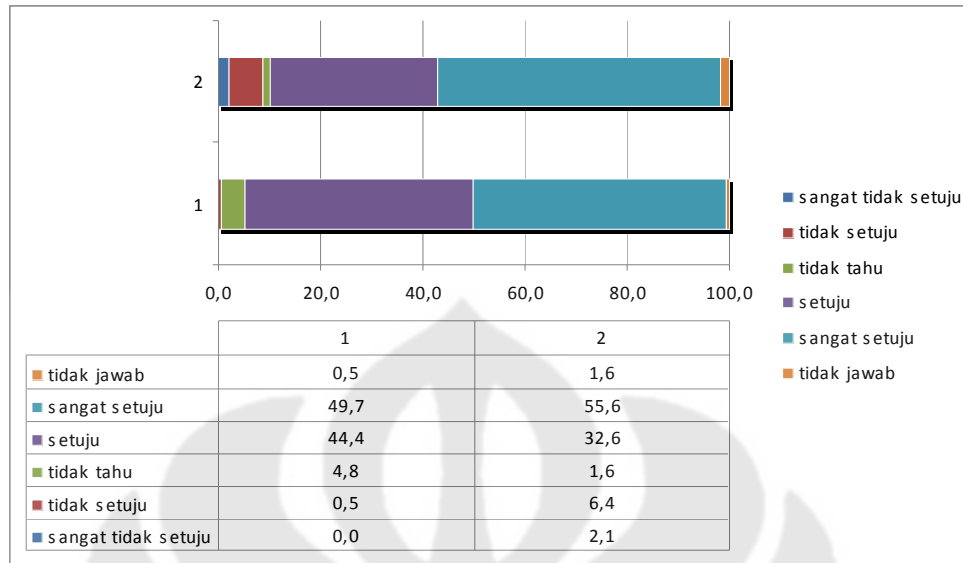
$(0,296) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi dapat dikatakan bahwa baik siswa-siswi binaan DBE dan non-binaan DBE memiliki kecenderungan yang sama untuk menerapkan pelajaran di kelas dalam kegiatan sehari-hari.

3.4.7 Guru Mengenal Kemampuan Anak Secara Perorangan dan Membangun Iklim Kerjasama Antarmurid

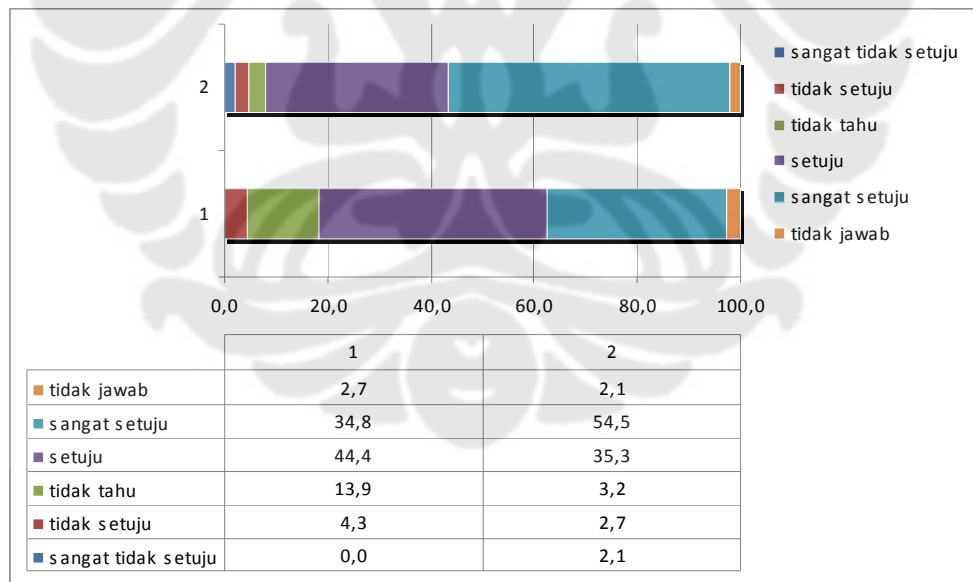
Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru mengenal siswa per orangan dan memunculkan iklim saling membantu di kelas. Berdasarkan panduan PAKEM, Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Guru berusaha mengetahui kemampuan semua murid.
2. Guru membuat anak-anak yang cepat belajarnya dengan yang lambat agar bisa berbagi ilmu.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.11 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.12 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Angka 1 dan 2 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.11. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Binaan DBE terhadap Kemauan Guru Mengenal Kemampuan Murid dan Membangun Iklim Kerjasama di Kelas



Gambar 3.12. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Kemauan Guru Mengenal Kemampuan Murid dan Membangun Iklim Kerjasama di Kelas

Di dalam kedua sub-indikator ini, sedikit sekali ditemukan siswa yang “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju” terhadap pernyataan bahwa “guru selalu berusaha mengetahui kemampuan *semua* murid” dan “guru berusaha agar anak yang lebih pintar bisa belajar dan membagi ilmu ke teman-temannya yang lain.” Perbedaan secara sepintas melalui gambar terdapat dalam sub-indikator yang pertama. Berikut adalah rinciannya.

3.4.7.1 Guru Selalu Berusaha Mengetahui Kemampuan Semua Murid (G1)

Dalam sub-indikator ini, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **guru selalu berusaha mengetahui kemampuan *semua* murid**. Sebanyak 94,6% siswa menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (44,6%) dan “sangat setuju” (50%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan hanya 0,5%, di mana hanya ada satu anak yang menjawab “tidak setuju” dari semua responden di sekolah-sekolah binaan DBE.

Angka kesetujuan tersebut ditemukan lebih kecil pada sekolah kontrol. Di sekolah kontrol hanya terdapat 81,3% siswa yang menyatakan kesetujuan dengan menjawab “sangat setuju” (35,7%) dan “setuju” (45,6%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” dan “tidak setuju” berjumlah berturut-turut 14,3% dan 4,4%. Perbedaan yang nyata terlihat dalam jumlah siswa responden yang menjawab “sangat setuju”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,000) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, meskipun pada umumnya semua guru telah berupaya mengetahui kemampuan semua anak, berdasarkan subyektifitas siswa-siswi, di sekolah binaan DBE dapat disimpulkan bahwa guru-gurunya lebih berusaha mengetahui kemampuan semua murid.

3.4.7.2 Guru Berusaha Membangun Iklim Kerjasama atau Memunculkan Tutor Sebaya (G2)

Dalam sub-indikator ini, responden ditanyakan apakah guru mereka berusaha membangun iklim kerjasama atau saling membantu dengan **berusaha agar anak yang lebih pintar bisa belajar dan membagi ilmunya ke teman-temannya**, atau dalam istilah guru SDN Papandayan 1, berdasarkan hasil wawancara, adalah **tutor sebaya**.

Dalam gambar di atas terlihat bahwa hampir sebanyak 90% responden menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner. Mereka yang tidak menyatakan kesetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju”, “tidak setuju”, dan “tidak tahu” berturut-turut berjumlah 2,2%, 6,5%, dan 1,6%. Artinya, tutor sebaya sudah mulai berusaha dimunculkan oleh guru-guru di sekolah binaan DBE.

Hal yang hampir sama ditemukan pada sekolah kontrol di mana, sedikit lebih banyak dari sekolah binaan DBE, 91,8% responden menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “sangat setuju” (55,7%) dan “setuju” (36,1%). Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar kurang dari satu poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Bahkan, hampir dikatakan bahwa terdapat kesamaan dalam hal upaya guru untuk memunculkan tutor sebaya di kalangan peserta didik, baik di sekolah binaan DBE, maupun sekolah kontrol non-DBE.

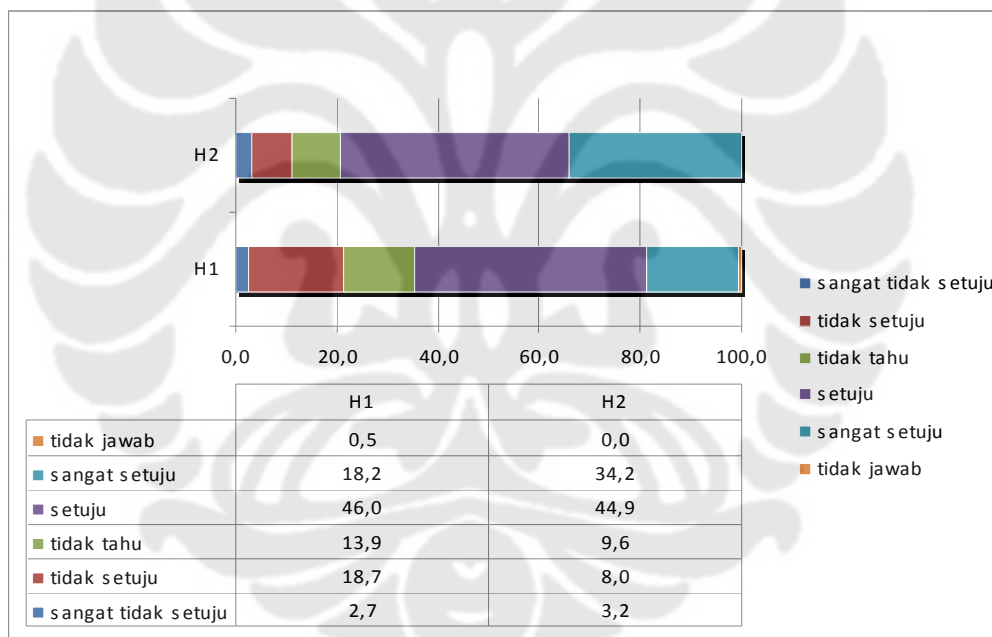
3.4.8 Memanfaatkan Perilaku Anak dalam Pengorganisasian Belajar

Prinsip ini, sesuai dengan panduan PAKEM, dapat dicapai dengan membentuk *setting* kelas secara berkelompok, alih-alih mode ceramah. Sementara itu, siswa harus merasa bahwa tugas mereka akan menjadi lebih baik hasilnya jika dikerjakan secara berkelompok. Dengan demikian, sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

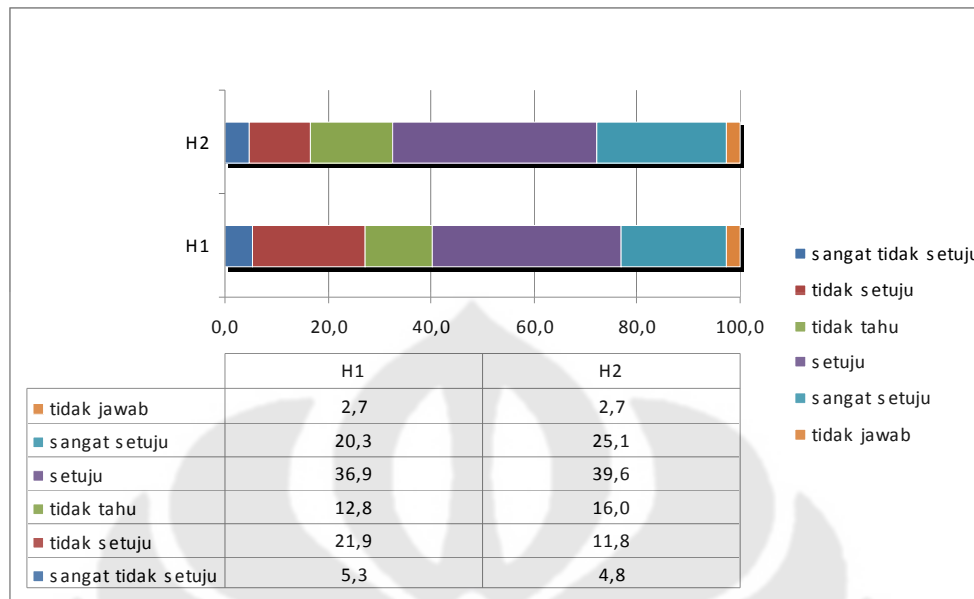
1. Tugas dilaksanakan dengan duduk berkelompok.

2. Tugas dinilai oleh siswa lebih baik jika dilaksanakan dengan duduk berkelompok.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.13 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.14 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Notasi H1 dan H2 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.13. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Binaan DBE terhadap *Setting* Berkelompok dalam Pembuatan Tugas



Gambar 3.14. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Binaan DBE terhadap *Setting* Berkelompok dalam Pembuatan Tugas

Kemungkinan besar mayoritas siswa merasa, menyukai dan mendukung *setting* kelas berkelompok karena mereka setuju bahwa tugas dilaksanakan dengan duduk berkelompok dan dengan demikian hasilnya akan semakin baik. Berikut adalah rinciannya.

3.4.8.1 Tugas Dibuat dengan Duduk Berkelompok (H1)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **H1**, responden ditanyakan **apakah di kelas tugas dilaksanakan dengan duduk berkelompok**. Sebanyak mayoritas 64,5% siswa menyetujui bahwa mereka duduk berkelompok dalam mengerjakan tugas. Terhadap pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner sebanyak 21,5% tidak menyetujui bahwa tugas dikerjakan dengan berkelompok dengan menjawab “sangat tidak setuju” (2,7%) dan “tidak setuju” (18,8%).

Sementara itu, di sekolah responden non-DBE, angka kesetujuan sebanyak 58,8% mencakup mereka yang menjawab “setuju” (37,9%) dan “sangat setuju” (20,9%). Jumlah tersebut lebih kecil dari jumlah yang ditemukan dalam sekolah

binaan DBE. Angka ketidaksetujuan sebesar 28% dari total responden mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (5,5%) dan “tidak setuju” (22,5%). Sementara itu, mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 13,2% dari total responden sekolah kontrol.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 8 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,432) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, pada umumnya pelaksanaan tugas dengan duduk berkelompok telah sama-sama diterapkan baik di sekolah binaan DBE maupun non-DBE.

3.4.8.2 Mengerjakan Tugas dengan Duduk Berkelompok Membuat Hasil Semakin Baik (H2)

Dalam sub-indikator ini, para responden ditanya **apakah bagi mereka mengerjakan tugas dengan duduk berkelompok akan membuat hasilnya semakin baik**. Mayoritas responden binaan DBE sebanyak 79,1% menyetujui hal ini dengan menjawab “setuju” (44,9%) dan “sangat setuju” (34,2%). Sementara itu, sebanyak 11,2 % tidak menyetujuinya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, angka kesetujuan lebih kecil didapatkan di kelompok sekolah kontrol, yaitu 66,5%, mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” (25,8%) dan “setuju” (40,7%). Angka ketidaksetujuan sebesar 17% dari total responden mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (4,9%) dan “tidak setuju” (12,1%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 16,5% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 27 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,009) < α (0,025) menunjukkan bahwa **ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Lebih banyak siswa yang menilai bahwa

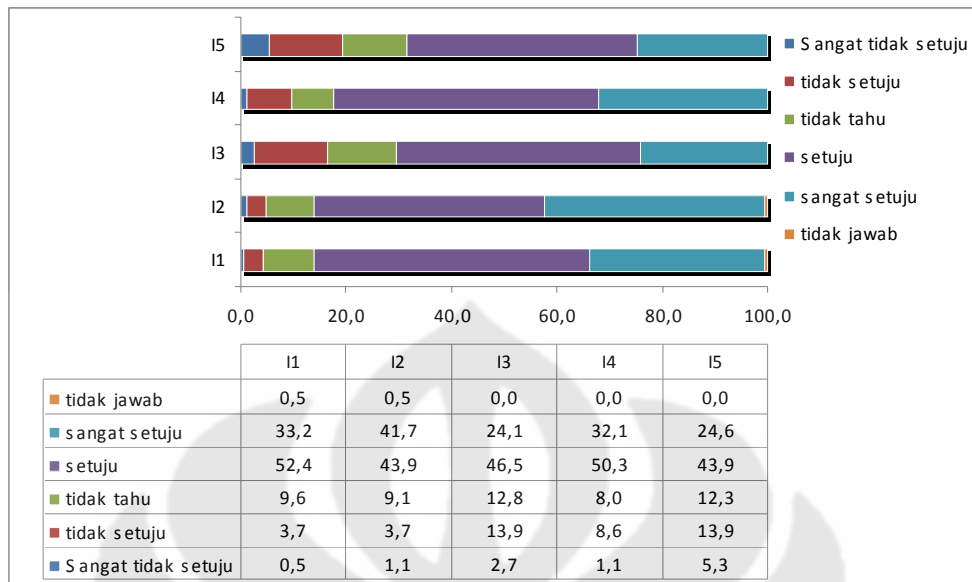
mengerjakan tugas dengan berkelompok akan membuat hasilnya lebih baik pada sekolah binaan DBE ketimbang sekolah non-DBE.

3.4.9 Mengembangkan Ruang Kelas sebagai Lingkungan Belajar Yang Menarik

Fokus dalam indikator ini terarah kepada upaya memenuhi ruang kelas dengan sarana belajar dan hasil pekerjaan siswa dan bagaimana tanggapan siswa akan hal ini. Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru mengembangkan ruang kelas sebagai lingkungan belajar yang menarik bagi mereka. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Hasil pekerjaan siswa dipajang di kelas.
2. Hasil pekerjaan yang dipajang memotivasi siswa dan memberikan ide baru untuk membuat tugas-tugas berikutnya.
3. Guru mengatur ruang kelas dengan pojok baca.
4. Guru memajang buku-buku dengan menarik.
5. Guru memajang bahan-bahan belajar dengan menarik.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.15 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.16 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Notasi I1, I2, I3, I4 dan I5 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.15. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Binaan DBE terhadap Lingkungan Belajar Yang Menarik di Kelas



Gambar 3.16. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol terhadap Lingkungan Belajar Yang Menarik di Kelas

Berdasarkan hasil jawaban dalam kuisisioner, mayoritas siswa binaan DBE merasa lingkungan belajar mereka sudah sesuai dengan apa yang diamanatkan dalam

program DBE. Perbedaan grafis yang paling mencolok dengan sekolah kontrol terlihat di indikator ke-5. Berikut adalah rinciannya.

3.4.9.1 Hasil Pekerjaan Siswa Dipajang di Kelas (I1)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan I1, siswa ditanyakan apakah **hasil pekerjaan mereka dipajang di kelas**. Sebanyak 86% responden menyetujui hal ini dengan menjawab “setuju” (52,7%) dan “sangat setuju” (33,3%). Angka ketidaksetujuan hanya mencapai kurang dari 5%. Terdapat 9,7% responden yang menjawab “tidak tahu”.

Sementara itu, angka kesetujuan pada sekolah non-DBE memang lebih kecil daripada sekolah DBE, namun masih merupakan mayoritas, di atas tiga per empat responden menyatakan kesetujuan (77,1%). Mereka adalah responden yang menjawab “sangat setuju” (29%) dan “setuju” (48,1%). Sementara itu jumlah responden yang tidak menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner adalah sebanyak 10,9% yang mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat 12% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 19 poin. Meskipun demikian, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,063) $> \alpha$ (0,025) menunjukkan bahwa hampir **tidak ada perbedaan** cukup yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, sebetulnya pemajangan hasil karya siswa binaan DBE dalam praktiknya tidak membuat perbedaan dengan praktek di sekolah non-DBE.

3.4.9.2 Pemajangan Karya Siswa Memotivasi Siswa (I2)

Dalam sub-indikator ini, apakah hasil pekerjaan yang dipajang memotivasi dan merangsang mereka, atau **apakah hasil pekerjaan siswa yang dipajang membuat saya lebih bersemangat dan memberi ide kepada mereka**, dengan kode pertanyaan I2. Hasilnya adalah mayoritas 86% menyatakan kesetujuan

mereka dengan menjawab “setuju” (44,1%) dan “sangat setuju (41,9%). Angka ketidaksetujuan kecil hanya berkisar di 5%.

Selain itu, berdasarkan tabel di atas pula, mayoritas responden di sekolah binaan DBE menyatakan kesetujuan meski angka kesetujuannya hanya mencapai 74%, berpaut 12 poin dari sekolah binaan DBE. Angka tersebut mencakup responden yang menjawab “setuju” (48,6%) dan “sangat setuju” (25,4%). Sementara itu di kelompok sekolah kontrol ini, ditemukan 13% responden menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” (1,1%) dan “tidak setuju” (11,9%). Mereka yang “tidak tahu” berjumlah 13% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 40 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,000) < α (0,025) menunjukkan bahwa **ada perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, berbeda dengan sekolah non-DBE, lebih banyak mayoritas siswa yang merasa termotivasi dengan adanya pajangan-pajangan hasil karya siswa di lingkungan kelas.

3.4.9.3 Keberadaan Pojok Baca yang Sering Digunakan oleh Masing-masing Siswa (I3)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **I3**, setiap siswa responden ditanyakan apakah **di dalam kelas terdapat pojok baca yang sering mereka gunakan masing-masing**. Mayoritas 70,6% menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (46,5%) dan “sangat setuju” (24,1%). Sebanyak 16,6% menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” (2,7%) dan “tidak setuju” (13,9%). Sebanyak 12,8 siswa responden menyatakan “tidak tahu”.

Di sekolah kontrol, angka kesetujuan hanya mencapai 57,9%, mencakup responden yang menyatakan “setuju” (38,4%) dan “sangat setuju” (19,5%). Perbedaan yang nampak juga saat 26,5% responden menyatakan “tidak tahu”.

Sementara itu, angka ketidaksetujuan tidak terlalu berbeda, di mana 15,7% menyatakan “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sepintas terlihat adanya perbedaan sekolah kontrol dengan binaan DBE.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 19 poin. Meskipun demikian, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,068) $> \alpha$ (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi boleh dikatakan bahwa keberadaa pojok baca tidak terlalu berbeda secara signifikan antara sekolah DBE dan non-DBE.

3.4.9.4. Buku-buku Dipajang Secara Menarik dan Membuat Siswa Ingin Membacanya (I4)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **I4**, siswa ditanyakan **apakah buku-buku dipajang secara menarik dan membuat mereka ingin membacanya**. Sebanyak mayoritas 82,4% siswa menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (50,3%) dan “sangat setuju” (32,1%). Angka ketidaksetujuan juga kecil di dalam sub-indikator ini di mana hanya terdapat 9,6% siswa yang tidak menilai bahwa buku-buku dipajang secara menarik dan membuat mereka ingin membacanya sejak 1,1% menjawab “sangat tidak setuju” dan 8,6% menjawab “tidak setuju”.

Angka Kesetujuan yang mencakup responden yang menjawab “setuju” (53,8%) dan “sangat setuju” (24,2%) dalam sekolah kontrol hanya mencapai 78% dari seluruh responden. Angka Ketidaksetujuan tercatat sebesar 11,5% yang mencakup responden yang menjawab “sangat tidak setuju” (3,8%) dan “tidak setuju” (7,7%). Sementara itu mereka yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 10,4% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 18 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,080) $> \alpha$ (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang

dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, di kedua sekolah, bagi mayoritas siswa, buku-buku dipajang secara menarik dan membuat mereka ingin membacanya.

3.4.9.5 Bahan-bahan dan Alat untuk Belajar Dipajang Secara Menarik (I5)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **I5**, siswa-siswi ditanyakan **apakah bahan-bahan dan alat untuk belajar dipajang secara menarik** bagi mereka. Hasilnya sebanyak 68,5% menyetujui hal ini, dengan jumlah jawaban “setuju” sebanyak 43,9% dan jawaban “sangat setuju” sebanyak 24,6%. Angka ketidaksetujuan yang ditunjukkan oleh banyaknya siswa yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” tercatat sebesar 19,3% di mana 5,3% responden menyatakan “sangat tidak setuju” dan 13,9% menyatakan “tidak setuju”. Sementara itu, yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 12,3%. Angka kesetujuan di sekolah kontrol yang mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” (16,4%) dan “setuju” (35,5%) sedikit di atas separuh dari total responden, yaitu sebesar 51,9% dari total responden. Dengan demikian, masih banyak mereka yang tidak merasa demikian. Angka ketidaksetujuan (22,4%) yang mencakup responden yang menjawab “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju” memang tidak terlalu jauh berbeda dengan kelompok sekolah binaan DBE. Perbedaan yang cukup nyata adalah pada jumlah responden yang menjawab “tidak tahu” di mana dalam kelompok sekolah kontrol mencapai seperempat total responden (25,7%), sedangkan di sekolah binaan DBE hanya mencapai 12,3%.

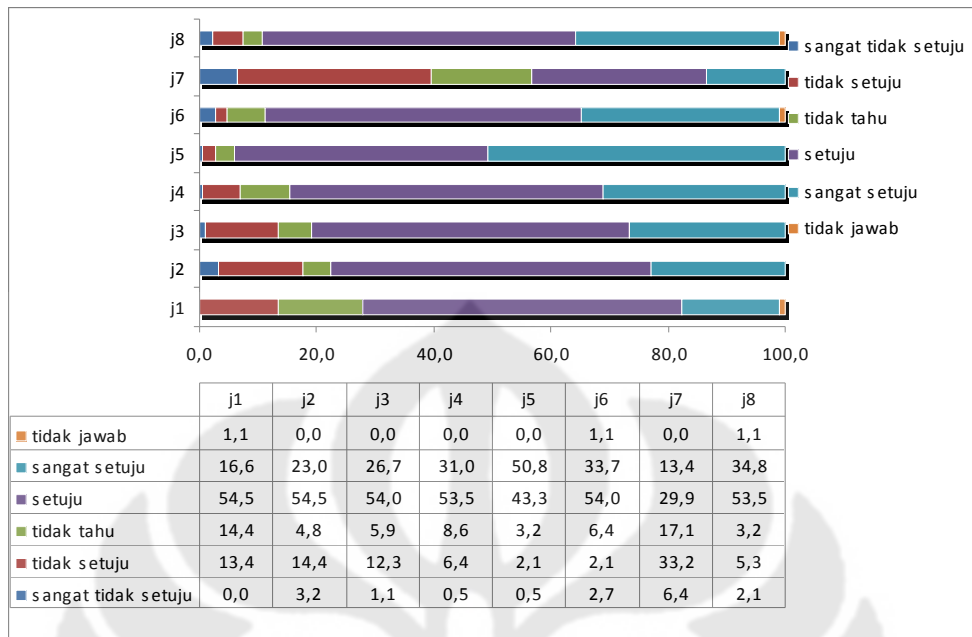
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 29 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,006) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, alat-alat dipajang secara lebih menarik bagi mayoritas siswa binaan DBE dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

3.4.10 Guru Pemantau Siswa dan Memberikan Umpan Balik untuk Meningkatkan Kegiatan Belajar

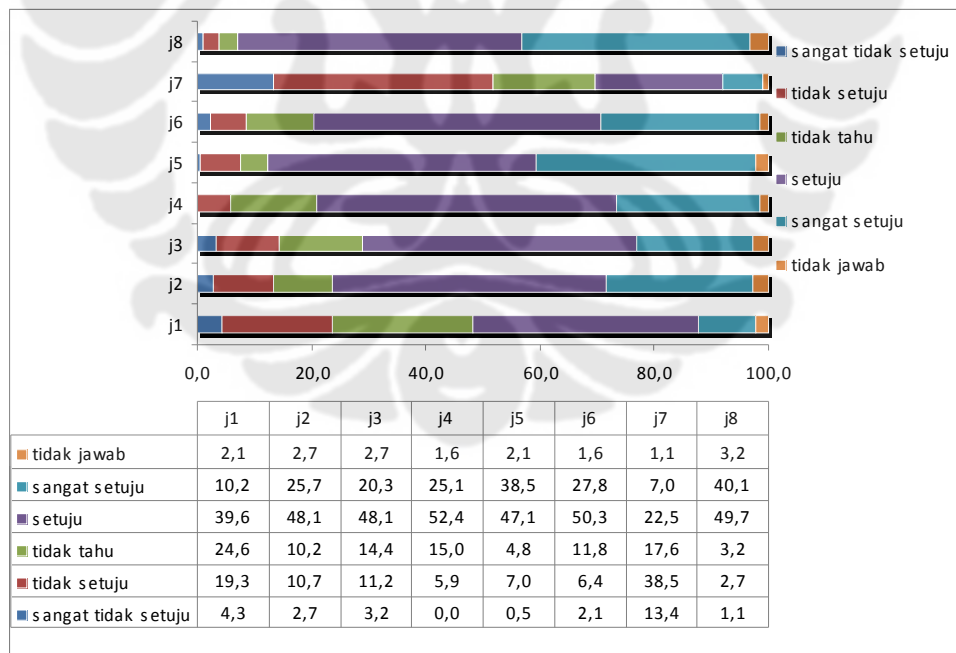
Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru mereka melakukan pemantauan dan memberikan umpan balik. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Guru memuji anak karena hasil karyanya.
2. Guru mengajukan pertanyaan yang menantang.
3. Guru mendorong anak untuk melakukan percobaan.
4. Siswa lebih percaya diri dalam menghadapi tugas-tugas belajar selanjutnya.
5. Guru konsisten memeriksa hasil pekerjaan siswa.
6. Guru memberikan komentar dan catatan.
7. Murid lebih senang diberi komentar dan catatan daripada diberi angka nilai.
8. Guru memberikan tugas perbaikan atau memberikan pelajaran tambahan.

Hasil dari penghitungan sub-sub indikator di atas berdasarkan penyebaran kuisioner ke sekolah-sekolah, baik yang menjadi binaan DBE, maupun sekolah kontrol, ditampilkan dalam kedua gambar berikut. Gambar 3.17 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah responden binaan DBE. Gambar 3.18 menunjukkan hasil perhitungan frekuensi di sekolah kontrol. Notasi J1, J2, J3, J4, J5, J6, J7, dan J8 pada baris vertikal gambar dan kolom horizontal tabel menggambarkan sub-indikator sesuai dengan urutan di atas.



Gambar 3.17. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Binaan DBE Terhadap Pantauan Guru dan Umpan Balik Yang Diberikan



Gambar 3.18. Tanggapan Siswa-siswi Sekolah Kontrol Terhadap Pantauan Guru dan Umpan Balik Yang Diberikan

Kecuali sub-indikator ke-7, mayoritas siswa responden binaan DBE menyatakan kesetujuannya. Indikator ke-7 ini menarik karena menyangkut instrumen penilaian kinerja siswa. Secara grafis, perbedaan terlihat dalam sub-indikator ke-7 dengan kelompok kontrol. Perbedaan grafis secara sepintas juga terlihat dalam sub indikator pertama. Berikut adalah rinciannya.

3.4.10.1 Guru Memberikan Pujian Atas Hasil Karya Siswa (J1)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J1**, responden ditanyakan **apakah guru mereka memberikan pujian atas karya mereka**. Sebanyak 55,1% responden menjawab “setuju” dan 16,8% responden menjawab “sangat setuju” sehingga terdapat mayoritas 71,9% yang setuju bahwa guru mereka sering memberikan pujian kepada mereka. Angka ketidaksetujuan sebesar 13,5%, di mana siswa menyatakan “tidak setuju”. Sementara itu, sebanyak 14,6% menyatakan “tidak tahu”.

Meskipun tetap menjadi mayoritas, siswa-siswi responden yang menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” (10,4%) dan “setuju” (40,4%) hanya mencapai total separuh dari jumlah responden, atau tepatnya sebanyak 50,8%. Angka ketidaksetujuan hampir mencapai seperempat total responden, atau sebesar 24,1%, yang mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (4,4%) dan “tidak setuju” (19,7%). Sementara itu, angka “tidak tahu” juga mencapai seperempat jumlah responden, atau sebesar 25,1%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 42 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, terdapat benar-benar perbedaan yang mencolok dalam hal guru memberi pujian kepada siswa antara sekolah binaan DBE dan non DBE.

3.4.10.2 Guru Memberikan Pertanyaan Yang bagi Siswa Seru dan Menantang (J2)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J2**, siswa ditanyakan apakah bagi mereka **guru memberikan pertanyaan yang menantang dan seru**. Hasilnya lebih dari tiga perempat responden binaan DBE menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (54,5%) dan “sangat setuju” (23,0%). Sebanyak 17,6% siswa tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” (3,2%) dan “tidak setuju” (14,4%). Yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 4,8%.

Sementara itu, angka kesetujuan di sekolah kontrol yang diberikan dari responden menjawab “sangat setuju” (26,4%) dan “setuju” (49,5%) juga mencapai tiga perempat dari total responden (75,9%). Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui bahkan hanya mencapai 13,7% dari total responden. Yang menjawab “tidak tahu” lebih besar sekitar 6 poin dari sekolah binaan DBE, atau sebesar 10,4%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 4 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan $Asymp. Sig. (2-tailed) (0,659) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, pada dasarnya mayoritas baik pada sekolah binaan DBE maupun non-DBE telah merasa bahwa guru mereka memberikan pertanyaan yang menantang bagi mereka.

3.4.10.3 Guru Mendorong Siswa Melakukan Percobaan (J3)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J3**, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **guru mendorong mereka untuk melakukan percobaan**. Mayoritas siswa responden DBE sebanyak 80,7% menyetujui dengan menjawab “setuju” (54%) dan “sangat setuju” (26,7%). Angka ketidaksetujuan hanya sebesar 13,4% mencakup “sangat tidak setuju” (1,1%) dan “tidak setuju” (12,3%). Sementara itu yang menjawab “tidak tahu” hanya berjumlah sebesar 5,9% dari total responden.

Angka kesetujuan yang mencakup mereka yang menjawab “setuju” (49,5%) dan “sangat setuju” (20,9%) di sekolah kontrol hanya mencapai 70,4%. Sementara itu, angka ketidaksetujuan tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol, yaitu hanya sebesar 14,8% mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (3,3%) dan “tidak setuju” (11,5%). Angka “tidak tahu” lebih besar, yaitu sebesar 14,8% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 21 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,037) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Baik sekolah DBE maupun sekolah non-DBE mayoritas siswanya didorong oleh guru mereka untuk melakukan percobaan.

3.4.10.4 Siswa Semakin Percaya Diri dalam Mengerjakan Tugas (J4)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J4**, siswa ditanyakan apakah mereka **semakin hari semakin merasa percaya diri dalam mengerjakan tugas**. Seperti indikator sebelumnya, mayoritas siswa di sini menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner (84,5%). Sebanyak 53,5% siswa menjawab “setuju”, sementara itu sebanyak 31% siswa menjawab “sangat setuju”. Ketidaksetujuan, di mana siswa menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” hanya sebanyak 7%. Siswa yang menjawab “tidak tahu” dari total responden berjumlah 8,6%.

Angka kesetujuan di kelompok sekolah kontrol tidak jauh berbeda dengan sekolah binaan DBE, di mana lebih dari tiga perempat responden (78,8%) menjawab “sangat setuju” (25,5%) dan “setuju” (53,3%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan yang mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” juga hanya berjumlah 6%. Siswa-siswi responden yang menyatakan “tidak tahu” di sekolah kontrol lebih banyak, yaitu sebesar 15,2%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 21 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,143) > α (0,025)

menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, baik sekolah non-DBE maupun sekolah DBE, mayoritas siswanya merasa semakin percaya diri dalam mengerjakan tugas.

3.4.10.5 Guru Secara Konsisten Memeriksa dan Menilai Pekerjaan Siswa dengan Baik (J5)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J5**, siswa ditanyakan apakah guru secara konsisten memeriksa dan menilai pekerjaan siswa dengan baik, **atau apakah guru selalu memeriksa hasil pekerjaan siswa dan menilainya dengan baik**. Mayoritas siswa responden DBE, yaitu sebesar 94,1%, menjawab “setuju” (43,3%) dan “sangat setuju” (50,8%). Ketidaksetujuan hanya ditemukan dalam jumlah yang kurang signifikan, yaitu hanya sebesar 2,7%. Lihat tabel berikut.

Angka Kesetujuan di sekolah responden kontrol hanya mencapai 87,4%, mencakup mereka yang menjawab “setuju” (48,1%) dan “sangat setuju” (39,3%). Sementara itu, mereka yang menyatakan ketidaksetujuannya hanya berjumlah 6% dari total responden. Responden yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 4,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 26 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,009) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa masih ada siswa-siswi responden di sekolah kontrol yang tidak setuju bahwa guru mereka selalu menilai hasil pekerjaan mereka secara konsisten. Dibandingkan dengan sekolah responden binaan DBE, ternyata angka ini cukup signifikan untuk membuatnya memiliki perbedaan dengan sekolah binaan DBE.

3.4.10.6 Guru Memberikan Tanggapan dan Catatan terhadap Tugas Yang Dibuat (J6)

Selain diberikan nilai, dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J6**, siswa juga ditanya apakah **guru mereka memberikan tanggapan dan catatan terhadap tugas yang dibuat**. Dapat disimpulkan bahwa pada umumnya guru-guru juga, di samping menilai, memberikan catatan terhadap masing-masing tugas yang dikumpulkan oleh siswa-siswi responden DBE. Mayoritas siswa menyatakan kesetujuan (88,7%) dengan menjawab “setuju” (54,6%) dan “sangat setuju” (34,1%). Angka ketidaksetujuan hanya sebesar 4,9%. Sementara itu yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 6,5%.

Angka kesetujuan di sekolah responden kontrol juga hampir menyamai sekolah binaan DBE di mana sebanyak 79,4% dari total responden menjawab “setuju” (51,1%) dan “sangat setuju” (28,3%). Sementara itu, merek ayang tidak menyetujui pernyataan dalam kuisisioner hanya berjumlah total 8,7% mencakup responden yang menyatakan “tidak setuju” (6,5%) dan “sangat tidak setuju” (2,2%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya hampir dua kali lipat dari sekolah binaan DBE, yaitu sebanyak 12% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 21 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,041) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, pada dasarnya guru-guru di kedua kelompok sekolah telah memberikan penilaian kualitatif yang dirasakan oleh mayoritas siswa responden di kedua sekolah tersebut.

3.4.10.7 Preferensi Nilai dibanding Komentar untuk Tugas (J7)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J7**, siswa-siswi ditanyakan apakah **mereka lebih suka diberi tanggapan dan catatan daripada nilai untuk tugas yang mereka kumpulkan**. Tanggapan responden DBE hampir terbagi dua dalam hal ini. Sebanyak 43,3% siswa memang menyatakan

kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (29,9%) dan “sangat setuju” (13,4%). Namun angka ini tidak terlalu berbeda jauh dengan mereka yang menyatakan ketidaksetujuan mereka, yaitu sebesar 39,6% mencakup responden yang menyatakan “sangat tidak setuju” (6,4%) dan “tidak setuju” (33,2%). Jumlah responden yang menjawab “tidak tahu” adalah sebanyak 17,1%.

Angka kesetujuan yang lebih kecil lagi ditemukan di kelompok sekolah kontrol di mana hanya sebanyak 29,7% menjawab “setuju” (22,7%) dan “sangat setuju” (7%). Sementara itu, angka ketidaksetujuannya jauh lebih besar. Lebih dari separuh responden sekolah kontrol (52,4%) menjawab “sangat tidak setuju” (13,5%) dan “tidak setuju” (38,9%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” tidak terlalu jauh berbeda dibandingkan dengan sekolah binaan DBE, yaitu sekitar 17%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 34 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,001) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **ada perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Sekolah non-DBE cenderung tidak mengapresiasi pemberian nilai kualitatif jauh dibandingkan dengan sekolah binaan DBE. Namun, pada dasarnya di sekolah binaan DBE pun yang menunjukkan preferensi terhadap hal ini masih tidak melebihi mereka yang tidak preferen cukup jauh.

3.4.10.8 Guru Memberikan Tugas Perbaikan atau Pelajaran Tambahan (J8)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **J8**, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **guru mereka memberikan tugas perbaikan atau pelajaran tambahan**. Mayoritas guru-guru di sekolah binaan DBE memang memberikan tugas perbaikan atau pelajaran tambahan pada siswa yang ditunjukkan oleh angka kesetujuan sebesar hampir 90%, di mana sebanyak 54,1% menjawab “setuju” dan 35,1% menjawab “sangat setuju”. Jumlah siswa yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” hanya sebesar 7,6%.

Angka kesetujuan di sekolah kontrol juga mencapai hampir seluruh responden, atau sebanyak 92,8%, mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” (41,4%) dan “setuju” (51,4%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan hanya mencapai 3,9%, mirip dengan jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu”. Dengan demikian, jumlah ini tidak terlalu jauh berbeda dengan sekolah binaan DBE. Bahkan, dapat dikatakan sedikit lebih baik.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 15 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan $Asymp. Sig. (2-tailed) (0,133) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Hampir semua siswa-siswi di kedua kelompok sekolah menyatakan bahwa guru mereka memberikan pelajaran tambahan dan tugas perbaikan.

3.4.11 Guru Memastikan Murid Bermental Aktif di Kelas

Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah guru memastikan mereka bermental aktif di kelas. Mental aktif ini ditunjukkan ketika guru memperhatikan semua siswa, siswa sering bertanya dan berargumen, dan tidak takut untuk bertanya. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Guru memperhatikan kegiatan siswa agar semua bekerja dalam tugas kelompok.
2. Siswa sering bertanya di kelas.
3. Siswa sering bertanya, setuju dan tidak setuju dengan pendapat siswa lain.
4. Siswa merasa tidak takut ditertawakan, takut disepelekan, atau takut dimarahi jika salah.
5. Guru menghilangkan rasa takut tersebut.

3.4.11.1 Perhatian Guru kepada Semua Siswa ketika Kerja Kelompok (K1)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **K1**, siswa ditanyakan **apakah mereka merasa bahwa guru selalu memperhatikan semua siswa dalam tugas kelompok sehingga semua siswa bekerja dengan giat**. Hasilnya

hampir semua siswa responden DBE menyatakan kesetujuannya (92,5%). Sebanyak 42,8% siswa menjawab “setuju” dan 49,7% siswa menjawab “sangat setuju”. Angka ketidaksetujuan hanya sebesar 5,9% dari total responden. Sementara itu, jumlah siswa yang menyatakan “tidak tahu” hanya sebesar 1,6% dari total responden.

Angka kesetujuan yang tinggi juga ditemukan di sekolah kontrol di mana sebanyak 83,9% responden menyatakan “setuju” (40,3%) dan “sangat setuju” (43,6%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan tidak terlalu berbeda di mana hanya ada 5,5% responden yang menyatakan tidak setuju. Mereka yang menyatakan “tidak tahu” lebih besar, yaitu sebanyak 10,5% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 17 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,088) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, tidak terdapat perbedaan dalam hal guru memperhatikan siswa antara sekolah binaan DBE dengan non-DBE.

3.4.11.2 Siswa Sering Bertanya di Kelas (K2)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **K2**, siswa ditanyakan **apakah mereka sering bertanya selama belajar di kelas**. Mayoritas sebanyak 72,7% dari total responden binaan DBE menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (52,4%) dan “sangat setuju” (20,3%). Terdapat 17,1% siswa yang menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” (2,1%) dan “tidak setuju” (15%). Sebanyak 10,2% responden menyatakan “tidak tahu”.

Angka kesetujuan di sekolah kontrol hampir sama, yaitu 71,6%, di mana sebanyak 51,9% siswa responden menyatakan “setuju” dan 19,7% menyatakan “sangat setuju”. Sementara itu, angka ketidaksetujuan bahwa lebih kecil di sekolah kontrol, di mana hanya 13,7% responden yang menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”.

Mereka yang menjawab “tidak tahu” lebih banyak sekitar 5 poin dibandingkan dengan sekolah DBE, atau sebesar 14,8%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 1 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan $Asymp. Sig. (2-tailed) (0,953) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Bahkan dapat dikatakan bahwa keduanya hampir sama. Mayoritas responden di kedua sekolah, sekitar tiga perempatnya, menyatakan bahwa mereka sering bertanya di kelas.

3.4.11.3 Siswa Berargumen Satu Sama Lain (K3)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **K3**, siswa ditanyakan apakah mereka berargumen terhadap satu sama lain, atau **apakah mereka bertanya kepada teman sekelas dan menunjukkan bahwa mereka setuju atau tidak setuju kepada temannya**. Di sini, angka ketidaksetujuan responden binaan DBE cukup tinggi, yaitu sebesar 27,3% di mana siswa menjawab “sangat tidak setuju” (4,8%) dan “tidak setuju” (22,5%). Sementara itu, mereka yang menjawab tidak tahu hampir seperempat dari total responden, mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (4,8%) dan “tidak setuju” (22,5%). Dengan demikian, siswa yang menyatakan kesetujuannya berjumlah total kurang dari separuh responden. Sebanyak 24,1% lainnya menjawab “tidak tahu”.

Angka kesetujuan juga ditemukan di sekolah kontrol hanya sekitar separuh dari total responden yang menjawab “sangat setuju” (10,8%) dan “setuju” (39,5%). Angka ketidaksetujuan di sekolah kontrol hanya mencapai 16,7%, namun mereka yang “tidak tahu” berjumlah total 33%. Hal ini pada kenyataannya tidak terlalu jauh berbeda dengan sekolah responden binaan DBE.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 10 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan $Asymp. Sig. (2-tailed) (0,365) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Hanya sekitar separuh siswa dari masing-

masing kelompok sekolah yang menyatakan bahwa mereka berargumen satu sama lain. Dengan demikian, keberadaan diskusi atau pembelajaran aktif tidak memastikan bahwa terjadi interaksi argumentatif antara sesama siswa, bukan hanya antara siswa dengan guru.

3.4.11.4 Siswa Tidak Enggan Berargumen (K4)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **K4**, siswa ditanyakan apakah mereka merasa tidak enggan berargumen, atau **apakah mereka tidak merasa takut ditertawakan, disepelkan atau dimarahi oleh guru jika salah**. Lebih dari seperempat siswa-siswi responden tidak menyetujui hal tersebut di mana 8,6% siswa menjawab “sangat tidak setuju” dan 18,4% siswa menjawab tidak setuju. Meskipun demikian, mayoritas menyatakan kesetujuannya (61,6%) yang ditunjukkan dari 37,3% siswa menjawab “setuju” dan 24,3% siswa menjawab “sangat setuju”.

Angka kesetujuan di sekolah kontrol sebesar 57,4%, mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” (22,4%) dan “setuju” (35%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan juga melampaui seperempat total responden, atau sebesar 29,5%, mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (9,3%) dan “tidak setuju” (20,2%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 13,1% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 8 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,474) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Meski demikian, masih terdapat siswa yang merasa enggan berargumen dalam jumlah yang setara antara kedua kelompok responden.

3.4.11.5 Guru Membuat Siswa Tidak Takut Bertanya dan Berpendapat (K5)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan **K5**, siswa ditanyakan **apakah guru membuat mereka tidak takut bertanya dan berpendapat**.

Mayoritas siswa responden DBE merasa guru mereka seperti demikian yang ditunjukkan dengan angka kesetujuan yang tinggi, yaitu sebesar 86% dari siswa yang menjawab “setuju” (50%) dan “sangat setuju” (36%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan cukup kecil, yaitu hanya mencapai 4,3%. Sebanyak 9,7% responden menyatakan “tidak tahu”.

Di sekolah kontrol, angka kesetujuan hanya mencapai 78,8% mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” (28,3%) dan “setuju” (50,5%). Sementara itu, mereka yang menyatakan ketidaksetujuan berjumlah total 10,03%, mencakup mereka yang menyatakan “sangat tidak setuju” (1,6%) dan “tidak setuju” (8,7%). Responden yang menyatakan “tidak tahu” berjumlah 10,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 22 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,031) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian mayoritas siswa di kedua sekolah menyatakan diri bahwa tidak takut berpendapat dan bertanya.

3.4.12 Peran Aktif Orang Tua dan Masyarakat

Dalam indikator ini, siswa-siswi ditanyakan apakah orang tua mereka dan masyarakat sekitar bersama sekolah peduli akan kegiatan belajar mereka di sekolah. Sub-indikatornya adalah sebagai berikut.

1. Murid menilai orang tuanya aktif dan peduli tentang kegiatannya di sekolah.
2. Murid tahu bahwa manajemen sekolah diselenggarakan secara sinergis antara orang tua, sekolah, pemerintah, dan masyarakat

3.4.12.1 Orang Tua Murid Berperan Aktif (L1)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan L1, siswa ditanyakan **apakah orang tua mereka berperan aktif di sekolah dan peduli tentang kegiatan mereka di sekolah**. Hasilnya sebanyak 83,3% responden DBE menyetujui pernyataan yang diberikan dalam kuisioner. Hanya terdapat 4,8%

siswa yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Jumlah siswa responden yang menyatakan “tidak tahu” sebesar 11,8%. Dengan demikian, pada umumnya orang tua di sekolah binaan DBE berperan aktif dan peduli akan kegiatan siswanya di sekolah.

Sementara itu, di sekolah kontrol, angka kesetujuan hanya mencapai 63,9%, mencakup responden yang menjawab “sangat setuju” (18%) dan “setuju” (45,9%). Responden yang menyatakan ketidaksetujuan di sekolah kontrol mencapai 12,6%, mencakup mereka yang menjawab “tidak setuju” (10,4%) dan “sangat tidak setuju” (2,2%). Sementara itu, mereka yang menjawab “tidak tahu” di sekolah responden jauh lebih besar, yaitu sebesar 23,5%, atau hampir seperempat responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 51 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,000) < α (0,025) menunjukkan bahwa **ada perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Sekolah binaan DBE lebih menunjukkan peran aktif orang tua di sekolah dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

3.4.12.2 Manajemen Berbasis Sekolah (L2)

Dalam sub-indikator ini, dengan kode pertanyaan L2, siswa ditanyakan manajemen berbasis sekolah dilaksanakan di sekolah mereka, atau **apakah orang tua mereka bersama guru dan masyarakat sekitar sering bertemu untuk mengurus dan membicarakan kegiatan sekolah**. Hasilnya adalah mayoritas tiga perempat siswa binaan DBE menyetujui pernyataan dalam kuisioner. Sebanyak 75,3% responden menyatakan kesetujuan dengan menjawab “sangat setuju” (31,2%) dan “setuju” (44,1%). Hanya ada 9,7% siswa yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sebanyak 15,1% siswa menjawab “tidak tahu”. Dengan demikian, mereka pada umumnya secara tidak langsung sadar bahwa manajemen di sekolah mereka adalah manajemen berbasis sekolah.

Angka kesetujuan di sekolah kontrol hanya sedikit di atas separuh responden di mana sebanyak 56% dari total responden menjawab “sangat setuju” (20,1%) dan “setuju” (35,9%). Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui pernyataan yang disodorkan di dalam kuisisioner sebanyak 14,2% mencakup mereka yang menjawab “tidak setuju” (12%) dan “sangat tidak setuju” (2,2%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” jauh lebih banyak, yaitu sebesar 29,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 26 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, manajemen berbasis sekolah lebih nyata dan ditangkap oleh siswa-siswi responden di sekolah yang dibantu oleh USAID ketimbang yang tidak dibantu.

Tabel 3.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Penerapan DBE sebagai Variabel Independen

Indikator	Sub-Indikator		Angka Mayoritas dan %Angka Mayoritas	Perbandingan Peringkat dengan Sekolah Kontrol (Lebih Tinggi/Lebih Rendah)	Perbedaan Signifikan dalam Selang Kepercayaan 95% (Ada/Tidak Ada)
A Guru Merancang dan Mengelola KBM yang Mendorong Siswa untuk Berperan Aktif dalam Pembelajaran	A1	Guru Memberikan Masalah untuk Dipecahkan Sendiri oleh Siswa	Menyetujui; 52%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
	A2	Siswa Menggunakan Sumber Informasi Non-Buku Pelajaran	Menyetujui; 84%	Lebih Rendah	Tidak Ada
	A3	Siswa Sering Menulis Laporan dan Karya Sendiri	Menyetujui; 75%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
	A4	Siswa Melakukan Banyak Kegiatan Belajar di Luar Kelas	Menyetujui; 65%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
B Guru Menggunakan Alat Bantu dan Sumber Belajar Yang Beragam	-		-	Lebih Rendah	Ada
C Memanfaatkan Lingkungan Sebagai Sumber Belajar dan Mengolah Data	C1	Guru Membawa Bahan dari Alam dan Mengajak Siswa ke Alam ketika Belajar	Menyetujui; 71%	Lebih Tinggi	Ada
	C2	Siswa Mengamati dan Mencatat Apa Yang Ada di Lingkungan Sekitar	Menyetujui; 81%	Lebih Tinggi	Ada
	C3	Siswa Membuat Hipotesa	Menyetujui; 64%	Lebih Tinggi	Ada
	C4	Siswa Dilatih untuk Mengklasifikasi	Menyetujui; 61%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
	C5	Siswa Dilatih untuk Membuat Banyak Tulisan	Menyetujui; 68%	Lebih Tinggi	Ada
	C6	Siswa Dilatih Membuat Gambar dan Diagram	Menyetujui; 67%	Lebih Tinggi	Ada *

Tabel 3.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Penerapan DBE sebagai Variabel Independen (Sambungan)

D	Guru Memberi Kesempatan Kepada Siswa untuk Mengembangkan Keterampilan	D1	Siswa Telah Melakukan Banyak Percobaan, Pengamatan dan Wawancara	Menyetujui; 69%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		D2	Siswa Mengumpulkan Data, Menjawab, dan Mengolah Laporan Sendiri dalam Percobaan atau Pengamatan	Menyetujui; 64%	Lebih Tinggi	Ada
		D3	Siswa Membuat Kesimpulan Sendiri	Menyetujui; 72%	Sama	Tidak Ada (0,941)
		D4	Siswa Mencari Permasalahan dan Rumus Sendiri	Menyetujui; 55%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		D5	Mereka Menulis Laporan dan Karya dengan Kata-kata sendiri	Menyetujui; 70%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
E	Guru Mengembangkan Kemampuan Berpikir Kritis dan Kreatif	E1	Siswa-siswi Sering Berdiskusi di Kelas	Menyetujui; 83%	Lebih Tinggi	Ada *
		E2	Guru Mengajukan Pertanyaan Yang Merangsang Argumen	Menyetujui; 62%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		E3	Kegiatan Belajar di Kelas Lebih Menekankan Kepada Praktik	Menyetujui; 43%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		E4	Hasil Karya Murni Merupakan Hasil Siswa Sendiri	Menyetujui; 63%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
F	Guru Mengaitkan KBM dengan Pengalaman Siswa Sehari-hari	F1	Siswa Menceritakan dan Menggunakan Pengalaman Sendiri dalam Belajar di Kelas	Menyetujui; 63%	Lebih Tinggi	Ada
		F2	Siswa Menerapkan Pelajaran di Kelas dalam Kegiatan Sehari-hari	Menyetujui; 77%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
G	Guru Mengenal Kemampuan Anak Secara Perorangan dan Membangun Iklim Kerjasama Antarmurid	G1	Guru Selalu Berusaha Mengetahui Kemampuan Semua Murid	Menyetujui; 95%	Lebih Tinggi	Ada *
		G2	Guru Berusaha Membangun Iklim Kerjasama atau Memunculkan Tutor Sebaya	Menyetujui; 90%	Sama	Tidak Ada (0,949)
H	Memanfaatkan Perilaku Anak dalam Pengorganisasian Belajar	H1	Tugas Dibuat dengan Duduk Berkelompok	Menyetujui; 65%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		H2	Mengerjakan Tugas dengan Duduk Berkelompok Membuat Hasil Semakin Baik	Menyetujui; 79%	Lebih Tinggi	Ada

Tabel 3.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Penerapan DBE sebagai Variabel Independen (Sambungan)

I	Mengembangkan Ruang Kelas sebagai Lingkungan Belajar Yang Menarik	I1	Hasil Pekerjaan Siswa Dipajang di Kelas	Menyetujui; 86%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		I2	Pemajangan Karya Siswa Memotivasi Siswa	Menyetujui; 86%	Lebih Tinggi	Ada *
		I3	Keberadaan Pojok Baca yang Sering Digunakan oleh Masing-masing Siswa	Menyetujui; 71%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		I4	Buku-buku Dipajang Secara Menarik dan Membuat Siswa Ingin Membacanya	Menyetujui; 82%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		I5	Bahan-bahan dan Alat untuk Belajar Dipajang Secara Menarik	Menyetujui; 69%	Lebih Tinggi	Ada
J	Guru Pemantau Siswa dan Memberikan Umpan Balik untuk Meningkatkan Kegiatan Belajar	J1	Guru Memberikan Pujian Atas Hasil Karya Siswa	Menyetujui; 72%	Lebih Tinggi	Ada *
		J2	Guru Memberikan Pertanyaan Yang bagi Siswa Seru dan Menantang	Menyetujui; 78%	Lebih Rendah	Tidak Ada
		J3	Guru Mendorong Siswa Melakukan Percobaan	Menyetujui; 81%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		J4	Siswa Semakin Percaya Diri dalam Mengerjakan Tugas	Menyetujui; 85%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		J5	Guru Secara Konsisten Memeriksa dan Menilai Pekerjaan Siswa dengan Baik	Menyetujui; 94%	Lebih Tinggi	Ada
		J6	Guru Memberikan Tanggapan dan Catatan terhadap Tugas Yang Dibuat	Menyetujui; 89%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		J7	Preferensi Komentar dibanding Nilai untuk Tugas	Menyetujui; 43%	Lebih Tinggi	Ada
		J8	Guru Memberikan Tugas Perbaikan atau Pelajaran Tambahan	Menyetujui; 89%	Lebih Rendah	Tidak Ada

Tabel 3.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Penerapan DBE sebagai Variabel Independen (Sambungan)

K	Guru Memastikan Murid Bermental Aktif di Kelas	K1	Perhatian Guru kepada Semua Siswa ketika Kerja Kelompok	Menyetujui; 93%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		K2	Siswa Sering Bertanya di Kelas	Menyetujui; 73%	Sama	Tidak Ada (0,953)
		K3	Siswa Berargumen Satu Sama Lain	Menyetujui; 49%	Lebih Rendah	Tidak Ada
		K4	Siswa Tidak Enggan Berargumen	Menyetujui; 62%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		K5	Guru Membuat Siswa Tidak Takut Bertanya dan Berpendapat	Menyetujui; 86%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
L	Peran Aktif Orang Tua dan Masyarakat	L1	Orang Tua Murid Berperan Aktif	Menyetujui; 83%	Lebih Tinggi	Ada *
		L2	Manajemen Berbasis Sekolah	Menyetujui; 75%	Lebih Tinggi	Ada *

3.5 EVALUASI PENERAPAN BANTUAN

The Mitchell Group Inc. pada bulan Maret 2007 mengeluarkan laporan kepada USAID yang berisi analisa hasil dan dampak program DBE secara keseluruhan. Dalam laporan tersebut disebutkan bahwa “pada dasarnya program MBE sangat sejalan dengan kebijakan desentralisasi pemerintah Indonesia dan rencana strategis Depdiknas dan Depag, khususnya dalam hal peningkatan partisipasi masyarakat di sekolah, pengelolaan dan akuntabilitas melalui peningkatan kapasitas Komite Sekolah, serta penyediaan bahan pembelajaran dan lingkungan belajar yang lebih baik.”²¹⁸

Dari segi fisik, terdapat peningkatan lingkungan belajar di kelas. Sementara itu, laporan juga mengidentifikasi bahwa guru-guru yang mengikuti program menunjukkan keuletan dan semangat. Lingkungan kelas ditata tidak dengan model mimbar atau teater, namun dalam bentuk kelompok-kelompok kecil sehingga guru-guru mengamati latihan-latihan yang terfokus kepada siswa. Di samping penyelenggaraan kelas, dilaporkan bahwa pengelolaan sekolah dari segi manajerial meningkat serta hampir semua sekolah menunjukkan peran aktif orang tua misalnya dengan membangun organisasi mereka sendiri. Pengelolaan sekolah juga melibatkan peran komite sekolah dan anggota masyarakat. Dilaporkan bahwa program pelatihan guru untuk tingkat SD dan MI lebih berhasil daripada pelatihan guru untuk tingkat SMP.

Apa yang menjadi keunggulan program MBE menurut laporan The Mitchell Group adalah keberadaan kerangka pikir yang jelas dan terfokus dan dimengerti dengan baik oleh pemangku kepentingan yang tersebar terkait dengan pelaksanaan program ini. Di samping pengelolaan sekolah yang mengalami peningkatan, laporan menyatakan bahwa “secara umum hasil pengamatan menunjukkan bahwa semua sekolah telah mengalami kemajuan yang berarti dalam mengadopsi PAKEM.”²¹⁹

Namun, dilaporkan juga bahwa Hasil MBE yang paling menonjol adalah peningkatan pada lingkungan belajar di ruang kelas secara fisik, sedangkan hasil

²¹⁸ The Mitchell Group, Inc., *Laporan Akhir Managing Basic Education (MBE) Project*, VII

²¹⁹ *Ibid.*, X.

yang kurang "spektakuler" adalah di bidang peningkatan metodologi pengajaran.²²⁰ Hal ini dapat mendorong stagnansi pelaksanaan PAKEM dalam program. Sehingga dengan demikian, The Mitchell Group mengajukan rekomendasi kepada USIAD untuk meningkatkan perbaikan lebih lanjut dalam hal metodologi pengajaran dan bahan-bahan pengajaran, khususnya teknik-teknik bertanya yang mendalam, pengelolaan kelas, dan penilaian siswa.²²¹

Temuan lapangan dalam penelitian ini telah dirangkum di dalam tabel presentase siswa-siswi responden DBE yang menunjukkan kesetujuan atau ketidaksetujuan mereka terhadap prinsip-prinsip penerapan PAKEM yang diupayakan melalui program DBE. Tabel tersebut menunjukkan jawaban mayoritas responden di kelompok sekolah binaan DBE dan perbandingannya dengan sekolah kontrol. Afirmatif berarti responden memberikan jawaban "sangat setuju" dan "setuju". Sementara itu, negatif berarti responden memberikan jawaban "sangat tidak setuju" dan "tidak setuju".

Diantara respon semua siswa, hampir semua sub-indikator menunjukkan adanya jawaban afirmatif. Namun, frekuensi jawaban afirmatif tersebut bervariasi secara substansial antar satu item dengan item lainnya, dari 43% sampai 95%. Hal ini cukup mengindikasikan adanya implementasi yang cukup baik untuk sekolah-sekolah di kota Bogor dalam hal penyebarluasan prinsip PAKEM melalui program pelatihan DBE.

Variasi persentasi jawaban afirmatif yang didapatkan oleh penulis digolongkan ke dalam tiga kelompok sub-indikator berdasarkan kriteria "kurang", "cukup", dan "baik". Dalam rentang afirmasi 43% sampai 95%, ditetapkan bahwa dalam selang respon afirmatif <50% tingkat penerapan prinsip DBE dalam sub-indikator yang dirujuk adalah "kurang". Sementara itu, selang antara 50% sampai 70% menunjukkan tingkat penerapannya adalah "cukup", sedangkan selang >75% menunjukkan tingkat penerapan baik.

Dari 46 sub-indikator yang ada, 27 sub-indikator menunjukkan taraf "baik" dalam pelaksanaan prinsip-prinsip PAKEM setelah guru-guru mengikuti

²²⁰ Ibid., XI

²²¹ Ibid., XII.

program pelatihan DBE. Kedua puluh tujuh prinsip tersebut berdasarkan urutan tingginya persentase dari mulai yang terbesar sampai yang terkecil, mendekati 70%, adalah sebagai berikut.

1. Guru Selalu Berusaha Mengetahui Kemampuan Semua Murid
2. Guru Secara Konsisten Memeriksa dan Menilai Pekerjaan Siswa dengan Baik
3. Perhatian Guru kepada Semua Siswa ketika Kerja Kelompok
4. Guru Berusaha Membangun Iklim Kerjasama atau Memunculkan Tutor Sebaya
5. Guru Memberikan Tanggapan dan Catatan terhadap Tugas Yang Dibuat
6. Guru Memberikan Tugas Perbaikan atau Pelajaran Tambahan
7. Hasil Pekerjaan Siswa Dipajang di Kelas
8. Pemajangan Karya Siswa Memotivasi Siswa
9. Guru Membuat Siswa Tidak Takut Bertanya dan Berpendapat
10. Siswa Semakin Percaya Diri dalam Mengerjakan Tugas
11. Siswa Menggunakan Sumber Informasi Non-Buku Pelajaran
12. Siswa-siswi Sering Berdiskusi di Kelas
13. Orang Tua Murid Berperan Aktif
14. Buku-buku Dipajang Secara Menarik dan Membuat Siswa Ingin Membacanya
15. Siswa Mengamati dan Mencatat Apa Yang Ada di Lingkungan Sekitar
16. Guru Mendorong Siswa Melakukan Percobaan
17. Mengerjakan Tugas dengan Duduk Berkelompok Membuat Hasil Semakin Baik
18. Guru Memberikan Pertanyaan Yang Seru dan Menantang bagi Siswa
19. Siswa Menerapkan Pelajaran di Kelas dalam Kegiatan Sehari-hari
20. Siswa Sering Menulis Laporan dan Karya Sendiri
21. Manajemen Berbasis Sekolah
22. Siswa Sering Bertanya di Kelas
23. Siswa Membuat Kesimpulan Sendiri
24. Guru Memberikan Pujian Atas Hasil Karya Siswa
25. Guru Membawa Bahan dari Alam dan Mengajak Siswa ke Alam ketika Belajar
26. Keberadaan Pojok Baca yang Sering Digunakan oleh Masing-masing Siswa
27. Siswa Menulis Laporan dan Karya dengan Kata-kata sendiri

Sementara itu, 15 sub-indikator berada dalam taraf “cukup”. Kelima belas indikator tersebut berdasarkan urutan tingginya persentasi dari mulai yang terbesar sampai yang terkecil adalah sebagai berikut.

1. Siswa Telah Melakukan Banyak Percobaan, Pengamatan dan Wawancara
2. Bahan-bahan dan Alat untuk Belajar Dipajang Secara Menarik
3. Siswa Dilatih untuk Membuat Banyak Tulisan

4. Siswa Dilatih Membuat Gambar dan Diagram
5. Siswa Melakukan Banyak Kegiatan Belajar di Luar Kelas
6. Tugas Dibuat dengan Duduk Berkelompok
7. Siswa Membuat Hipotesa
8. Siswa Mengumpulkan Data, Menjawab, dan Mengolah Laporan Sendiri dalam Percobaan atau Pengamatan
9. Hasil Karya Murni Merupakan Hasil Siswa Sendiri
10. Siswa Menceritakan dan Menggunakan Pengalaman Sendiri dalam Belajar di Kelas
11. Siswa Tidak Enggan Berargumentasi
12. Siswa Dilatih untuk Mengklasifikasi
13. Siswa Mencari Permasalahan dan Rumus Sendiri
14. Guru Memberikan Masalah untuk Dipecahkan Sendiri oleh Siswa
15. Guru Mengajukan Pertanyaan Yang Merangsang Argumen

Dengan demikian, pada dasarnya penerapan prinsip-prinsip yang diusung oleh program DBE di Kota Bogor berdasarkan subyektifitas para siswa telah berada dalam kategori yang memuaskan. Namun, terdapat tiga dari 45 butir sub-indikator penerapan bantuan yang masih berada dalam **kategori kurang** terdapat dalam pelaksanaan prinsip-prinsip sebagai berikut.

1. Kegiatan belajar di kelas lebih menekankan kepada praktik.
2. Preferensi nilai kuantitatif dibandingkan dengan nilai kualitatif.
3. Siswa mengajukan argumennya antara satu dengan yang lainnya.

Berdasarkan hasil temuan tersebut ternyata kelemahan masih ditemukan dalam tiga aspek, yaitu dalam hal praktik, penilaian, dan keaktifan siswa. Pembelajaran PAKEM yang telah diterapkan pada siswa memang menuntut siswa aktif untuk belajar di kelas dengan metode kelompok, memakai sumber daya yang tersedia dari alam, menggunakan alat peraga, yang inti kesemuanya adalah menekankan kepada aktivitas siswa. Namun, siswa-siswi masih menilai bahwa pembelajaran mereka belum menekankan kepada praktik (E3). Jumlah jawaban mayoritas afirmatif untuk sub-kategori ini hanya mencapai 43%. Hal ini diduga akibat masih ditekankannya pemberian soal dan kekurangan sumber daya misalnya untuk alat peraga. Sementara itu, siswa juga lebih menyukai penilaian kuantitatif daripada mendapatkan masukan untuk perbaikan tugas mereka (J7). Hal ini diduga karena instrumen penilaian dominan pada aktivitas siswa masih menyandarkan kepada penilaian konvensional di mana pun di akhir masa studi

SD siswa akan dihadapkan pada ujian nasional yang membutuhkan nilai kuantitatif mereka.

Sementara itu, keberadaan diskusi dan kerja kelompok tidak berhasil membuat siswa aktif tidak hanya dengan guru, namun juga dalam hal berbalas argumen dengan rekan-rekannya. Siswa memang bekerja sama dengan baik berdasarkan pengakuan mereka, namun mereka pula banyak yang tidak menyetujui bahwa dalam belajar di kelas siswa melontarkan argumen satu sama lain (K3). Hal ini memberikan penekanan kritis ke dalam mental aktif siswa dalam pembelajaran apalagi terhadap pembelajaran demokratis yang ingin dituju.

3.6 PERBANDINGAN DENGAN SEKOLAH KONTROL

Sebagaimana dapat diduga, terdapat perbedaan yang cukup signifikan antara penyelenggaraan kelas antara sekolah-sekolah yang dibantu oleh USAID dalam program DBE dengan sekolah-sekolah yang mendapat bantuan. Dalam tabel ringkasan terlihat bahwa dari 46 butir sub-indikator yang tersebar ke dalam 12 kelompok indikator, terdapat 18 sub-inikator yang menunjukkan adanya perbedaan yang amat signifikan secara statistik dalam selang kepercayaan 95% antara sekolah binaan DBE dengan sekolah non-DBE. Tingkat penerapan prinsip-prinsip DBE secara keseluruhan lebih tinggi ditemukan pada sekolah binaan DBE. Perbedaan yang amat signifikan ditemukan dalam tujuh sub-indikator yang mencerminkan prinsip dasar pelaksanaan program DBE.

Namun demikian, terdapat 28 sub-indikator yang menunjukkan tidak adanya perbedaan signifikan dengan sekolah kontrol. Tingkatan yang lebih rendah masih ditemukan di dalam beberapa sub-indikator, yaitu yang menyangkut penggunaan sumber informasi non-buku pelajaran (A2), keberagaman penggunaan alat bantu (B), tantangan untuk siswa dalam pertanyaan dari guru (J2), pemberian tugas perbaikan dan pelajaran tambahan (J8), dan keterlibatan siswa dalam pertukaran argumen satu sama lain (K3). Meskipun demikian, perbedaan antara *mean values* dari item-item pertanyaan tipe-Likert yang diajukan dalam kuisioner untuk kelompok binaan DBE dan kelompok kontrol terbukti signifikan. Hal tersebut akan dikemukakan dalam bagian berikutnya.

3.6.1. Metode Pembelajaran

Ditemukan tingkat diskusi yang lebih tinggi di sekolah binaan DBE (E1). Walaupun diskusi bukan merupakan hal yang baru dalam penyelenggaraan pendidikan di Indonesia, program DBE yang melatih para guru berdasarkan metode PAKEM membuat level pelaksanaan diskusi dari segi frekuentatif lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah-sekolah yang bukan merupakan binaan DBE. Sebanyak 85% responden di sekolah binaan DBE menyatakan kesetujuan mereka bahwa siswa-siswi sering berdiskusi di kelas. Selain itu, perbedaan yang amat signifikan dalam hal metode pembelajaran yang meminta siswa untuk melakukan analisa dengan gambar dan diagram (C6), sekolah binaan DBE lebih baik di mana sebanyak 67% menyatakan kesetujuannya ketika disodorkan pernyataan mengenai apakah siswa dilatih untuk membuat gambar dan diagram.

Selain beberapa hal di atas, secara statistik juga terdapat perbedaan yang signifikan di dalam hal penyelenggaraan kelas memanfaatkan lingkungan sebagai sumber belajar dan mengolah data (C). Setelah terdapat perbedaan mencolok (sig. 0,000) dalam hal siswa dilatih membuat gambar dan diagram, perbedaan juga terlihat dalam hal guru membawa bahan dari alam dan mengajak siswa ke alam sekitar ketika belajar (C1). Siswa binaan DBE juga lebih baik dalam hal sering mengamati dan mencatat apa yang ada di lingkungan sekitar (C2). Selain itu, siswa binaan DBE lebih tinggi tingkatannya dalam hal sering membuat hipotesa (C3) dan dilatih membuat banyak tulisan (C5). Siswa-siswi sekolah responden binaan DBE pula lebih baik dalam hal mengumpulkan data, menjawab, dan mengolah laporan sendiri dalam percobaan atau pengamatan (D2). Dalam pembelajaran di kelas, siswa-siswi responden binaan DBE juga lebih sering dalam hal menggunakan dan menceritakan pengalaman mereka sendiri dalam belajar di kelas (F1).

3.6.2 Siswa

Mesti dicatat bahwa meski tidak ditemukan adanya perbedaan yang signifikan dalam hal pembuatan tugas secara berkelompok, siswa-siswi responden binaan DBE lebih menilai bahwa mengerjakan tugas dengan duduk berkelompok

akan membuat hasilnya semakin baik. Namun ketika dihadapkan pada instrumen penilaian, lebih sedikit siswa yang menyatakan kesetujuannya dalam bentuk penilaian tugas secara kualitatif. Hanya sebanyak 43% responden yang menuatakan bahwa mereka lebih suka diberi catatan, komentar dan tanggapan atas pekerjaan mereka dibandingkan melihat nilainya (J7). Namun, ini lebih baik dibandingkan dengan sekolah-sekolah yang bukan merupakan binaan DBE secara statistik di mana angka kesetujuan yang ditemukan lebih kecil lagi.

Preferensi terhadap nilai ini menjadi catatan tersendiri dalam penyelenggaraan pendidikan yang tengah didukung oleh penerapan program DBE oleh USAID di Indonesia. Hal ini dapat dimengerti sejak corak kebijakan “neokonservatif” yang menekankan kepada *achievement* akan selalu berpegang kepada nilai-nilai ujian untuk menentukan keberhasilannya.

3.6.3 Guru

Sementara itu, guru pun lebih selalu berusaha mengetahui kemampuan semua murid dalam tingkatan (G1) yang lebih tinggi menurut subyektifitas siswa dibandingkan dengan sekolah yang bukan merupakan binaan DBE. Jumlah responden yang menyatakan kesetujuan bahwa guru mereka selalu berusaha mengetahui kemampuan semua murid di sekolah binaan DBE mencapai 95% dari total responden yang ada. Meskipun tingkatan sekolah kontrol dalam hal ini juga tinggi, hasil yang lebih optimal dengan perbedaan signifikan secara statistik lebih ditemukan pada sekolah binaan DBE. Guru-guru di sekolah binaan DBE juga lebih baik tingkatannya dalam memberikan pujian atas hasil karya siswa (J1). Sementara itu, meski sama-sama mayoritas, jumlah responden binaan DBE yang menyatakan kesetujuan mereka dalam hal apakah guru secara konsisten memeriksa dan menilai pekerjaan siswa dengan baik tingkatannya lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah yang bukan merupakan binaan DBE (J5).

3.6.4 Lingkungan Kelas

Walaupun sama-sama memiliki kelas yang berisi pajangan hasil karya-karya siswa, siswa-siswi sekolah binaan DBE mengaku lebih termotivasi atas

pemajangan karya-karya tersebut (I2). Sebanyak 86% responden binaan DBE menyatakan kesetujuan mereka atas pernyataan bahwa hasil pekerjaan siswa yang dipajang di kelas memotivasi mereka. Hal ini diduga karena pemajangan hasil karya siswa tersebut lebih menarik dalam segi format dibandingkan dengan sekolah non-DBE. Dari hasil pantauan langsung ke ruang-ruang kelas pemajangan hasil karya siswa terlihat lebih terorganisir dengan baik sehingga motivasi akan lebih terdorong bagi siswa sendiri.

Selain hasil karya siswa, bahan-bahan dan alat untuk pembelajaran juga dipajang secara lebih menarik di sekolah responden binaan DBE. Hal ini memang menjadi salah satu ciri fisik yang mencolok dalam penerapan PAKEM dan juga di sekolah-sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah-sekolah lainnya di mana suasana kelas kurang ditata secara semarak. Sebanyak 69% responden menyatakan kesetujuannya dan angka ini lebih tinggi secara statistik dibandingkan dengan sekolah yang bukan merupakan binaan DBE.

3.6.5 Orang Tua Murid dan Masyarakat

Perbedaan yang mencolok juga ditemukan dalam hal peran aktif orang tua dan masyarakat dalam kegiatan sekolah. Sebanyak 83% responden sekolah binaan DBE menyatakan bahwa orang tua mereka berperan aktif dan mengetahui kegiatan mereka di sekolah (L1), tingkatan yang lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah yang bukan binaan DBE. Dengan indikasi para siswa 75% menyetujui bahwa penyelenggaraan pengelolaan sekolah dilakukan bersama-sama orang tua, kepala sekolah, dan masyarakat dengan aktif, diketahui bahwa berdasarkan subyektifitas murid, manajemen berbasis sekolah lebih tinggi tingkatannya dibandingkan dengan sekolah yang bukan merupakan binaan DBE (L2). Dengan demikian, prinsip dasar neokonservatif dalam program bantuan ini tercapai dalam hal memberikan perhatian lebih kepada keterlibatan orang tua di dalam pendidikan sekolah.

3.7. CAPAIAN USAID MELALUI BANTUAN PENDIDIKAN DI INDONESIA

Apa yang dinilai oleh USAID sebagai prakondisi pendidikan di Indonesia sebagai latar belakang munculnya program DBE ini adalah bahwa

*Many Indonesian school children spend their school years memorizing facts by repeating what their teachers tell them: learning by rote, unchallenged and uninspired.*²²²

[Banyak anak-anak Indonesia (usia) sekolah menghabiskan waktu mereka di sekolah mengingat fakta-fakta dengan mengulang apa yang dikatakan oleh guru mereka: belajar dengan menghafal, tidak tertantang dan tidak tersinspirasi.]

Sementara itu, apa yang dinilai berhasil dari program ini adalah seperti yang dipublikasikan oleh USAID bahwa

... [p]rogram DBE, yang merupakan bagian dari komitmen USAID dalam meningkatkan kualitas pendidikan dasar, dianggap berhasil meningkatkan nilai prestasi siswa secara signifikan dalam pelajaran membaca, ilmu pengetahuan alam, dan matematika. ... Di bawah program MBE, kelas menjadi tempat yang lebih menarik dan membangkitkan gairah bagi anak-anak, dengan dipamerkannya secara jelas contoh proyek akademik dan artistik para siswa. Tingkat kehadiran siswa meningkat di sekolah-sekolah yang melaksanakan program ini.²²³

Hal-hal yang disebutkan dalam kutipan di atas sebetulnya memang ditemukan kesesuaian dengan respon siswa dalam kuisisioner yang telah disebar

²²² USAID/Indonesia, *Putting the Fun Back in Fundamental: Decentralized Basic Education*, <http://indonesia.usaid.gov/en/Article.269.aspx>.

²²³ USAID/Indonesia, *Indonesia and the US Celebrate Success of Basic Education Program in Indonesia*, <http://indonesia.usaid.gov/en/Article.268.aspx>.

oleh penulis. Berdasarkan deskripsi temuan penelitian di atas, maka dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan tingkatan penerapan pembelajaran aktif dan berpusat kepada siswa, yang dikembangkan dari gagasan PAKEM antara sekolah yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Banyak pihak menekankan sebetulnya hal yang dikembangkan dalam prinsip PAKEM bukan lah hal yang baru dalam perkembangan pendidikan di Indonesia.²²⁴ Meskipun demikian, pada kenyataannya sekolah binaan DBE lebih baik dalam melaksanakan prinsip-prinsip PAKEM tersebut. Hal ini dibuktikan dengan perhitungan kumulasi tingkatan penerapan prinsip program DBE antara sekolah kontrol dengan sekolah binaan DBE. Lihat tabel berikut.

Tabel 3.2. Perbedaan Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE: Kelompok Binaan DBE dan Kelompok Kontrol

	Keberadaan Bantuan	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Kumulasi Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE	Tidak dibantu	187	162,97	30475,00
	Dibantu	187	212,03	39650,00
	Total	374		
Rata-rata Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE	Tidak dibantu	187	163,20	30518,50
	Dibantu	187	211,80	39606,50
	Total	374		

²²⁴ Beberapa guru sekolah kontrol mengemukakan hal ini. Penulis menemukan dalam wawancara dengan salah satu guru sekolah kontrol anggapan bahwa

... [s]ebenarnya pembelajaran yang sudah dilakukan di Indonesia, walaupun kita tidak menyebutkan itu sebagai pembelajaran PAKEM, ciri-ciri[nya] ... sudah jelas terangkum dalam kurikulum kita sejak tahun 1994... Ada CBSA ..., [k]emudian diganti oleh kurikulum 1994, kemudian diganti oleh KBK, dan sekarang KTSP. Itu sebenarnya ... sudah mencerminkan bagaimana keaktifan siswa dalam pembelajaran tersebut. Siswa tidak hanya sebagai objek dalam pembelajaran, tapi dikaitkan sebagai subjek dalam pembelajaran ... [S]ebenarnya pembelajaran yang aktif, kreatif, efektif dan menyenangkan itu ... sudah ada dalam kurikulum kita.

Dalam tabel diatas terlihat adanya perbedaan *ranking* dalam kumulasi penerapan prinsip-prinsip program DBE yang mencakup sub-sub indikator yang telah diulas sebelumnya. Perbedaan ini signifikan dalam selang kepercayaan 95% berdasarkan tabel berikut.

Tabel 3.3. Uji Statistik Perbedaan Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE: Kelompok Binaan DBE dan Kelompok Kontrol

	Kumulasi Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE	Rata-rata Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE
Mann-Whitney U	12897,000	12940,500
Wilcoxon W	30475,000	30518,500
Z	-4,389	-4,347
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

Dengan demikian, dapat pula disimpulkan bahwa dugaan kuat atas perbedaan ini adalah pelatihan guru-guru yang diberikan dalam program DBE 2 disertai dengan pelatihan pendukung untuk kepala sekolah dan komite sekolah telah berhasil mendekatkan penyelenggaraan pendidikan di kelas-kelas kepada prinsip-prinsip PAKEM yang memang dikembangkan dan dipromosikan dalam program DBE tersebut yang telah terlebih dahulu dirintis melalui program MBE. Dalam hal ini berdasarkan subyektifitas siswa, jika tujuannya semata-mata untuk mengembangkan ruang kelas ke dalam bentuk-bentuk pengajaran yang tidak monoton, USAID berhasil mendukung perkembangan pelaksanaan pendidikan di Indonesia.

Melihat lebih dalam butir-butir keunggulan program ini yang terletak pada meningkatnya kualitas metode pembelajaran siswa yang sejalan dengan kurikulum dan alat uji yang ditetapkan secara nasional, tata kelola sekolah dan keterlibatan orang tua murid, ruang kelas yang bertransformasi, dan guru-guru yang lebih bersemangat, kalangan neokonservatif dapat menjadikan implementasi program ini, dalam beberapa hal, sebagai keunggulan rekomendasi kebijakan dan praktik kebijakan luar negeri secara luas. Namun, hal ini tidak secara serta merta memberikan dampak yang signifikan terhadap pemahaman yang lebih baik atas

budaya demokrasi seperti diasumsikan dalam tujuan pelaksanaan program pendidikan ini.

Secara ironis, kuatnya pengaruh neokonservatif dalam corak implementasi bantuan pendidikan ini juga dapat dilihat dari tiga kelemahan yang berhasil diidentifikasi dalam temuan lapangan di atas yaitu kurangnya penekanan kepada praktik dalam kegiatan belajar di kelas, kesukaan siswa terhadap cara penilaian kuantitatif, dan keterlibatan siswa dalam pertukaran argumen satu sama lain. Dalam poin-poin ini dapat dilihat bahwa kalangan neokonservatif lebih suka memberikan perhatian kepada pengelolaan dan penyelenggaraan kelas serta desentralisasi dan otonomi sekolah dengan mengandalkan dukungan swadaya dalam pendidikan ketimbang menekankan kepada inovasi dalam praktik belajar, dukungan terhadap interaksi yang lebih luas antarsesama siswa dan sistem evaluasi terhadap hasil pembelajaran yang non-kuantitatif.

Temuan ini belum bisa memberikan kesimpulan bahwa keberhasilan umum yang dicapai melalui pemberian program ini menghasilkan pemahaman yang baik terhadap budaya demokrasi bagi siswa, terutama dalam lingkungan kelas mereka dan juga wawasan secara umum. Hal ini akan dielaborasi terlebih lanjut dalam Bab 4 dan Bab 5 dengan mengaitkan kepada gagasan-gagasan dasar modernitas sebagai legitimasi pemberian kebijakan luar negeri di bidang pembangunan.

BAB 4

BUDAYA DEMOKRASI DALAM BANTUAN PENDIDIKAN USAID: HABITUS, ETOS DAN DELIBERASI

Program DBE yang diluncurkan oleh USAID ditujukan untuk mendukung transisi demokrasi di Indonesia, yang dalam masa pemerintahan Bush dinilai sebagai model kombinasi antara praktek politik demokrasi dan Islam moderat. Namun, tidak ada penjelasan yang cukup memadai bagaimana sebetulnya demokrasi bisa didukung melalui penciptaan subyek yang menyandang predikat demokratis tersebut. Sepertinya asumsi yang diletakan melalui program pendidikan yang diluncurkan oleh USAID ini mengandalkan asumsi modernitas di mana dipercaya bahwa pembangunan politik yang bersendi salah satunya kepada penyebarluasan demokrasi dapat mendukung terciptanya demokrasi politik dalam suatu proses pembangunan. Namun mesti dicatat sesuai dengan apa yang ditulis oleh Tilak bahwa sejak pendidikan amat erat terkait dengan budaya masyarakat, dan dengan demikian implikasi bantuan untuk pendidikan bagi sektor budaya menuntut perhatian yang serius.²²⁵

Berbagai pihak telah menunjukkan optimisme terhadap prospek modernisasi yang dapat dicapai melalui penyekolahan dalam proyek *nation-building* sejak berakhirnya Perang Dunia II. Sebagai contoh untuk masyarakat Arab, optimisme ini dikemukakan oleh Matthews dan Akrawi di mana “sejak tahun 1945 AS melibatkan diri melalui pembentukan *American Council on Education* yang berfokus pada pembangunan pendidikan di negara-negara Arab.”²²⁶ Perkembangan *nation-building* yang terjadi di kawasan Timur Tengah

²²⁵ Tilak, “Foreign Aid for Education,” 315.

²²⁶ Roderic D. Matthews dan Matta Akrawi, *Education in Arab Countries of Near East* (Washington, DC: American Council on Education, 1949), v-ix, dikutip dalam André Elias Mazawi, “Schooling and Curricular Reforms in Arab and Muslim Societies,” *Middle East Journal* 62, no. 2, Spring (2008): 329.

kemudian membuat munculnya “kebutuhan kurikulum yang dapat menjamin kesatuan nasional bagi proyek ”modernisasi” Arab tersebut.”²²⁷

Namun perkembangan pendidikan di kawasan Arab tersebut tidak bisa dilepaskan dari sejumlah peristiwa bersejarah yang menunjukkan semakin menguatnya peran Islam politik dalam menentukan rancangan pendidikan yang berlaku. Mazawi menyebutkan beberapa peristiwa penting dalam hal ini yaitu revolusi Iran 1979, krisis Algeria dan Perang Teluk (1990-1991), 9/11 (2001), dan invasi AS ke Irak (2003).²²⁸ Dalam konteks demikian dipercaya bahwa pendidikan merupakan suatu *battleground* antara tradisi melawan modernitas.²²⁹ Uraian pada Bab III telah memaparkan bagaimana neokonservatif memaknai corak ”*market-driven*” dalam program bantuan pendidikan yang diberi. Bab IV akan secara khusus memusatkan perhatian pada modernitas dan budaya pendidikan dalam program bantuan tersebut.

4.1 PEMBANGUNAN DEMOKRASI DAN MODERNISASI DALAM BANTUAN PENDIDIKAN USAID

”Pertempuran” modernitas kembali mengambil tempat yang tegas dalam strategi pembangunan AS dalam keamanan nasionalnya melalui pemberian bantuan pendidikan ke sejumlah negara Muslim. Salah satu laporan lembaga *think-tank* RAND di Amerika Serikat menyatakan bahwa “pendidikan di masyarakat-masyarakat Muslim adalah suatu arena pertempuran yang kritis (*a critical battlefield*) di mana masa depan Islam politik akan di tentukan di sekolah-sekolah.”²³⁰ Ruang kelas menjadi “obyek kebijakan luar negeri AS” melalui upaya

²²⁷ Matta Akrawi dan A.A. El-Koussy, “Recent Trends in Arab Education,” *International Review of Education* 17, 1971: 187-188, dikutip dalam André Elias Mazawi, “Schooling and Curricular Reforms in Arab and Muslim Societies,” *Middle East Journal* 62, no. 2, Spring (2008): 329.

²²⁸ Lihat Mazawi, “Schooling and Curricular Reforms in Arab and Muslim Societies,” 329-330.

²²⁹ Lihat misalnya Byron G. Massialas dan Samir Ahmad Jarrar, *Education in the Arab World* (New York: Praeger, 1983) Untuk peran Islam politik dalam membentuk karakter pendidikan lihat Byron G. Massialas dan Samir Ahmad Jarrar, *Arab Education in Transition: A Source Book* (New York: Garland, 1991), 174.

²³⁰ Angel M. Rabasa, et.al, *The Muslim World After 9/11* (Washington DC: RAND Corporation, 2004), 61, dikutip dalam André Elias Mazawi, “Schooling and Curricular Reforms in Arab and Muslim Societies,” *Middle East Journal* 62, no. 2, Spring (2008): 330.

”mempromosikan reformasi pendidikan sebagai komponen penting dalam membentuk strategi AS”²³¹ di dunia Muslim.

Seperti dilaporkan oleh Jane Perlez, “berangkat dari anggapan kualitas pendidikan yang buruk menjadi alasan mengapa generasi muda rentan untuk mengadopsi gagasan Islam radikal, AS melalui USAID mengucurkan dana untuk sektor pendidikan ke negara-negara Muslim.”²³² AS meningkatkan bantuan luar negerinya kepada negara-negara Pakistan (US\$ 600 juta), Afghanistan (US\$ 297 juta), dan Yordania (US\$ 250 juta). Dalam bantuan tersebut, sekolah menjadi perhatian baru bagi USAID. Di Mesir, AS mengucurkan dana untuk membuat sekolah berbasis masyarakat di Alexandria. Sementara itu, dalam artikel yang lain Perlez menulis bahwa “dengan gagasan pembelajaran yang hidup, keterlibatan guru dan orang tua murid yang tertarik dapat mempromosikan toleransi dan mengesampingkan pandangan Islam yang ekstrim, bantuan pendidikan dijadikan fokus utama dalam asistensi USAID ke Indonesia.”²³³ Rincian mengenai program telah dipaparkan dalam Bab 2.

Seiring dengan corak kebijakan luar negeri AS yang ”neokonservatif”, upaya strategi pembangunan yang dilakukan amat dimaknai oleh pembangunan demokrasi. Condoleeza Rice mengajukan ”model pembangunan demokratik” dengan menekankan kepada *market-driven development* untuk mencapai konsolidasi demokrasi. Dikatakannya bahwa “’pembangunan demokratik’ merupakan model ekonomi-politik tunggal, dan menawarkan kombinasi antara fleksibilitas dan stabilitas yang paling baik untuk memungkinkan negara mengambil kesempatan dari globalisasi dan mengatur tantangan-tantangan yang muncul di dalamnya.”²³⁴ Upaya mempromosikan demokrasi kemudian dilakukan dengan mempromosikan perdagangan dan investasi bebas dan adil.

²³¹ Rabasa, et.al., *The Muslim World After 9/11*, 62.

²³² Jane Perlez, “The World: Leave No Madrasa Ahead; Enlisting Aid to Education In the War on Terror,” *The New York Times*, 12 Oktober 2003, <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9905E2DC123FF931A25753C1A9659C8B63&sc=&spon=>.

²³³ Jane Perlez, “Indonesia Education with U.S. Twist: American Funding Aims to Blunt Islamic Fundamentalism,” *International Herald Tribune*, 6 Agustus 2006, <http://www.iht.com/articles/2006/08/06/news/journal.php>.

²³⁴ Condoleeza Rice, “Rethinking the National Interest,” 9.

Namun demikian Condoleeza Rice menyatakan “bahwa hal yang kritis terletak pada keterkaitan antara praktik demokrasi dengan budaya yang membuat sulit upaya untuk menumbuhkan ‘*habits of democracy*’.”²³⁵ Terkait hal ini, Rice menyatakan bahwa inisiatif bantuan luar negeri dalam kerangka *Millenium Challenge Account* merupakan alat yang paling baik dalam membidik hal kritis tadi²³⁶. Dengan demikian, pandangan Rice menunjukkan secara nyata asumsi modernitas menjadi legitimasi dalam pemberian pendidikan ”untuk demokrasi” ini.

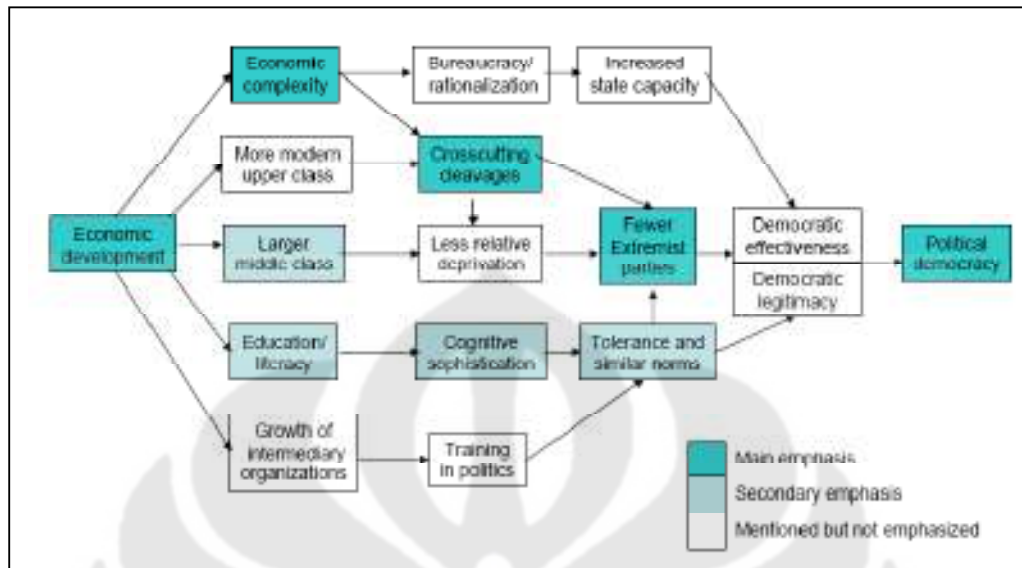
Uraian pada Bab III telah menunjukkan bagaimana bantuan pendidikan muncul dari kekuasaan produktif Amerika. Secara implisit menjustifikasi kondisi kekuasaan yang asimetris dalam ”pertempuran” antara tradisi dengan modernitas, Teori Modernisasi menjadi respon terhadap posisi Amerika sebagai *super power* dalam sistem internasional. Sebagai implikasi kebijakan, Teori Modernisasi memberikan justifikasi bagi kerangka program bantuan luar negeri yang diberikan oleh AS ke negara berkembang.

Sektor pendidikan sebagai salah satu pilar modernitas seperti dikemukakan oleh Lipset memegang peranan penting secara strategis untuk mendukung terciptanya demokrasi.²³⁷ Adalah hal yang wajar jika kebijakan pembangunan AS yang “neokonservatif” kembali mengangkat gagasan Modernitas sebagai strategi berdampingan dengan “*defense*” dan “*diplomacy*”-nya. Lihat bagan berikut.

²³⁵ Ibid., 10.

²³⁶ Ibid.

²³⁷ Seymour Martin Lipset, *Political Man: The Social Base of Politics*. Expanded Ed. (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1981).



Gambar 4.1. Model *Political Man*—Lipset dalam Teori Modernisasi

Sumber: Chappell Lawson, MIT OpenCourseWare, dalam <http://ocw.mit.edu/index.html>, course materials for 17.50 (Introduction to Comparative Politics, Fall 2006), Massachusetts Institute of Technology, diakses tanggal 23 Mei 2008.

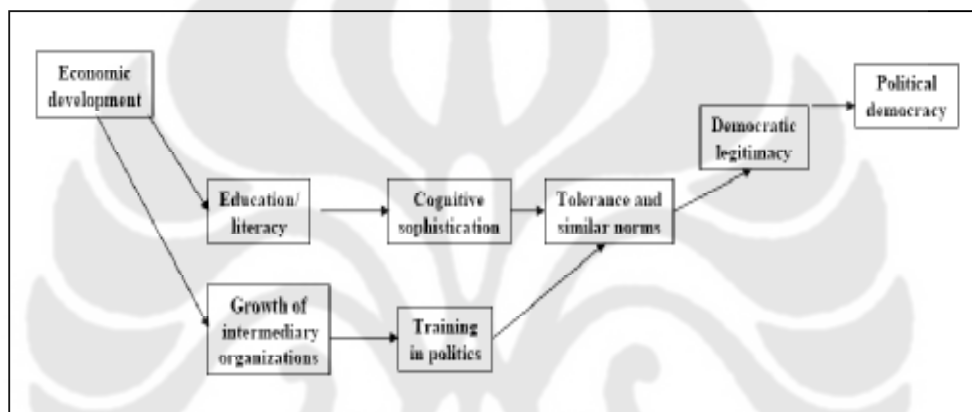
Meskipun mendapatkan penekanan sekunder sebagai “basis sosial” dari politik, pendidikan dalam teori modernitas berperan penting untuk mencapai sofistikasi kognitif yang akan mendukung munculnya norma-norma toleransi. Bersamaan dengan jalur yang ditempuh melalui pembangunan ekonomi, meningkatkan kualitas pendidikan akan menekan munculnya kelompok-kelompok ekstrim yang kemudian menjadi prakondisi terciptanya legitimasi demokrasi dalam pembangunan politik. Logika demikian mirip dengan logika yang telah dipaparkan dalam pemberian bantuan pendidikan, khususnya kepada Indonesia, seperti dikemukakan oleh Jane Perlez.²³⁸

Temuan lapangan dalam Bab 3 menunjukkan bahwa implementasi program bantuan AS memiliki keutamaan terutama dalam memberikan

²³⁸ Perlez, “The World.”; dan Perlez, “Indonesia Education with U.S. Twist.”

transformasi ruang kelas dan memperkenalkan lebih jauh metode PAKEM dengan dibuktikan melalui perbedaan yang signifikan antara sekolah yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Namun, belum jelas apakah “meningkatnya level sofistikasi” mampu memberikan “pemahaman lebih baik terhadap budaya demokrasi” yang penting sebagai “*toolkit*” untuk menjadi manusia modern yang demokratis.

Banyak kalangan yang memberikan kritik kepada Teori Modernisasi yang mengasumsikan linearitas sebagai berikut.



Gambar 4.2. Linearitas Pendidikan dalam Pembangunan Politik Modernisasi

Sumber: Chappell Lawson, MIT OpenCourseWare, dalam <http://ocw.mit.edu/index.html>, course materials for 17.50 (Introduction to Comparative Politics, Fall 2006), Massachusetts Institute of Technology, diakses tanggal 23 Mei 2008

Kritik banyak terarah kepada kemungkinan munculnya instabilitas karena ketika mobilitas sosial meningkat dapat disusul dengan meningkatnya tuntutan kepada negara yang dapat mendorong tindak anarki serta ketika pendidikan meningkat tensi yang muncul dalam dimensi etnis, ras, dan agama dapat mengemuka.²³⁹ Mengantisipasi keterbatasan teori modernisasi dalam aspek non-*tangible*, penelitian ini telah mencoba menaruh perhatian pada “budaya demokrasi” yang

²³⁹ Chappell Lawson, MIT OpenCourseWare, <http://ocw.mit.edu/index.html>, course materials for 17.50 (Introduction to Comparative Politics, Fall 2006), Massachusetts Institute of Technology, diakses tanggal 23 Mei 2008.

mungkin menjadi kendala dan alpa untuk diperhatikan dalam pembangunan masyarakat sipil yang beradab.

Kebiasaan-kebiasaan bisa ditanamkan kepada lingkungan pendidikan, namun keberadaan etos membentuk kesempatan struktural apakah pada akhirnya pendewasaan subyek untuk menjadi demokratis dikendalikan. Untuk itu, penelitian ini mengoperasionalisasikan daftar pernyataan yang meninjau sejauh mana subyek memahami simbol-simbol, nilai dan prinsip seputar budaya demokrasi yang menjadi kebiasaan sekaligus keberadaan etos lama serta deliberasi yang mungkin dilakukan oleh siswa. Belum tentu metode pembelajaran aktif dan berpusat kepada siswa yang tengah dipromosikan oleh USAID diikuti oleh proses "*culture in action*" yang memadai dan relevan dengan konteks masyarakat transisi seperti di Indonesia jika ia hendak ditujukan untuk mendukung transisi demokrasi.

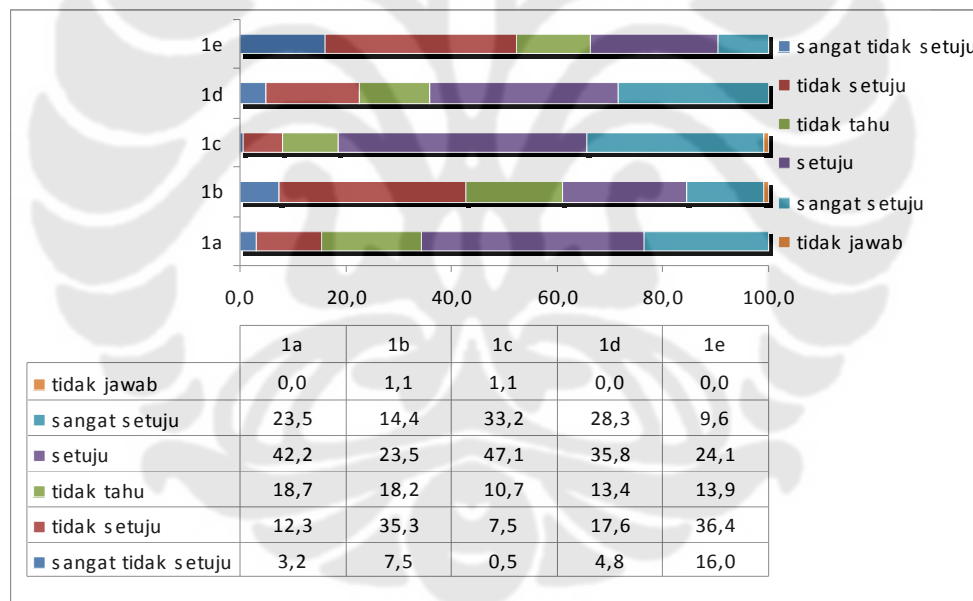
Dalam bagian berikut penulis akan memaparkan bagaimana siswa-siswi binaan DBE merespon pernyataan-pernyataan yang terkait dengan simbol, nilai, dan prinsip demokratis yang relevan dengan dunia sekolah. Penulis membaginya ke dalam tiga dimensi, yaitu dimensi habitus demokrasi, dimensi ketiadaan etos lama, dan dimensi prinsip deliberatif. Tingginya tingkatan responden terhadap dimensi habitus demokrasi dan dimensi deliberatif akan bernilai positif terhadap kumulasi yang merupakan tingkatan pemahaman siswa terhadap budaya demokratis. Sementara itu, tingginya tingkatan responden terhadap dimensi etos lama akan berkontribusi negatif terhadap kumulasi. Sementara itu, ditentukan juga perbedaan statistik dengan kelompok sekolah kontrol untuk mengkaji apakah terdapat perbedaan yang signifikan dalam upaya USAID membantu beberapa sekolah melalui program DBE.

4.2 DESKRIPSI TEMUAN PEMAHAMAN TERHADAP BUDAYA DEMOKRASI PADA SISWA-SISWI RESPONDEN PENELITIAN DI KOTA BOGOR

4.2.1. Habitus Demokrasi

4.2.1.1 Prinsip Dialog

Pada umumnya, prinsip dialog telah menerap dan dirasakan oleh para siswa-siswi responden. Mereka berpandangan positif terhadap pelaksanaan dialog di kelas dan merasa percaya diri dalam mengemukakan pendapat. Namun, hasil yang berbeda didapatkan dari butir pilihan kelas mimbar atau diskusi dan apakah murid seharusnya lebih aktif dari guru. Lihat gambar berikut.



Gambar 4.3. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip Dialog



Gambar 4.4. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip Dialog

a. Pandangan terhadap Diskusi

Dalam grafik prinsip dialog di atas, sub-indikator “Pandangan terhadap Diskusi” ditunjukkan dengan kode 1a. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah menurut mereka **diskusi adalah hal yang paling penting dalam belajar di kelas di atas kegiatan lainnya**. Mayoritas responden binaan DBE menyetujui, dengan menjawab “setuju” (42,2%) dan “sangat setuju” (23,5%). Angka ketidaksetujuan relatif kecil, yaitu 15,5%, lebih kecil dari jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu” (18,7%).

Sementara itu, di sekolah kontrol mayoritas memang menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “sangat setuju” (11,9%) dan “setuju” (36,8%). Namun angkanya lebih kecil dibandingkan dengan sekolah binaan DBE. Sementara itu, angka ketidaksetujuan mencapai 31,3%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 44 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,000) < α (0,025)

menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang amat signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, siswa binaan DBE memandang diskusi lebih penting dibandingkan dengan non-DBE.

b. Preferensi terhadap Diskusi Alih-alih Kelas Mimbar

Dalam grafik prinsip dialogi di atas, sub-indikator “Preferensi terhadap Diskusi Alih-alih Kelas Mimbar” ditunjukkan dengan kode 1b. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka lebih suka berdiskusi dan kerja kelompok daripada hanya mendengarkan guru menerangkan**. Siswa-siswi responden mayoritas lebih suka kelas mimbar, bukan diskusi, karena mereka menjawab 43,2% “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Meskipun demikian, angka ini tidak terlalu berbeda jauh dengan angka kesetujuan sebesar 38,4% yang didapat dari mereka yang menjawab “setuju” (23,8%) dan “sangat setuju” (14,6%). Sehingga pada dasarnya opini dapat dikatakan terbelah dua.

Demikian pula halnya responden non-DBE. Mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju” hanya berjumlah 31,3%. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju” berjumlah total lebih dari separuh, atau sebanyak 53,8%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 25 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,017) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Meskipun siswa-siswi sekolah binaan DBE memiliki preferensi yang lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah non-DBE, dapat dikatakan bahwa masih banyak responden yang memiliki preferensi lebih kepada kelas mimbar dibandingkan dengan model diskusi.

c. Kepercayaan Diri dalam Berpendapat

Dalam grafik prinsip dialog di atas, sub-indikator “Kepercayaan Diri dalam Berpendapat” ditunjukkan dengan kode 1c. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka selalu merasa percaya diri dan**

bersemangat untuk mengemukakan pendapat. Mayoritas siswa-siswi responden merasa percaya diri dalam berpendapat. Hal ini ditunjukkan dengan angka sebesar 81,1% dari mereka yang menyatakan “setuju” (47,6%) dan “sangat setuju” (33,5%) . Mereka yang tidak merasa demikian hanya berjumlah 8,1% dari total responden, sementara yang “tidak tahu” berjumlah 10,8%.

Sementara itu, angka persetujuan di sekolah kontrol mencapai 76% mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, yang menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 10,9% dari responden yang ada. Mereka yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya hanya sedikit di atas sekolah binaan DBE.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 14 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Maka, pada umumnya dapat dikatakan bahwa baik siswa binaan DBE maupun non-DBE merasa percaya diri dalam mengajukan pendapat.

d. Pandangan terhadap Efektifitas Diskusi

Dalam grafik prinsip dialog di atas, sub-indikator “Pandangan terhadap Efektifitas Diskusi” ditunjukkan dengan kode 1d. Dalam kuisisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka percaya bahwa lebih banyak diskusi telah meningkatkan kemampuan siswa dalam pelajaran sekolah.** Dalam kasus ini, mayoritas responden dengan total 64,1% menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (35,8%) dan “sangat setuju” (28,3%). Mereka yang tidak menyatakan kesetujuan dengan menjawab “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju” sebanyak 22,5% dari responden. Jika ditambahkan dengan mereka yang menjawab “tidak tahu”, maka sebanyak 35,8% responden tidak menyatakan kesetujuan mereka. Dengan demikian, pada umumnya mereka mempercayai efektifitas diskusi dalam pelajaran di sekolah.

Kenyataan yang tidak terlalu jauh berbeda juga ditemukan di sekolah kontrol. Mayoritas siswa, sebanyak 55,7% menyatakan kesetujuannya dengan

menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 23%. Di sekolah kontrol, lebih banyak ditemukan responden yang menjawab “tidak tahu”, yaitu sebanyak 21,3% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,096) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi pada dasarnya mayoritas siswa-siswi di kedua kelompok sekolah sama-sama percaya bahwa lebih banyak diskusi telah meningkatkan kemampuan siswa dalam pelajaran sekolah.

e. Peran Aktif Siswa Dibanding Guru

Dalam grafik prinsip dialog di atas, sub-indikator “Peran Aktif Siswa Dibanding Guru” ditunjukkan dengan kode 1d. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka seharusnya lebih banyak bicara dibandingkan dengan guru dalam diskusi di kelas**. Lebih dari separuh mereka menyatakan ketidaksetujuannya dengan jumlah total 52,4% dari total responden yang diteliti. Mereka yang menyetujui hanya berjumlah total 33,7%, atau kurang lebih sepertiga dari total responden. Dengan demikian, masih terdapat sikap kontra yang potensial cukup besar meski sekolah-sekolah responden mendapatkan bantuan DBE.

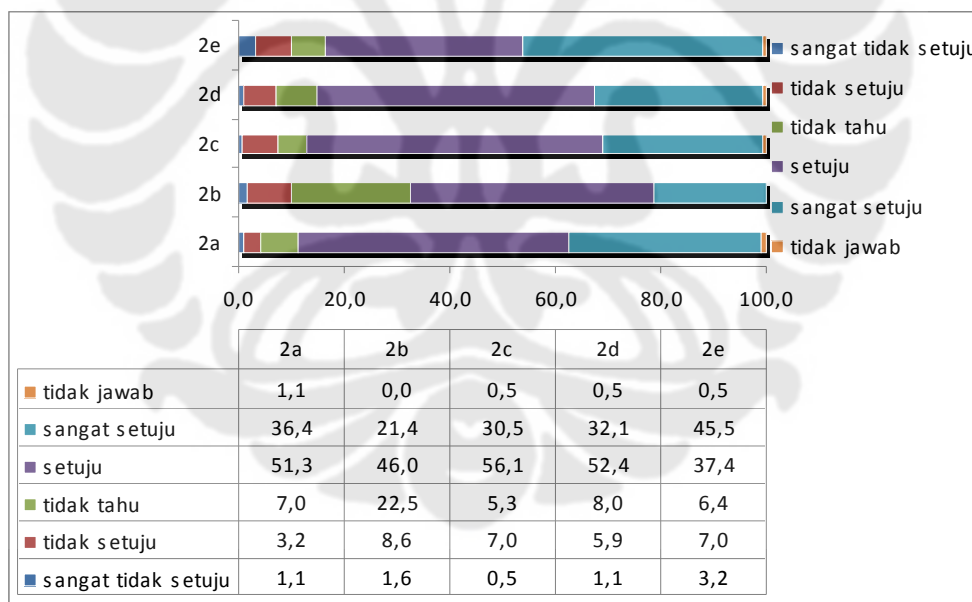
Kenyataan ini tidak jauh berbeda dibandingkan dengan sekolah kontrol. Malah ditemukan lebih banyak jawaban afirmatif dalam kelompok responden kontrol ini. Sebanyak total 41,7% responden sekolah kontrol menyetujui dengan menjawab “sangat setuju” (13,7%) dan “setuju” (28%). Sementara itu, total responden yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 47,2%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 17 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,105) > α (0,025)

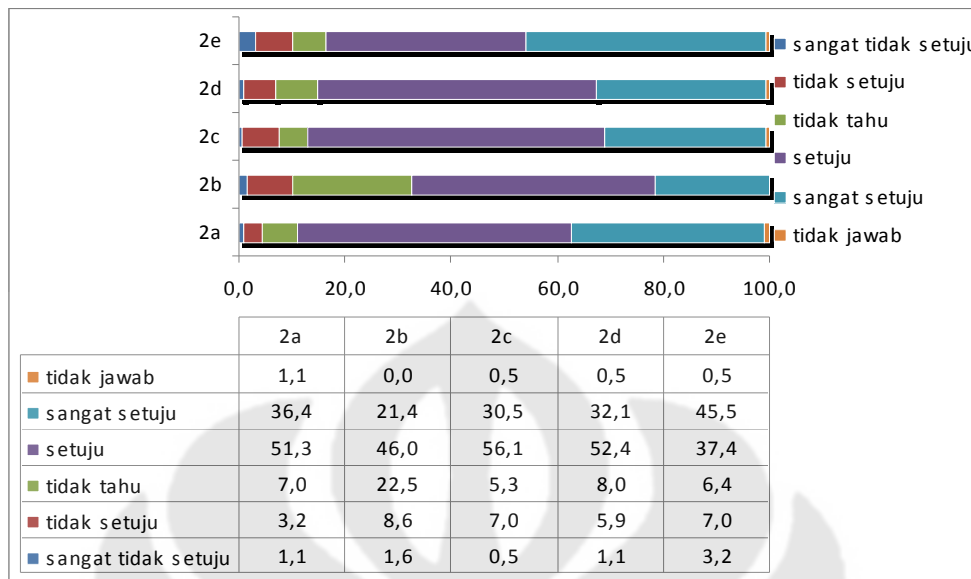
menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, di kedua kelompok mayoritas siswa tidak berpikir bahwa dalam diskusi mereka seharusnya lebih banyak berbicara dibandingkan dengan guru mereka.

4.2.1.2 Prinsip Otonomi dan Otoritas

Pada umumnya, prinsip otonomi dan otoritas telah tertanam kuat di dan dirasakan oleh para siswa-siswi responden. Mereka mengaku bahwa mereka memahami hak mereka di kelas, berekspresi atas ketidaksetujuan dengan cara berbicara dan bertanya langsung, mematuhi aturan bersama, melaksanakan tugas, dan menghormati guru. Namun, hasil yang berbeda didapatkan dari butir pilihan kelas mimbar atau diskusi dan apakah murid seharusnya lebih aktif dari guru. Lihat grafik berikut.



Gambar 4.5. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip Otonomi dan Otoritas



Gambar 4.6. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip Otonomi dan Otoritas

a. Pemahaman tentang Hak di Kelas

Dalam grafik prinsip otonomi dan otoritas di atas, sub-indikator “Pemahaman tentang Hak di Kelas” ditunjukkan dengan kode 2a. Dalam kuisisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka memahami hak dan kewajiban saya sebagai murid di kelas**. Sebanyak 88,7% siswa menyatakan “setuju” dan “sangat setuju” terhadap pernyataan yang diberikan di dalam kuisisioner. Dengan demikian, hampir seluruh siswa-siswi responden tahu dan paham akan hak-hak mereka di dalam kelas ketika belajar. Mereka yang tidak memahami, diindikasikan melalui jawaban yang “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju” hanya berjumlah total 4,3%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah total 7%.

Sementara itu, di sekolah kontrol jumlah responden yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” tidak terlalu berbeda dengan sekolah binaan DBE, yaitu sebesar 86,5%. Sementara itu angka ketidaksetujuan juga hanya berjumlah 3,3%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah total 9,7%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,574) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi kedua kelompok responden dapat dikatakan sama-sama memahami hak dan kewajiban mereka di kelas.

b. Berekspresi jika Tidak Setuju

Dalam grafik prinsip otonomi dan otoritas di atas, sub-indikator “Berekspresi jika Tidak Setuju” ditunjukkan dengan kode 2b. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka akan bertanya dan langsung berbicara bila saya tidak setuju kepada guru dan teman-teman di kelas**. Setelah memahami hak mereka, para siswa-siswi responden juga umumnya akan berekspresi jika tidak setuju, baik itu kepada guru mereka, maupun kepada teman-teman di kelasnya. Namun, angka kesetujuan ini tidak sebesar sub-indikator di atas. Di sini mereka yang “setuju” berjumlah 46%, sedangkan yang “sangat setuju” berjumlah 21,4%. Dengan demikian terdapat 67,5% siswa responden binaan DBE yang mampu berekspresi jika tidak setuju. Namun, terdapat hampir sepertiga responden yang tidak menyatakan setuju terhadap pernyataan yang disodorkan di dalam kuisioner. Sebanyak 22,5% responden menyatakan “tidak tahu” dan sebanyak 10,2% mengungkapkan ketidaksetujuan mereka.

Kenyataan ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah non-DBE dimana sebanyak 62,6% responden menyatakan “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 11,5%. Sementara itu, di sekolah responden jumlah siswa yang menjawab “tidak tahu” sebesar 25,9%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 11 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,295) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi dengan demikian, kedua kelompok responden mayoritas

akan bertanya dan langsung berbicara bila saya tidak setuju kepada guru dan teman-teman di kelas.

c. Mematuhi Aturan Bersama

Dalam grafik prinsip otonomi dan otoritas di atas, sub-indikator “Mematuhi Aturan Bersama” ditunjukkan dengan kode 2c. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka selalu mematuhi aturan yang dibuat bersama**. Angka mayoritas responden yang menyetujui hal tersebut cukup tinggi, yaitu sebesar 87,1%. Dengan demikian, pada umumnya responden mematuhi aturan yang dibuat bersama. Mereka yang tidak demikian hanya berjumlah 7,5% dari total responden.

Kenyataan ini tidak terlalu berbeda dengan kelompok sekolah kontrol. Di sini mayoritas responden menyetujui dengan jumlah responden yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju” sebanyak 82%. Mereka yang menjawab “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju” hanya berjumlah 7,6% dari total responden, sedangkan yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 10,3%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,213) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi kedua kelompok sekolah tersebut sama-sama mematuhi aturan yang dibuat bersama.

d. Tanggung Jawab dalam Tugas Kelompok

Prinsip PAKEM yang diterapkan dalam DBE salah satunya menuntut pembuatan tugas berkelompok. Namun, sering kali dicurigai apakah semua anak bekerja sesuai tugasnya di dalam kelompok. Dalam grafik prinsip otonomi dan otoritas di atas, sub-indikator “Tanggung Jawab dalam Tugas Kelompok” ditunjukkan dengan kode 2d. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka selalu melaksanakan setiap tugas yang sesuai dalam kelompok**. Responden pada umumnya mengaku bahwa mereka selalu

mengerjakan setiap tugas yang sesuai dalam kelompok. Sebanyak 85% menyatakan kesetujuan dengan menjawab “setuju” (52,7%) dan “sangat setuju” (32,3%). Hanya ada 7% yang menyatakan ketidaksetujuan dan 8,1% yang menyatakan “tidak tahu”.

Sementara itu, mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 78,8% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 5,9% sementara untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya lebih banyak dibandingkan responden binaan DBE.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 24 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,017) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, tanggung jawab dalam tugas kelompok lebih besar didapatkan di sekolah binaan DBE, meskipun dapat dikatakan pada kedua kelompok sekolah tanggung jawab telah tinggi dan diakui banyak siswa.

e. Menghormati Guru

Dalam grafik prinsip otonomi dan otoritas di atas, sub-indikator “Menghormati Guru” ditunjukkan dengan kode 2e. Dalam kuisisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka yakin bahwa semua siswa di kelasnya menghormati dan menghargai guru dan teman sebaya**. Pada umumnya siswa-siswi memang menghargai guru. Sebanyak 83,3% responden menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (37,6%) dan “sangat setuju” (45,7%). Mereka yang tidak menyatakan kesetujuannya dan tidak berpikir bahwa semua siswa menghormati dan menghargai guru tercatat 10,2% dari total responden. Sementara itu, sebanyak 6,5% menjawab “tidak tahu”.

Sementara itu, mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju” dalam kelompok responden kontrol tercatat hanya mencapai 73,8%. Mereka yang menunjukkan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak

setuju” berjumlah total 11,5%. Sementara itu responden yang menjawab “tidak tahu” mencapai 14,8% dari total responden.

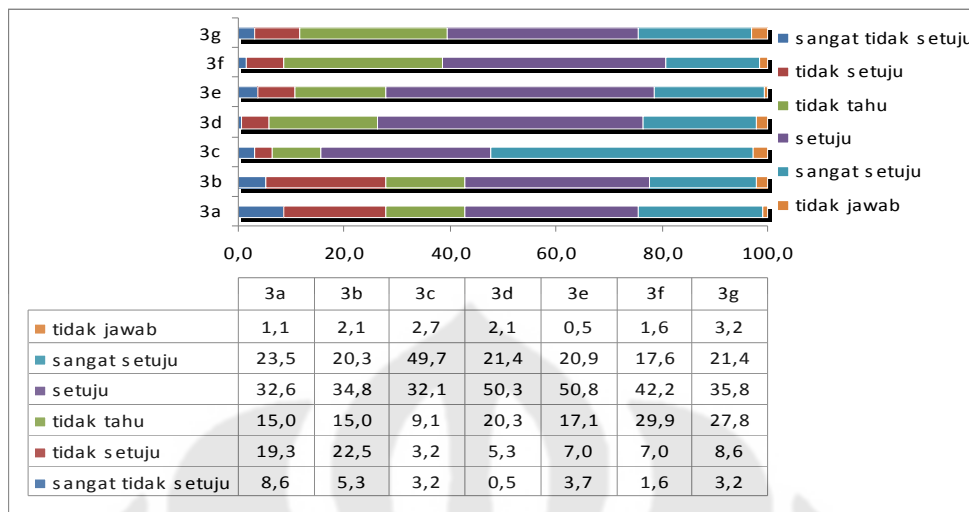
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 24 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,019) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi, meskipun sama-sama mayoritas, jumlah siswa yang menyatakan senantiasa menghormati guru lebih banyak ditemukan di sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

4.2.1.3 Prinsip Rasionalitas

Pada umumnya, prinsip rasionalitas juga telah tertanam kuat di daan dirasakan oleh para siswa-siswi responden. Mereka mayoritas mengaku tidak menggunakan kekerasan, tidak setuju akan kekerasan beragama, menerapkan voting, menghargai sistem merit, setuju terhadap kompetisi dan kemampuannya memilih yang terbaik. Namun dalam poin kekerasan, angka mayoritas ini tidak terlalu besar. Lihat grafik berikut.



Gambar 4.7. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip Rasionalitas



Gambar 4.8. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip Rasionalitas

a. Prinsip *Non Violent*

Dalam grafik prinsip rasionalitas di atas, sub-indikator “Prinsip Non-Violent” ditunjukkan dengan kode **3a**. Dalam kuisisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah **mereka tidak menyelesaikan konflik dan masalah dengan bertengkar atau dengan kekerasan**. Mayoritas memang mengakur tidak menyelesaikan konflik dan masalah dengan bertengkar atau dengan kekerasan. Namun, angka kesetujuan terhadap prinsip yang disodorkan dalam kuisisioner relatif lebih kecil dibandingkan dengan angka kesetujuan di beberapa sub-indikator lainnya. Mereka yang menjawab “setuju” (28,1%) dan “sangat setuju” (20%) hanya berjumlah total 48,1%, atau di bawah separuh dari total responden yang menjawab. Ketidaksetujuan, yang ditunjukkan dengan jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” (9,2%) dan “tidak setuju” (27,6%) berjumlah total 36,8%. Jika angka ini digabungkan dengan jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu”, maka jumlah responden yang tidak menyetujui bahwa mereka tidak menggunakan kekerasan atau bertengkar mencapai 51,9%, lebih dari separuh responden, meskipun dapat dikatakan hampir terbagi dua (50-50).

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dengan sekolah kontrol. Namun, angka kesetujuan lebih banyak ditemukan di sekolah kontrol dengan jumlah

56,8% menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, ketidaksetujuan berjumlah sebanyak 28,1% siswa, yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah total 15,1%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,106) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi, pada dasarnya tidak terdapat perbedaan dalam cara siswa-siswi memandang penyelesaian masalah tanpa kekerasan.

Selain itu, responden juga ditanyakan tentang kemungkinan bahwa diskusi dapat memacu pertentangan negatif. Di sini, responden ditanyakan **apakah diskusi tidak memancing pertengkaran dan rasa tidak suka kepada orang lain**. Dalam grafik tanggapan terhadap rasionalitas, sub-indikator ini dilambangkan sebagai **3b**. Untuk pertanyaan ini, mayoritas afirmatif dengan angka yang tidak terlalu jauh dari separuh total responden, yaitu 57,2%. Mayoritas menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner dengan. Ketidaksetujuan menempati proporsi 23,5% dan jika ditambahkan dengan mereka yang menjawab “tidak tahu”, maka sebanyak 42,8% responden tidak menilai bahwa diskusi tidak memacu pertentangan yang sifatnya negatif.

Kenyataan ini hampir sama dengan yang ditemukan pada sekolah kontrol. Jumlah siswa yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju” di sekolah kontrol sebanyak 56,3%. Sementara itu, jumlah responden yang menunjukkan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” pun hanya sedikit lebih banyak dari siswa-siswi binaan DBE, yaitu sebesar 28,5%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 15,3% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu hanya sekitar 2 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,834) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi, dapat dikatakan pula bahwa hampir terdapat kesamaan pandangan siswa antara sekolah binaan DBE dengan sekolah non-DBE dalam hal

apakah diskusi memacu pertentangan negatif. Hanya sekitar sedikit lebih dari separuh siswa yang benar-benar berpikir bahwa diskusi tidak memacu pertentangan negatif.

b. Prinsip *Non Violent* dalam Agama

Dalam grafik prinsip rasionalitas di atas, sub-indikator “Prinsip *Non-Violent* dalam Agama” ditunjukkan dengan kode **3c**. Dalam kuisioner, siswa-siswi responden ditanyakan apakah menurut mereka **kekerasan dalam agama bukan lah hal yang baik**. Mayoritas responden berpikir bahwa kekerasan dalam agama itu tidak baik. Sebanyak 71% responden menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan di atas dengan menjawab “setuju” (38,8%) dan “sangat setuju” (32,2%). Angka ketidaksetujuan sebesar 18,6%, sementara yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 10,4% dari total responden.

Kenyataan ini justru jauh berbeda dengan sekolah kontrol. Terlihat bahwa di sekolah kontrol lebih dari separuh responden menyatakan “sangat setuju” sehingga angka kesetujuan di sekolah kontrol menjadi lebih besar, yaitu 84,1%. Sementara itu, hanya terdapat 6,6% siswa yang tidak menyetujui pernyataan dalam kuisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, sebanyak 9,3% menjawab “tidak tahu”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (*2-tailed*) $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, justru sekolah yang tidak dibantu oleh DBE lebih berpikir bahwa kekerasan dalam agama bukan lah hal yang baik. Meskipun demikian, mayoritas siswa responden binaan DBE pun tetap berpikir demikian dengan tingkat yang jauh berbeda dengan tingkat yang lebih rendah.

c. Voting

Dalam grafik prinsip rasionalitas di atas, sub-indikator “Voting” ditunjukkan dengan kode **3d**. Untuk mengetahui apakah siswa-siswi responden menerapkan voting dalam membuat beberapa keputusan bersama, maka ditanyakan **apakah mereka sering berlatih membuat keputusan berdasarkan suara terbanyak**. Berdasarkan tabel di atas, mayoritas responden menyetujui hal tersebut dengan 79% menyatakan kesetujuan (“setuju” 44,1% dan “sangat setuju” 34,9%). Yang menyatakan ketidaksetujuan berjumlah 8,6% dari total yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang menjawab “tidak tahu”, atau dengan demikian, ragu-ragu berjumlah 12,4%. Dengan demikian, pada usia mereka, mereka telah belajar untuk melakukan voting.

Mayoritas responden di sekolah kontrol juga menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” dan “sangat setuju” sebanyak 73,3%. Mereka yang menyatakan ketidaksetujuan total hanya sebanyak 6%. Namun hal yang paling menonjol adalah sebanyak 20,8% menyatakan “tidak tahu”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,020) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, pada dasarnya siswa-siswi responden binaan DBE lebih banyak yang merasa berlatih voting.

d. Penghargaan terhadap Sistem Merit

Dalam grafik prinsip rasionalitas di atas, sub-indikator “Penghargaan terhadap Sistem Merit” ditunjukkan dengan kode **3e**. Untuk mengetahui apakah siswa-siswi responden menerapkan voting dalam membuat beberapa keputusan bersama, maka ditanyakan **apakah mereka akan memilih pemimpin berdasarkan kemampuannya**.

Pada dasarnya mereka telah memiliki pengetahuan bahwa pemilihan pimpinan harus didasarkan pada kemampuannya, atau dengan kata lain mutu atau keunggulan calon pimpinan. Mayoritas menyatakan kesetujuannya (82,3%) dengan

menjawab “setuju” (50%) dan “sangat setuju” (32,3%). Mereka yang menyatakan ketidaksetujuan hanya total berjumlah 9,7%, sementara yang ragu-ragu hanya berjumlah 8,1%.

Di sekolah kontrol, mayoritas responden memang menyatakan kesetujuannya. Namun angka kesetujuan ini lebih kecil dari sekolah binaan DBE yang hanya mencapai 72,1%, terpaut 10 poin dari binaan DBE. Sementara itu, mereka yang menyatakan tidak tahu jumlahnya dua kali lipat dari sekolah binaan DBE, yaitu sebanyak 17,2%. Angka ketidaksetujuan sebesar 10,8%, mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,004) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Meski mayoritas responden di kedua kelompok sekolah pada umumnya menghargai sistem merit, penghargaan tersebut lebih tinggi ditemukan pada sekolah binaan DBE.

e. Pandangan Positif terhadap Kompetisi

Kompetisi merupakan salah satu aspek penting dalam kehidupan demokratis, terutama pula dalam menjalankan basis merit. Dalam grafik prinsip rasionalitas di atas, sub-indikator “Penghargaan terhadap Kompetisi” ditunjukkan dengan kode **3f**. Untuk mengetahui apakah siswa-siswi responden meyakini kompetisi, maka ditanyakan **apakah mereka setuju dan percaya terhadap kompetisi**. Hampir tiga perempat responden mayoritas setuju dan percaya terhadap kompetisi. Mayoritas menyatakan kesetujuannya kepada pernyataan yang diberikan dalam kuisioner tersebut dengan proporsi 72,1%. Mereka yang tidak meyakini kompetisi dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” hanya sebesar 7% dari total responden. Namun, relatif cukup banyak responden dari total yang dihimpun yang ragu-ragu terhadap kompetisi dengan ditunjukkan oleh proporsi 21% dari total jawaban responden.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dengan responden sekolah kontrol. Mayoritas responden sekolah kontrol juga menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju” sebanyak 60,8%. Sementara itu, angka ketidaksetujuan hanya sebesar 8,7%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 30,4% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi pada dasarnya mayoritas responden di kedua sekolah telah menghargai kompetisi.

f. Keyakinan terhadap Kompetisi dalam Sistem Merit

Dalam grafik prinsip rasionalitas di atas, sub-indikator “Kompetisi dalam Sistem Merit” ditunjukkan dengan kode **3g**. Untuk mengetahui apakah siswa-siswi responden meyakini kompetisi, maka ditanyakan **apakah mereka percaya bahwa kompetisi akan memilih orang yang terbaik untuk suatu pekerjaan**. Dengan demikian, akan dimengerti bahwa apakah bagi mereka dengan adanya kompetisi maka suatu posisi akan ditempati oleh orang-orang terbaik. Pada dasarnya para responden telah memiliki pemahaman bahwa kompetisi akan memilih yang terbaik. Hal ini diindikasikan dari kenyataan bahwa mayoritas menyatakan kesetujuan dengan presentase 78,4%. Mereka adalah orang-orang yang menjawab “setuju” (47,8%) dan “sangat setuju” (30,6%). Ketidaksetujuan hanya menempati proporsi 8,6% dari total jawab responden, sedangkan mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah total 12,9%.

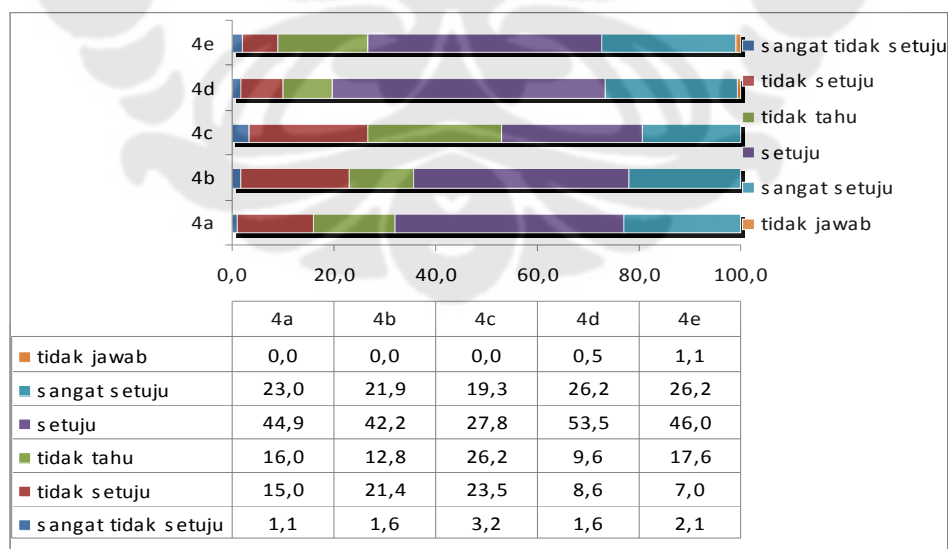
Berbeda dengan sekolah binaan DBE, banyaknya siswa-siswi di sekolah, meski juga mayoritas, yang menyatakan kesetujuan dengan menjawab “sangat setuju” (22,1%) dan “setuju” (37%) hanya mencapai kurang dari 60% (59,1%). Sementara itu, mereka yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya dua kali lipat dibandingkan sekolah binaan DBE, yaitu sebanyak 28,7%, lebih dari seperempat

total responden. Angka ketidaksetujuan sedikit lebih tinggi dari sekolah binaan DBE, yaitu sebanyak 12,1% menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”.

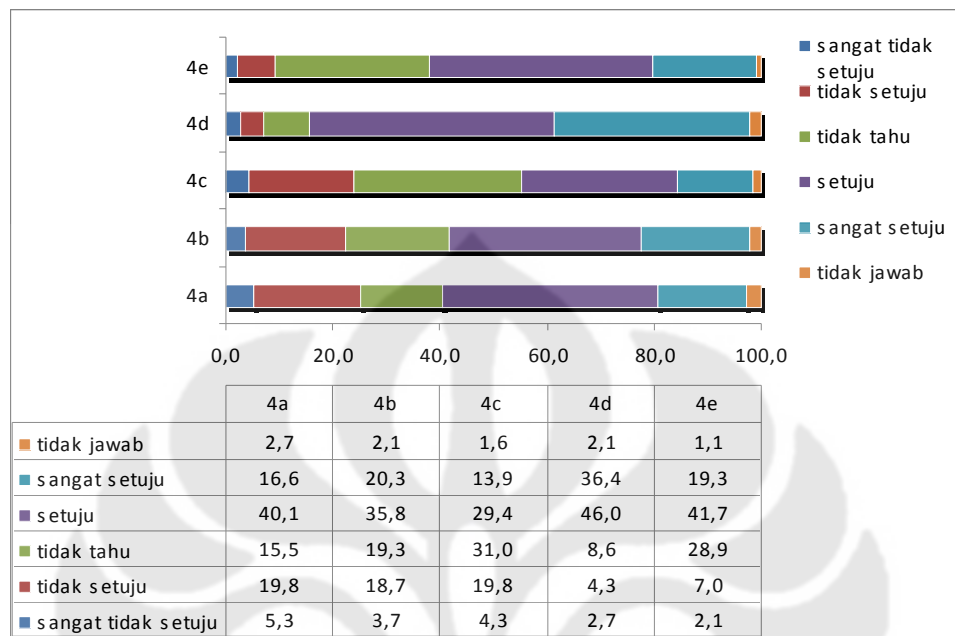
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,001) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, keyakinan bahwa kompetisi akan memilih orang yang terbaik untuk suatu pekerjaan lebih ditemukan di sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

4.2.1.4 Prinsip Kebebasan, Kesetaraan, dan Keadilan

Pada umumnya, mayoritas siswa telah menilai kebebasan dan keadilan secara positif. Mereka menilai bahwa kebebasan secara positif, berani berpendapat, mereka difasilitasi guru untuk berargumen dan menjunjung tinggi keadilan. Namun, masih banyak terdapat siswa yang merasa tidak bebas berkata ketika mereka tidak setuju. Berikut ini adalah rincian dari indikator ini.



Gambar 4.9. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip Kebebasan dan Keadilan



Gambar 4.10. Tanggapan Siswa Responden Binaan DBE terhadap Prinsip Kebebasan dan Keadilan

a. Keberanian Berpendapat

Dalam prinsip PAKEM, anak dirangsang untuk mampu mengemukakan pendapatnya sendiri. Namun, mesti diketahui apakah pada dasarnya mereka berani untuk mengemukakan pendapat. Dalam grafik prinsip kebebasan dan keadilan di atas, sub-indikator “Keberanian Berpendapat” ditunjukkan dengan kode **4a**. Untuk mengetahui apakah siswa-siswi responden berani berpendapat, maka ditanyakan **apakah mereka selalu berani mengemukakan pendapat pribadi**. Terdapat 16% responden yang tidak berani mengemukakan pendapat pribadinya. Sementara itu, sebanyak 16% responden lainnya merasa ragu apakah mereka selalu berani mengemukakan pendapatnya. Namun demikian, mayoritas responden, dengan total 68% menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “setuju” (45%) dan “sangat setuju” (23%). Dengan demikian, pada umumnya mereka telah berani mengemukakan pendapat pribadinya dalam situasi mereka saat ini.

Dalam hasil yang didapatkan di sekolah kontrol, angka kesetujuan yang didapatkan hanya sebesar 58,2%, atau terpaut sekitar 10 poin kurang dari sekolah binaan DBE. Sementara itu, mereka yang tidak setuju mencapai seperempat dari total responden, atau sebanyak 25,8% responden yang menyatakan “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju”. Mereka yang ragu dengan menjawab “tidak tahu” jumlahnya adalah sebesar 15,9%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 25 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,017) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian lebih banyak mayoritas responden yang menyatakan bahwa mereka selalu berani mengemukakan pendapat pribadi di sekolah binaan DBE dibanding dengan sekolah non-DBE.

b. Pandangan terhadap Kebebasan

Banyak orang menganggap di Indonesia bahwa kebebasan yang telah bergulir sejak era reformasi telah “*kebablasan*”. Dengan demikian, tidak heran apabila banyak orang mengkhawatirkan kebebasan. Menarik untuk mengetahui apakah kebebasan itu sendiri dinilai baik oleh anak-anak seusia responden penelitian ini. Dalam grafik prinsip kebebasan dan keadilan di atas, sub-indikator “Pandangan terhadap Kebebasan” ditunjukkan dengan kode **4b**. Untuk mengetahui apakah siswa-siswi berpandangan positif terhadap kebebasan, maka ditanyakan **apakah bagi mereka kebebasan adalah hal yang baik**.

Siswa-siswi responden pada umumnya menilai bahwa kebebasan adalah hal yang baik (64,1%). Namun, terdapat sepertiga responden lainnya yang tidak yakin dan tidak setuju akan hal ini. Mereka yang “tidak tahu” berjumlah 12,8% dari total responden, sementara mereka yang menunjukkan ketidaksetujuan cukup dekat dengan angka seperempat dari total responden dengan jumlah siswa yang menjawab “sangat tidak setuju” sebesar 1,6% dan “tidak setuju sebesar 21,4%.

Kenyataan ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah non-DBE dalam kelompok kontrol. Mayoritas responden menyatakan kesetujuan dengan

menjawab “sangat setuju” dan “setuju” sebanyak 57,4%. Sementara itu, sebanyak 22,9% menyatakan ketidaksetujuannya. Banyaknya responden yang menjawab “tidak tahu” adalah 19,7% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,441) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, pada dasarnya baik mayoritas responden di sekolah binaan DBE maupun non-DBE menyatakan bahwa bagi mereka kebebasan adalah hal yang baik.

c. Ketidaksetujuan

Yang juga menjadi pertanyaan menarik adalah apakah anak-anak tersebut merasa bebas untuk menunjukkan ketidaksetujuan mereka. Dalam grafik prinsip kebebasan dan keadilan di atas, sub-indikator “Ketidaksetujuan” ditunjukkan dengan kode **4c**. Mereka ditanyakan **apakah mereka merasa bebas untuk berkata tidak setuju**. Mayoritas memang menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner, namun jumlah total responden yang menjawab “setuju” (27,8%) dan “sangat setuju” (19,3%) di bawah separuh dari total responden (47,1%). Ketidaksetujuan mencapai 26,7% di mana responden menjawab “sangat tidak setuju” (3,2%) dan “tidak setuju” (26,7%). Sementara itu, mereka yang ragu-ragu dengan menjawab “tidak tahu” sebesar 26,2% dari total responden. Dengan demikian, masih banyak terdapat anak yang merasa tidak bebas untuk berkata bahwa mereka tidak setuju akan sesuatu hal.

Hal ini juga tidak terlalu berbeda dengan kelompok kontrol. Mayoritas siswa di sekolah non-DBE menyatakan kesetujuannya dengan presentase di bawah separuh total, yaitu sebanyak 44%. Angka ketidaksetujuan adalah sebesar 24,4% mencakup responden yang menjawab “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju”. Sementara itu jumlah responden yang menyatakan “tidak tahu” sebanyak 31,5%, hampir sepertiga dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,579) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Di kedua sekolah masih banyak siswa yang tidak merasa bebas untuk berkata tidak setuju.

d. Fasilitasi Guru dalam Berekspresi

Adalah hal yang juga penting untuk mengetahui apakah penyelenggaraan kelas oleh guru dapat membantu dan menciptakan lingkungan kondusif untuk anak terbiasa berargumen. Dalam grafik prinsip kebebasan dan keadilan di atas, sub-indikator “Fasilitasi Guru dalam Berargumen” ditunjukkan dengan kode **4d**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah guru selalu menghargai pendapat siswa dan mendorong siswa berpendapat**.

Mayoritas responden menilai penyelenggaraan kelas oleh guru kondusif untuk membiasakan murid berargumen karena mereka menilai bahwa guru mereka selalu menghargai dan mendorong mereka untuk mengajukan pendapat. Sekitar 80% responden menyatakan setuju terhadap pernyataan dalam kuisisioner dengan menjawab “setuju” 53,8% dan “sangat setuju” (26,3%). Mereka yang tidak menganggap demikian, atau dengan kata lain tidak menyetujui, hanya berjumlah sekitar 10%, begitu pula dengan responden yang menjawab “tidak tahu”.

Di kelompok sekolah kontrol ditemukan bahwa sebanyak 84,2% responden menyatakan kesetujuan dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Angka ketidaksetujuan hanya ditemukan sebesar 7,1%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 8,7%. Hal ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah binaan DBE, meski tingkatannya sedikit lebih tinggi. Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,034) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi dengan demikian, di

kedua kelompok sekolah, menurut siswa-siswanya, guru selalu menghargai pendapat siswa dan mendorong siswa berpendapat.

e. Komitmen terhadap Keadilan

Dalam grafik prinsip kebebasan dan keadilan di atas, sub-indikator “Komitmen terhadap Keadilan” ditunjukkan dengan kode **4e**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka selalu menjunjung tinggi nilai keadilan dan kesetaraan**. Mayoritas responden menyatakan bahwa mereka berkomitmen terhadap nilai keadilan dan kesetaraan dengan menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan yang diberikan dalam kuisisioner (73%). Sebanyak 46% siswa menyatakan “setuju” dan sebanyak 26,5% siswa menyatakan “sangat setuju”. Sementara itu, sebanyak 9,2% tidak menyatakan kesetujuan dan sebanyak 17,8% menyatakan ragu-ragu dengan menjawab “tidak tahu.”

Di sekolah kontrol ditemukan bahwa angka kesetujuan terpaut sekitar 11 poin kurang dari sekolah binaan DBE, atau sebesar 61,7%. Sementara itu, angka ketidaksetujuan sama persis dengan kelompok binaan DBE. Namun, jumlah siswa yang menyatakan “tidak tahu” lebih besar, yakni 29,2% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,028) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi pada dasarnya siswa di kedua kelompok sama-sama mayoritas selalu menjunjung tinggi nilai keadilan dan kesetaraan.

4.2.1.5 Civic Virtue

Dalam indikator ini, peneliti berupaya mengetahui apakah nilai-nilai sipil yang baik yang sedianya akan mendukung keajegan demokrasi telah dipahami secara cukup memadai oleh responden penelitian. Berdasarkan hasil dari kuisisioner, seperti dilihat dalam grafik di bawah, pada umumnya para responden paham akan *civic virtue*. Namun hal ini tidak cukup teruji diruang kelas karena

mereka tidak terbiasa untuk membicarakan hal di mana banyak orang yang tidak setuju dan kemudian berlapang kepadanya. Berikut ini adalah rinciannya.



Gambar 4.11. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Civic Virtue



Gambar 4.12. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap *Civic Virtue*

a. Menghargai Pendapat Orang Lain

Dalam situasi kebebasan yang positif, warga yang baik dapat menghargai pendapat orang lain dan perbedaan pendapat. Dalam grafik *civic virtue* di atas, sub-indikator “Menghargai Pendapat Orang Lain” ditunjukkan dengan kode **5a**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah bagi mereka menghargai pendapat orang lain adalah hal yang baik**. Siswa-siswi responden telah menilai bahwa adalah hal yang positif untuk menghargai pendapat orang lain. Mayoritas responden menyatakan kesetujuan mereka (84,4%) dengan menjawab “setuju” (43%) dan “sangat setuju” (41,2%). Mereka yang tidak setuju, yaitu yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” hanya berjumlah 7% dari responden. Sementara itu, yang menjawab “tidak tahu” hanya berjumlah 8,6% dari total responden.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dengan kelompok kontrol. Angka kesetujuan di sekolah kontrol adalah sebanyak 91,8%, lebih banyak sekitar 8 poin dari sekolah binaan DBE. Sementara itu angka ketidaksetujuan hanya mencapai

3,2% dari total responden, meliputi yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju. Sementara itu, mereka yang “tidak tahu” berjumlah sebanyak 4,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,130) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, hampir semua siswa, baik di sekolah responden DBE maupun non DBE menilai bahwa menghargai pendapat orang lain adalah hal yang baik.

B. Menghargai Perbedaan

Dalam masyarakat plural seperti Indonesia, maka menghargai perbedaan adalah hal yang penting. Dengan demikian, penulis berupaya untuk mengetahui apakah penghargaan teradap perbedaan merupakan hal yang positif bagi mereka. Dalam grafik *civic virtue* di atas, sub-indikator “Menghargai Perbedaan” ditunjukkan dengan kode **5b**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah bagi mereka menghargai perbedaan adalah hal yang baik**. Mayoritas responden telah menilai perbedaan secara positif. Sebanyak 80,7% menyatakan kesetujuan mereka dengan berkata “setuju” (52,2%) dan “sangat setuju” (28,5%). Mereka yang tidak menyetujui bahwa perbedaan adalah hal yang baik hanya berjumlah 7,5% dari total responden, kurang dari total responden yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 11,8%.

Sementara itu, di kelompok sekolah kontrol ditemukan bahwa sebanyak 81,1% responden menyatakan kesetujuan dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, angka ketidaksetujuan yang meliputi jumlah responden yang menyatakan “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 4,3% saja. Jumlah responden yang menyatakan “tidak tahu” adalah sebanyak 14,6%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,582) > α (0,025)

menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi bagi hampir semua responden, baik binaan DBE, maupun bukan, mengaku bahwa bagi mereka menghargai perbedaan adalah hal yang baik.

c. Keberadaan Diskusi tentang Masalah yang Banyak Orang Tidak Sepakat di Dalamnya

Meskipun mereka menghargai perbedaan, penting untuk diketahui apakah mereka sudah mulai terbiasa untuk mendiskusikan beberapa masalah yang di dalamnya banyak orang yang tidak sepakat. Kelas pada dasarnya merupakan tempat yang bisa diberdayakan untuk membiasakan hal tersebut. Dalam grafik *civic virtue* di atas, sub-indikator “Diskusi Mengenai Masalah Yang Berpotensi Ketidaksepakatan” ditunjukkan dengan kode **5c**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah guru memberikan masalah untuk didiskusikan di mana banyak orang-orang yang tidak setuju satu sama lain**.

Mayoritas responden memang menilai bahwa guru mereka memberikan masalah yang berpotensi memunculkan orang-orang yang tidak setuju di dalamnya. Namun, jumlah siswa-siswi responden yang menjawab “setuju” (29,4%) dan “sangat setuju” kurang dari separuhnya (42,5%). Mereka yang tidak menganggap guru mereka memberikan masalah yang demikian untuk didiskusikan dengan menjawab “sangat tidak setuju” (8,1%) dan “tidak setuju” (23,7%) berjumlah 31,7% dari total responden, sedangkan yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 25,8%, sekitar seperempat dari total responden.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dengan apa yang ditemukan di sekolah kontrol. Di sekolah-sekolah non-binaan DBE yang menjadi kontrol mayoritas siswa menyatakan kesetujuannya yang juga kurang dari separuhnya (41,3%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan sebesar 20,1%, lebih kecil dari kelompok DBE. Namun, jumlah responden yang menjawab “tidak tahu” lebih banyak, yaitu 39,6% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,474) > α (0,025)

menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi di kedua sekolah guru kurang memberikan masalah untuk didiskusikan di mana banyak orang-orang yang tidak setuju satu sama lain. Dengan demikian, sulit untuk membayangkan bahwa proses mencari titik temu atas pandangan yang berbeda sudah mulai dibiasakan sejak dini.

d. Toleransi

Toleransi adalah hal yang sejak dulu telah dikumandangkan dan tertulis dalam pelajaran moral atau kewarganegaraan di Indonesia. Dalam grafik *civic virtue* di atas, sub-indikator “Toleransi” ditunjukkan dengan kode **5d**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka selalu bertoleransi terhadap perbedaan dan pendapat orang lain**. Siswa-siswi responden mayoritas menganggap bahwa diri mereka selalu menerapkan toleransi terhadap perbedaan dan argumen orang lain. Siswa responden yang menyatakan kesetujuannya terhadap pernyataan dalam kuisisioner berjumlah 64,5%, mencakup mereka yang menjawab “setuju” (45,7%) dan “sangat setuju” (18,8%). Dibandingkan dengan sub-indikator sebelumnya, angka ketidaksetujuan relatif kecil, yaitu 11,3% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Namun hampir mirip dengan sub-indikator sebelumnya, jumlah siswa yang menjawab “tidak tahu” hampir berjumlah seperempat dari total responden (24,2%).

Di sekolah responden kontrol, tercatat bahwa angka kesetujuan yang meliputi jumlah responden yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju” sebanyak 55,7%. Angka ketidaksetujuan yang tercatat mencakup responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 15,2. jumlah responden yang menjawab “tidak tahu” adalah 29,2% dari total responden yang ada.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 19 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,070) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi pada umumnya mayoritas responden, baik di sekolah

binaan DBE maupun non-DBE, mereka selalu bertoleransi terhadap perbedaan dan pendapat orang lain.

e. Menghargai dan Menyayangi Sesama

Compassionate feeling terhadap sesama merupakan aspek penting dalam budaya demokrasi. Dalam grafik *civic virtue* di atas, sub-indikator “Menghargai dan Menyayangi Sesama” ditunjukkan dengan kode 5e. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka menghargai sesama dan akan menyantuni orang yang tidak beruntung**. Hampir dua pertiga mayoritas responden (65,1%) mengindikasikan bahwa mereka senantiasa menghargai sesama dan akan menyantuni orang yang tidak beruntung. Namun, terdapat sekitar sepertiga lainnya yang tidak menyetujui secara langsung pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner dengan menjawab “tidak tahu” (19,4%), “tidak setuju” (12,4%) dan “sangat tidak setuju” (3,2%).

Kondisi ini hampir sama dengan kondisi di sekolah kontrol. Sebanyak 61,4% responden menyatakan kesetujuannya. Sementara itu, sebanyak 10,9% menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”, terpaut sekitar lima poin kurang dari sekolah binaan DBE. (15,6%). Sementara itu, jumlah responden yang menyatakan ketidaksetujuan lebih banyak, yaitu 27,7% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,931) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi terdapat indikasi kuat dan hampir sama di antara dua sekolah bahwa siswa-siswinya merasa menghargai sesama dan akan menyantuni orang yang tidak beruntung.

f. Optimisme kepada Masa Depan

Masyarakat demokratis berpandangan optimis terhadap diri mereka sendiri. Dalam grafik *civic virtue* di atas, sub-indikator “Optimisme kepada Masa

Depan” ditunjukkan dengan kode **5f**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka optimis dan yakin akan kebaikan mereka dan masyarakat di sekitar mereka di masa depan**. Pada dasarnya mereka memiliki optimisme terhadap masa depan mereka dan masyarakat sekitar. Sebanyak 66,1% responden menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “setuju” (44,1%) dan “sangat setuju” (22%). Namun 10,2% responden mengindikasikan bahwa mereka tidak memiliki optimisme demikian karena tidak menyetujui. Sementara itu mereka yang terlihat ragu-ragu dengan menjawab “tidak tahu” hampir berjumlah seperempat (23,7%) dari total responden.

Kenyataan ini tidak jauh berbeda dengan yang ditemukan di sekolah kontro. Sebanyak 60,6% responden menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, hanya sebanyak 6,4% responden yang menyatakan ketidaksetujuannya. Jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu” adalah sebanyak 33% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 6 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (*2-tailed*) $(0,441) > \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, optimisme yang cukup tinggi ditunjukkan dalam kedua kelompok responden tanpa perbedaan satu sama lain yang signifikan.

g. Kejujuran dan Kebenaran

Individu dalam masyarakat yang demokratis akan mengutamakan kejujuran dan kebenaran. Dalam grafik *civic virtue* di atas, sub-indikator “Kejujuran dan Kebenaran” ditunjukkan dengan kode **5g**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka selalu jujur dan mengutamakan kebenaran**. Dapat dikatakan bahwa mayoritas responden, dengan angka yang cukup tinggi (81%), menunjukkan bahwa mereka senantiasa mengedepankan kejujuran dan kebenaran. Hal ini penting untuk mencegah *cheating* dan korupsi sebagai masalah yang sering muncul dalam *collective action*. Mayoritas

menyetujui pernyataan yang diberikan dalam kuisisioner. Mereka yang tidak menyetujuinya hanya berjumlah 6%. Namun, angka keragu-raguan yang diindikasikan dari presentase responden yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebesar 18,9%.

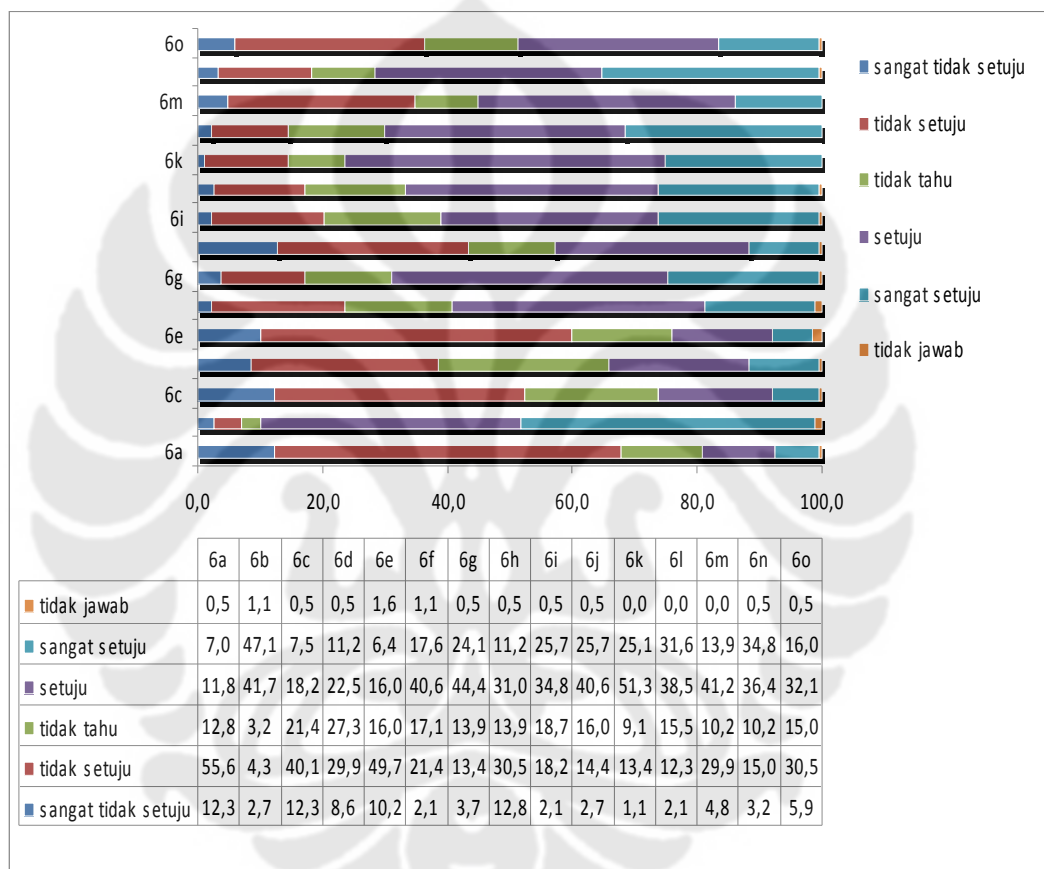
Perbedaan dengan kelompok kontrol untuk item pernyataan yang diajukan tidak terlihat. Di sekolah kontrol ditemukan bahwa sebanyak 77% menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, angka ketidaksetujuan persis sama dengan kelompok binaan DBE. Jumlah responden yang menyatakan “tidak tahu” hanya sebanyak 6,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi pada umumnya mayoritas siswa di kedua kelompok responden, masing-masing lebih dari tiga perempat responden, menyatakan bahwa mereka selalu jujur dan mengutamakan kebenaran.

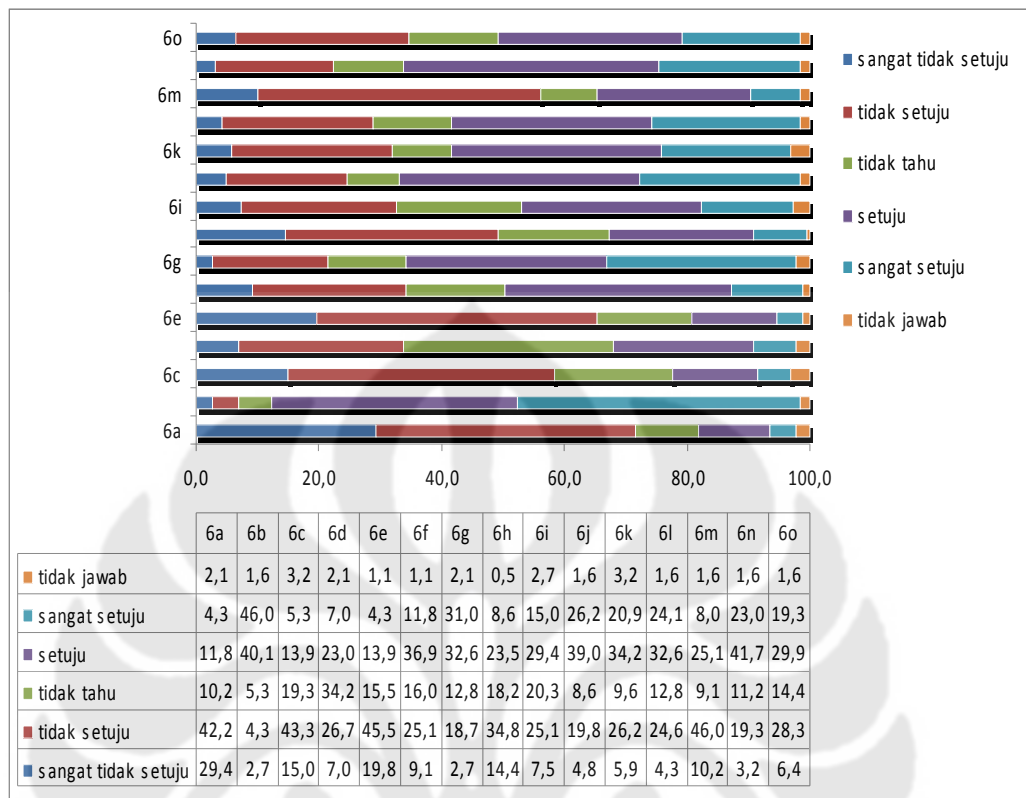
4.2.2 Etos Lama

4.2.2.1 Pembelajaran Satu Arah

Meskipun pada dasarnya siswa-siswi telah paham akan habitus demokrasi, seperti dalam sub-bab sebelumnya, etos lama seputar pembelajaran satu arah masih kental dan masih kuat mempengaruhi mode pembelajaran dan pemahaman anak di sekolah. Dari lima belas butir pernyataan yang disodorkan di dalam kuisisioner, hampir semua butir disetujui oleh mayoritas responden yang berarti masih kentalnya etos lama dalam kehidupan pembelajaran mereka di usia ini. Mereka rata-rata masih menganggap pembelajaran yang berpusat kepada guru adalah hal relevan. Ketika mengajukan pendapat, tidak sedikit yang merasa khawatir, termasuk dalam berkomunikasi dengan guru. Berikut adalah rinciannya.



Gambar 4.13. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Pembelajaran Satu Arah



Gambar 4.14. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Pembelajaran Satu Arah

a. Ketidaksukaan terhadap Diskusi

Meskipun suasana kelas berupaya dirancang untuk menekankan kepada diskusi, terdapat kemungkinan bahwa mereka tidak menganggap bahwa diskusi itu tepat dan berguna dalam belajar. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Ketidaksukaan terhadap Diskusi” ditunjukkan dengan kode **6a**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah bagi mereka diskusi tidak terlalu tepat dan tidak terlalu berguna**.

Mayoritas tidak menyetujui pernyataan tersebut (68,3%) dengan menjawab “sangat tidak setuju” (12,4%) dan “tidak setuju” (55,9%). Namun, masih terdapat angka kesetujuan sebesar 18,8%, yang berarti masih ada paling tidak dua dari sepuluh orang yang berpikir bahwa diskusi di kelas tidak tepat

guna. Mereka yang terindikasikan ragu-ragu, dengan menjawab “tidak tahu” berjumlah 12,9% dari total responden.

Kondisi ini cukup berbeda dengan sekolah kontrol. Dalam hal ini, di kelompok responden sekolah-sekolah non-DBE justru angka ketidaksetujuan lebih banyak ditemukan di sekolah kontrol. Sebanyak 73,3% responden menyatakan “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, responden yang menyatakan ketidaksetujuannya hanya berjumlah 16,4% dari total responden. Sebanyak 10,4% responden menyatakan “tidak tahu.”

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 31 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,003) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Justru siswa-siswi sekolah non-DBE lebih banyak yang memandang bahwa diskusi itu berguna dan relevan, dibandingkan dengan siswa-siswi binaan DBE. Meskipun demikian, mayoritas responden di kedua sekolah lebih banyak yang tidak menyetujui bahwa diskusi itu tidak relevan atau berguna.

b. Kelas Mimbar/Ceramah

Kebiasaan terhadap pembelajaran absolut akan cenderung membawa etos di mana para siswa pun pada akhirnya menganggap bahwa, alih-alih diskusi, **diterangkan oleh guru adalah bagian paling penting dalam belajar di kelas**. Pernyataan itu dimuat dalam kuisioner dengan kode **6b**, seperti juga terilustrasikan dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, yang bertanya kepada mereka sub-indikator “Preferensi terhadap Kelas Mimbar”.

Dengan segala penghargaan kepada diskusi yang telah muncul, ternyata mayoritas siswa, bahkan hampir mencapai 90%, masih berpikir bahwa bagian aktivitas paling penting di kelas di atas segalanya adalah diterangkan oleh guru. Sebanyak 89,8% menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan yang diajukan di mana sebanyak 42% responden menjawab “setuju” dan 47,6% responden menjawab “sangat setuju”. Mereka yang tidak memberikan jawaban afirmatif

hanya berjumlah 7% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (2,7%) dan “tidak setuju” (4,3%). Sementara itu, yang “tidak tahu” hanya berjumlah 3,2%.

Angka ini tidak terlalu berbeda dengan yang ditemukan di sekolah responden kontrol. Sebanyak 87,5 % responden menyatakan “setuju” dan “sangat setuju”. Mereka yang menyatakan “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju” hanya berjumlah 7% dari total responden. Sementara itu, di sekolah kontrol, sebanyak 5,4% responden menyatakan “tidak tahu”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,747) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, diskusi bagi siswa tidak pernah merupakan kegiatan yang paling penting di kelas. Metode diskusi tidak pernah menjadi metode pembelajaran utama di kelas, baik itu sekolah binaan DBE, maupun non-DBE.

c. Diskusi dengan Orang Tua

Latar belakang di rumah menjadi salah satu indikator yang penting di dalam keberadaan etos lama. Jarang dulu anak bisa berbincang-bincang dengan orang tuanya karena segan atau takut. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Diskusi dengan Orang Tua” ditunjukkan dengan kode **6c**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka jarang berdiskusi dengan orang tua**.

Mayoritas menyatakan ketidaksetujuan terhadap pernyataan yang disodorkan di dalam kuisioner 52,7% dengan menjawab “sangat tidak setuju” (12,4%) dan “tidak setuju” (40,3%). Namun jumlah ini hanya sedikit di atas separuh responden. Angka keragu-raguan yang dicerminkan dari mereka yang menjawab “tidak tahu” dibandingkan dengan beberapa sub-indikator lainnya sebelum ini cukup tinggi, yaitu 21,5%. Sementara itu, terdapat seperempat

responden yang terindikasikan jarang berdiskusi dengan orang tua mereka (25,8%) dengan menjawab “setuju” (18,3%) dan “sangat setuju” (7,5%).

Di sekolah kontrol, angka kesetujuan jumlahnya lebih kecil, yaitu 19,9% responden yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Angka ketidaksetujuan namun lebih besar sekitar 8 poin dari sekolah binaan DBE, yaitu sebanyak 60,3 menyatakan “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang menjawab “tidak tahu berjumlah total 19,9% dari responden yang ada di sekolah-sekolah kontrol.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,111) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian pada dasarnya paling tidak separuh dari responden di setiap kelompok sekolah telah melakukan banyak diskusi dengan orang tua mereka.

d. Diskusi dengan Guru

Guru mungkin dapat memfasilitasi jalannya diskusi. Namun, perlu diselidiki apakah masing-masing murid melaksanakan diskusi secara langsung dengan guru mereka. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Diskusi dengan Guru” ditunjukkan dengan kode **6d**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka jarang berdiskusi dengan guru secara langsung**.

Dalam hal ini, jawaban responden hampir terpecah. Terdapat 38,7% responden yang tidak menyetujui pernyataan yang artinya mereka mengaku sering berdiskusi dengan guru. Mereka adalah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” sebanyak 8,6% dan yang menjawab “tidak setuju” sebanyak 30,1%. Sementara itu, mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 27,4%. Terdapat 33,9% responden yang mengaku jarang berdiskusi dengan guru secara langsung dengan menjawab “setuju” (22,6%) dan “sangat setuju” (11,3%).

Kenyataan yang demikian pula ditemukan di sekolah kontrol. Terdapat 30,6% responden yang menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “sangat

setuju” dan “setuju”. Mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 35% dari total responden, yang besarnya cukup nyata. Sementara itu, sebanyak 34,4% responden menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu tepatnya hanya 0,02 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,999) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, boleh dikatakan bahwa kondisi antara kedua sekolah hampir sama di mana sebagian siswanya sering berdiskusi dengan guru secara langsung, sementara sebagian yang lainnya tidak demikian.

e. Keengganan Mengemukakan Pendapat

Diskusi boleh jadi diselenggarakan, namun belum tentu semua anak aktif di dalamnya. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Keengganan Mengemukakan Pendapat” ditunjukkan dengan kode **6e**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka jarang berpendapat di kelas dan dalam diskusi atau kerja kelompok**. Mayoritas siswa tidak menyetujui pernyataan yang disodorkan, sebanyak 60,9%. Itu berarti sebagian besar dari mereka mengemukakan pendapatnya selama pembelajaran berlangsung. Namun, mereka yang terindikasikan ragu-ragu berjumlah sebanyak 16,3% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “tidak tahu.” Sementara itu, mereka yang jarang berpendapat terindikasikan dari jawaban afirmatif yang berjumlah total 22,8%, atau 16,3% menjawab “setuju” dan 6,5% menjawab “sangat setuju”.

Kenyataan yang demikian pula tidak jauh berbeda dengan sekolah kontrol. Hanya terdapat 18,4% yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, terdapat 65,9% responden yang menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Terdapat 15,7% dari total responden menjawab “tidak tahu”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 21 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam

selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, ketidaknggan mengemukakan pendapat tidak hanya mayoritas terdapat di sekolah binaan DBE saja. Hal tersebut pun ditemui di sekolah non-DBE.

f. Ketidakpercayaan Diri dalam Berpendapat

Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Ketidakpercayaan Diri dalam Berpendapat” ditunjukkan dengan kode **6f**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka sering merasa khawatir bahwa pendapatnya saya salah**. Mayoritas setuju akan pernyataan ini, di mana lebih dari separuh, atau 58,9%, menjawab “setuju” (41,1%) dan “sangat setuju” (17,8%). Sementara itu, mereka yang tidak setuju hanya berjumlah 23,8%, mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (2,2%) dan “tidak setuju” (21,6%). Mereka yang tidak tahu berjumlah total 17,3%. Dengan demikian, meskipun pembelajaran mengarah kepada *active learning*, pada umumnya siswa-siswi masih khawatir dalam berpendapat karena takut salah.

Kondisi di sekolah responden lebih baik dalam hal ini. Jumlah siswa responden kontrol yang menyatakan kesetujuan mereka hanya mencapai 49,2% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sebanyak 34,6% responden menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Terdapat 16,2% responden yang menyatakan “tidak tahu” dari total responden yang ada.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,009) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang amat antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Sekolah non-DBE dalam hal ini menunjukkan hal yang lebih baik dalam kepercayaan siswa berpendapat.

g. Pesimisme terhadap Diskusi dalam Materi Pelajaran

Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Pesimisme terhadap Diskusi dalam Materi Pelajaran” ditunjukkan dengan kode **6g**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka lebih mengerti pelajaran jika diterangkan oleh guru daripada dalam diskusi atau kerja kelompok**. Mayoritas responden menyetujui hal ini, yaitu sebanyak 68,8% dari total responden yang mencakup mereka yang menjawab “setuju” (44,6%) dan mereka yang menjawab “sangat setuju” (24,2%). Mereka yang tidak menyetujui pernyataan yang diberikan tersebut hanya berjumlah 17,2% dari total responden. Sementara itu, sebanyak 14% dari total responden menjawab “tidak tahu”. Dengan demikian, diskusi belum menjadi sarana utama untuk mencapai pemahaman terhadap materi pelajaran. Diterangkan oleh guru masih menjadi mode utama siswa-siswi menangkap materi. Hal ini kontradiktif dengan prinsip *student-centered*.

Kondisi demikian tidak jauh berbeda dengan sekolah non-DBE. Terdapat 65% responden yang menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sebanyak 21,8% responden menyatakan “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju”, beberapa poin lebih banyak dari sekolah binaan DBE. Sementara itu, responden yang menyatakan ketidaktahuannya sebesar 13,1% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,749) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, masih ditemukan pesimisme di kalangan siswa-siswi terhadap diskusi karena mereka merasa lebih mengerti materi pelajaran jika diterangkan saja oleh guru, alih-alih melalui intensifikasi diskusi. Hal demikian berlaku sama di kedua kelompok responden.

h. Keengganan Berinteraksi Langsung dengan Guru

Banyaknya siswa yang jarang berdiskusi dengan guru kemungkinan berjalan berdampingan dengan masih tingginya keengganan untuk berinteraksi langsung dengan guru. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Keengganan Berinteraksi Langsung dengan Guru” ditunjukkan dengan kode **6h**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka merasa enggan untuk bertanya, berbincang-bincang, dan meminta penjelasan langsung dari guru.**

Kenyataan bahwa jawaban responden terbelah dua juga ditemukan dalam sub-indikator ini, seperti halnya dalam sub-indikator “Diskusi dengan Guru di atas”. Jumlah mereka yang menunjukkan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” (12,8%) dan “tidak setuju” (30,6%), atau artinya mereka tidak merasa enggan untuk berinteraksi langsung dengan guru, adalah sebesar 43,5%. Angka ini hanya sedikit lebih besar dari jumlah mereka yang menyatakan kesetujuannya dengan menjawab “setuju” (31,2%) dan “sangat setuju” (11,3%), yaitu sebanyak 42,5%. Artinya, kelompok ini masih merasa enggan untuk berbincang-bincang dan meminta penjelasan langsung dari guru. Sementara itu, mereka yang ragu-ragu dengan menjawab “tidak tahu” sebesar 14,0%. Artinya, masih terdapat jarak yang cukup berarti antara guru dan murid, meskipun pembelajaran sudah mengarah kepada keaktifan murid.

Meski sedikit lebih baik, kenyataan di sekolah responden tidak terlalu jauh berbeda dengan kelompok responden binaan DBE. Sebanyak 49,4%, atau hampir separuhnya, menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju. Mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju” sebanyak 32,3 dari total responden. Sementara itu jumlah responden yang menyatakan “tidak tahu” sebesar 18,3% dari total responden yang ada.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 17 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,117) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Paling tidak separuh responden di kedua

kelompok sekolah masih merasa enggan untuk berinteraksi langsung dengan guru. Mereka masih merasakan jarak yang cukup signifikan antara guru dengan murid.

i. Absolutisme Guru

Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Absolutisme Guru” ditunjukkan dengan kode **6i**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah bagi mereka guru selalu benar**. Mayoritas responden setuju akan pernyataan demikian, yaitu sebanyak 60,7% dari total responden yang menjawab “setuju” (34,9%) dan “sangat setuju” (25,8%). Sementara itu, murid yang tidak menganggap demikian menjawab “sangat tidak setuju” (2,2%) dan “tidak setuju” (20,4%). Sementara itu mereka yang menjawab “tidak tahu berjumlah 18,8%. Dengan demikian, siswa yang tidak menganggap guru absoluti hanya ada 20,4% dari total responden. Pandangan bahwa guru merupakan manusia tanpa cacat akan menyulitkan proses bersama dalam pembelajaran yang lebih menekankan kepada anak.

Namun demikian, keadaan di sekolah kontrol ternyata lebih baik dalam hal ini. Responden yang menyatakan kesetujuannya hanya sebanyak 45,6% dari total responden yang ada, atau separuh responden menyatakan “sangat setuju” dan “setuju”. Angka ketidaksetujuan lebih tinggi, sekitar sepertiga dari total responden, atau sebanyak 33,5% menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, mereka yang “tidak tahu” berjumlah 20,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 38 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Lebih banyak responden di sekolah kontrol yang menyatakan bahwa guru selalu benar.

j. Peran Aktif Guru Dibanding Siswa

Dalam model pembelajaran yang berpusat kepada siswa sebagai subyek, maka seharusnya siswa paham bahwa mereka harus lebih aktif ketimbang guru dalam diskusi di kelas. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Peran Aktif Guru Dibanding Siswa” ditunjukkan dengan kode **6j**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah bagi mereka dalam diskusi di kelas, guru seharusnya lebih banyak berbicara daripada murid.**

Mayoritas siswa menyatakan kesetujuan, yaitu sebanyak 66,7%, dengan menjawab “setuju” (40,9%) dan “sangat setuju” (25,8%). Siswa yang menganggap bahwa murid seharusnya lebih banyak berbicara ketimbang guru dengan menjawab “sangat tidak setuju” (2,7%) dan “tidak setuju” (17,2%) hanya berjumlah total 17,2%. Sementara itu, sisanya adalah responden yang ragu-ragu dengan menjawab “tidak tahu” sebanyak 16,1%. Dengan demikian, pandangan absolut terhadap guru di tengah berbagai sumber belajar di kelas masih kental di antara para responden.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 66,3% responden menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Jumlah responden yang menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” lebih banyak, yaitu sebanyak 25% dari total responden. Sementara itu, sebanyak 8,7% responden menyatakan “tidak tahu”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 4 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, mayoritas siswa di kedua macam sekolah masih menganggap bahwa guru seharusnya lebih aktif ketika diskusi di kelas dibandingkan dengan siswa.

k. Preferensi terhadap Durasi Diskusi dan Kelas Mimbar

Diskusi bisa dilaksanakan dan difasilitasi oleh guru. Namun sering kali guru lebih dominan berbicara dalam diskusi dibandingkan dengan muridnya.

Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Preferensi terhadap Peran Sentral Guru dalam Diskusi” ditunjukkan dengan kode **6k** dan **6l**. Dalam sub-indikator 6k responden ditanyakan **apakah mereka lebih suka guru menerangkan lebih lama daripada siswa berdiskusi**.

Meskipun diskusi dilakukan, siswa-siswi tersebut lebih suka mendengarkan penjelasan guru lebih lama daripada mereka berdiskusi, hal ini diindikasikan dengan angka kesetujuan yang besar melampaui tiga perempat responden, yaitu 76,4%, mencakup mereka yang menyatakan “setuju” (51,5%) dan “sangat setuju” (25,1%) dari total responden. Mereka yang lebih suka diskusi lebih lama menjawab “tidak setuju” (13,4%) dan “sangat tidak setuju” (1,1%) dengan jumlah total sebesar 14,4%. Responden yang menjawab “tidak tahu” hanya sebesar 9,1% dari keseluruhan responden yang ada.

Kenyataan yang berbeda justru ditemukan di sekolah kontrol. Alih-alih lebih banyak, lebih sedikit responden yang menyatakan kesetujuan mereka meskipun tetap di atas separuh responden yang ada. Sebanyak 56,9% responden menyatakan “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, angka ketidaksetujuan mencapai 33,2% responden mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang “tidak tahu” hanya berjumlah 9,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,001) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang amat signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi dengan demikian, banyaknya diskusi dalam pelaksanaan PAKEM tidak diikuti dengan preferensi siswa untuk durasi diskusi yang lebih lama dibandingkan dengan kelas mimbar. Di sekolah responden binaan DBE, lebih banyak siswa yang lebih suka guru menerangkan lebih lama daripada siswa berdiskusi, dibandingkan dengan sekolah kontrol.

Setelah itu, mereka juga ditanyakan, dalam sub-indikator **6l**, **apakah jika ada pilihan, saya lebih suka diterangkan oleh guru daripada berdiskusi di**

kelas. Hasilnya tidak terlalu jauh berbeda dengan sub-indikator di atas, di mana angka kesetujuan besar, yaitu 70,1%, mencakup mereka yang menyatakan “setuju” (38,5%) dan “sangat setuju” (31,6%). Sementara itu, angka ketidaksetujuan, yaitu mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” hanya berjumlah 14,4% dan yang menjawab “tidak tahu” hanya berjumlah 15,5%. Sama seperti sub-indikator di atas, sekolah responden kontrol menunjukkan lebih sedikit siswa-siswi yang menyatakan kesetujuan mereka, meski masih lebih dari separuhnya. Sebanyak 57,7% responden menyatakan bahwa mereka “sangat setuju” dan “setuju” terhadap pernyataan yang disodorkan di dalam kuisioner. Responden yang menyatakan ketidaksetujuannya berjumlah total 29,3%, mencakup responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, jumlah responden yang menyatakan “tidak tahu” berjumlah 13% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 30 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,005) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang amat signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, akan ada lebih banyak responden di sekolah binaan yang ketika dihadapkan pada pilihan, mereka lebih suka diterangkan oleh guru daripada berdiskusi di kelas. Meski demikian, pada dasarnya mayoritas responden di kedua sekolah tetap lebih banyak yang memilih kelas mimbar dibandingkan model diskusi.

1. Pandangan Lama terhadap Peran Guru

Dulu guru hanya menerangkan saja sampai materi selesai lalu memberikan soal untuk dikerjakan siswa dikelas dan memberikan pekerjaan rumah (PR) kepada siswa untuk mata pelajaran pokok. Hal ini juga diselidiki oleh penulis berdasarkan subyektifitas siswa. Dalam indikator “Pandangan Lama terhadap Peran Guru” dengan lambang **6m** siswa ditanyakan **apakah bagi mereka tugas guru hanya memberi soal dan menerangkan saja.**

Mayoritas siswa setuju terhadap peran lama guru tersebut dalam pembelajaran di kelas. Mayoritas responden menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan mengenai peran lama guru, bahkan lebih dari separuhnya, yaitu sebesar total 55,1% dari responden yang ada. Sementara itu, hanya ada sekitar sepertiga yang tidak menyetujui peran lama guru ini dengan menjawab “sangat tidak setuju” (4,8%) dan “tidak setuju” (34,8%). Sementara itu, mereka yang menjawab secara ragu-ragu dengan mengisi “tidak tahu” berjumlah 10,2%.

Kondisi yang lebih baik pula justru ditemukan di kelompok sekolah kontrol, di mana hanya terdapat sekitar sepertiga dari jumlah responden yang menyetujui peran lama guru di kelas. Sebanyak 33,7% siswa yang mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju” menyatakan kesetujuannya. Sementara itu, lebih dari separuh, atau tepatnya sebanyak 57% responden yang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sebanyak 9,2% responden menyatakan “tidak tahu”.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang amat signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Sementara siswa di sekolah kontrol mayoritas tidak menyetujui bahwa peran guru hanya menerangkan dan memberi soal saja, mayoritas siswa di sekolah binaan DBE menyetujui hal tersebut.

m. Preferensi Mengerjakan Soal Dibanding Mengidentifikasi Masalah

Siswa diajak untuk mengidentifikasikan masalah dan membuat hipotesa sendiri dalam mengerjakan tugas. Namun mereka belum tentu lebih menyukainya. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Mengerjakan Soal atau Mengidentifikasi Masalah” ditunjukkan dengan kode **6n**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka lebih suka diberi soal daripada mencari permasalahan sendiri**.

Mereka yang lebih menyukai mengerjakan soal dibanding mencari permasalahan sendiri menjadi mayoritas dalam hasil jawaban responden. Sebanyak 71,5% siswa-siswi responden menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “setuju” (36,6%) dan “sangat setuju” (34,9%). Mereka yang sebaliknya, dengan menjawab “sangat tidak setuju (3,2%) dan “tidak setuju” (15,1%) hanya berjumlah 18,3% dari total responden. Sementara itu yang menilai ragu-ragu dengan menjawab “tidak tahu” sebanyak 10,2%.

Sebanyak mayoritas 65,8 % responden di sekolah kontrol juga menyetujui pernyataan yang disodorkan di dalam kuisioner dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Angka ketidaksetujuan berjumlah 22,9% dari total responden. Sementara itu, mereka yang “tidak tahu” berjumlah total 11,4%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 22 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, pada dasarnya mayoritas kedua responden, lebih di atas 2/3 respondennya menyatakan bahwa mereka lebih suka diberi soal daripada mencari permasalahan sendiri.

n. Preferensi terhadap Tugas Individu Dibandingkan dengan Kerja Kelompok

Pekerjaan kelompok akan menjadi hal yang lumrah dalam pembelajaran terfokus pada siswa dan yang menekankan perilaku siswa dalam penyelenggaraan belajar. Namun, sering kali siswa merasa lebih nyaman bekerja sendiri karena alasan repot berbagi tugas. Dalam grafik pembelajaran satu arah di atas, sub-indikator “Mengerjakan Soal atau Mengidentifikasi Masalah” ditunjukkan dengan kode **60**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah bagi mereka lebih baik mengerjakan PR sendiri daripada tugas berkelompok**.

Mayoritas responden (48,4%) memang menyatakan kesetujuan dengan hal ini dengan menjawab “setuju” (32,3%) dan “sangat setuju” (16,1%). Ini berarti hampir separuh responden lebih suka mengerjakan tugasnya sendiri. Namun, proporsi relatif terbagi dengan mereka yang menyatakan ketidaksetujuan sebesar

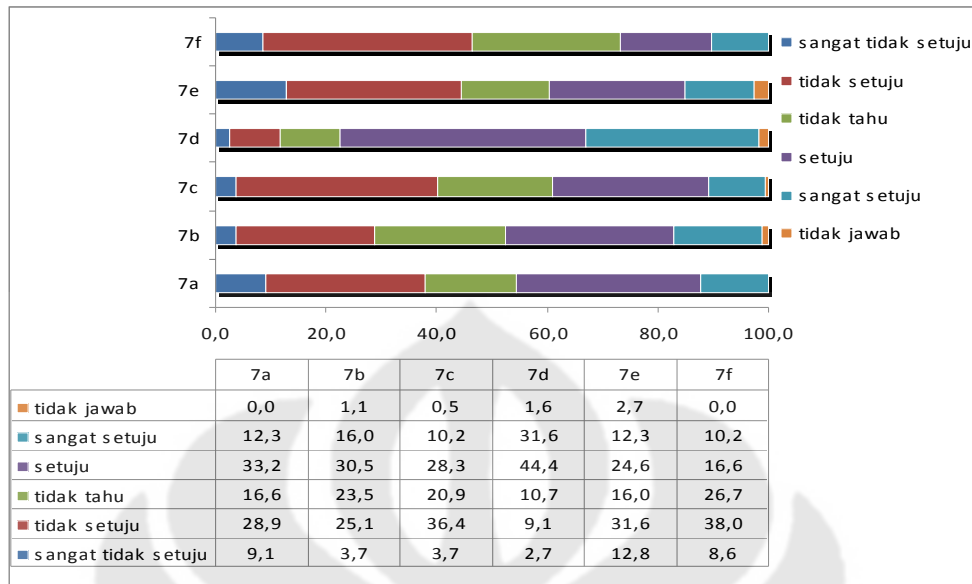
36,6%, mencakup responden yang menyatakan “sangat tidak setuju” (5,9%) dan “tidak setuju” (30,6%). Dengan demikian, jumlah mereka yang lebih suka kerja kelompok hampir sebanding dengan mereka yang lebih suka mengerjakan PR sendiri sebagai tugas. Mereka yang ragu-ragu berjumlah sebanyak 15,1% dari total responden. Tanpa preferensi yang memadai terhadap efektifitas diskusi, kesukaan terhadap tugas kelompok hal ini dapat diwaspadai sebagai kecenderungan untuk memperingan beban pekerjaan semata.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dibandingkan dengan sekolah kontrol. Sebanyak 50% siswa-siswi responden kontrol menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, sebanyak 35,3 menyatakan ketidaksetujuan mereka dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang ragu-ragu berjumlah sebanyak 14,7% dari total responden.

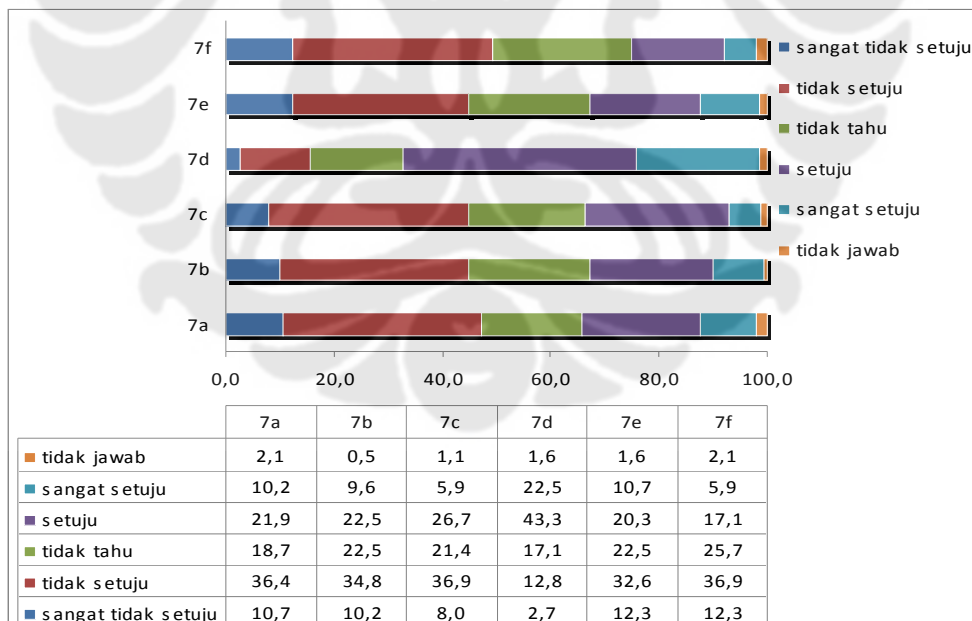
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 5 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,634) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Mayoritas responden di kedua kelompok sekolah lebih menyukai tugas individual daripada tugas kelompok.

4.2.2.2 Anti-rasionalitas dan Anti-kebebasan

Meskipun anak sudah mulai paham akan habitus yang demokratis seputar tentang kebebasan dan rasionalitas, pada umumnya masih ditemukan etos yang mengendala yang memungkinkan kebiasaan-kebiasaan baik tidak teraktualisasi secara mantap dalam cara hidup masing-masing anak sedari sekarang. Pada umumnya mereka masih memiliki kekhawatiran berpendapat, kekhawatiran menjadi berbeda dengan yang lainnya. Berikut ini adalah rincian indikator ini.



Gambar 4.15. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Anti-rasionalitas dan Anti-Kebebasan



Gambar 4.16. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Anti-rasionalitas dan Anti-Kebebasan

a. Kekhawatiran Berpendapat

Banyak orang yang merasa khawatir pendapatnya tidak sesuai dengan pendapat kebanyakan orang sehingga dapat menghalangi ekspresi diri. Dalam grafik anti-rasionalitas dan anti-kebebasan di atas, sub-indikator “Kekhawatiran Berpendapat” ditunjukkan dengan kode **7a** dan **7b**. Dalam sub-indikator **7a**, responden ditanyakan apakah **mereka merasa takut pendapat mereka berbeda dengan pendapat orang lain atau dengan pendapat banyak orang**. Mayoritas merasa khawatir pendapatnya berbeda dengan kebanyakan orang. Hal itu dapat diindikasikan dari jumlah mereka yang menyatakan kesetujuan sebanyak 45,5% dari total responden, mencakup mereka yang menjawab “setuju” (33,2%) dan “sangat setuju” (12,3%). Meski demikian, pada dasarnya jumlah ini tidak terpaut terlalu jauh dengan mereka yang tidak khawatir untuk demikian karena jumlah responden yang menyatakan ketidaksetujuan berjumlah 38% mencakup mereka yang “tidak setuju” (28,9%) dan “sangat tidak setuju” (9,1%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” mencapai 16,6% dari total responden.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dengan kelompok sekolah kontrol. Responden yang menyetujui pernyataan dalam kuisiober berjumlah 32,8%, mencakup mereka yang “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, jumlah responden tidak menyetujui berjumlah total 48,1%, mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, mereka yang menjawab “tidak tahu” sebanyak 19,1%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 23 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,032) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi siswa-siswi binaan DBE maupun non-DBE tidak berbeda dalam hal mereka merasa takut pendapat mereka berbeda dengan pendapat orang lain atau dengan pendapat banyak orang.

Selain itu pula, Dalam sub-indikator **7b**, responden ditanyakan apakah **mereka merasa takut merasa takut untuk berkata tidak setuju secara terbuka**. Hampir sama dengan sub-indikator di atas, mereka yang menyatakan

kesetujuan terhadap pernyataan tersebut berjumlah mayoritas 47% mencakup yang menjawab “setuju” (38%) dan “sangat setuju” (16,2%). Dalam sub-indikator ini, yang menyatakan ketidaksetujuan lebih sedikit dibandingkan dengan yang sebelumnya. Hanya ada sebanyak 29,2% yang dapat dinilai tidak khawatir untuk secara terbuka menunjukkan ketidaksetujuannya. Sementara itu, angka keraguan yang diindikasikan dari banyaknya responden yang menjawab “tidak tahu” mencapai hampir seperempatnya (23,8%).

Namun demikian, dalam temuan di sekolah kontrol, jumlah responden yang menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisiober adalah sebanyak 32,3%, mencakup mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, jumlah responden yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 45,1% dari total responden. Sementara itu, mereka yang menjawab “tidak tahu” adalah sebanyak 22,6% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 39 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,000) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Pada dasarnya di kedua kelompok sekolah masih banyak siswa-siswi yang merasa takut merasa takut untuk berkata tidak setuju secara terbuka. Namun keadaan sekolah kontrol justru lebih baik daripada sekolah binaan DBE dalam hal ini.

b. Ketidakbebasan Berpendapat di Kelas

Kelas memang dapat dirancang supaya siswa lebih aktif sebagai subyek pembelajaran. Namun, mereka kemungkinan tidak selalu merasa bebas berpendapat di kelas. Dalam grafik anti-rasionalitas dan anti-kebebasan di atas, sub-indikator “Ketidakbebasan Berpendapat di Kelas” ditunjukkan dengan kode **7c**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah mereka merasa tidak bebas mengemukakan pendapat di kelas**.

Jawaban responden dalam hal ini hampir terbelah dua, meski lebih banyak yang menunjukkan ketidaksetujuan. Mereka yang senantiasa merasa bebas berpendapat di kelas menjawab “tidak setuju” (36,6%) dan “sangat tidak setuju” (3,8%) dengan hasil proporsi yang berjumlah 40,3% dari total responden. Jumlah ini hanya sedikit lebih banyak dari mereka yang senantiasa merasa tidak bebas berpendapat dengan menjawab “setuju” (28,5%) dan “sangat setuju” (10,2%) yang berjumlah total 38,7% dari responden yang ada. Sementara itu pula, mereka yang ragu-ragu akan keberadaan kebebasan tersebut berjumlah cukup besar melampaui angka seperempat dari total responden, yaitu 28,5%.

Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 32,9% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 45,4%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 21,6% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 17 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,111) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi dengan demikian, di kedua sekolah, dalam presentase yang relatif setara, masih banyak siswa-siwi yang merasa tidak bebas mengemukakan pendapat di kelas.

c. Kekhawatiran akan Kebebasan

Demokrasi yang “*kebablasan*” sering kali diasosiasikan dengan tindakan dalam keributan. Selain itu, banyak juga orang yang pesimis kepada kebebasan karena beberapa alasan. Penting untuk mengetahui apakah pandangan seperti ini muncul sejak usia anak-anak setingkat dengan usia responden penelitian. Dalam grafik anti-rasionalitas dan anti-kebebasan di atas, sub-indikator “Kekhawatiran akan Kebebasan” ditunjukkan dengan kode **7d**. Dalam hal ini, responden

ditanyakan **apakah bagi mereka kebebasan harus diwaspadai karena mengancam adanya keributan.**

Meskipun mayoritas beranggapan bahwa kebebasan adalah hal yang baik, angka kesetujuan terhadap pernyataan yang diajukan dalam kuisioner relatif tinggi di mana lebih dari tiga perempat, atau tepatnya 77,2%, dari total responden menilai bahwa kebebasan perlu diwaspadai karena dapat mengancam timbulnya keributan dengan menjawab “setuju” (45,1%) dan “sangat setuju” (32,1%). Mereka yang tidak menganggap demikian hanya berjumlah total 12% berdasarkan jumlah mereka yang menjawab “tidak setuju” (9,2%) dan “sangat tidak setuju” (2,7%). Sementara itu, jumlah responden yang menjawab “tidak tahu” sebesar 10,9% dari total responden.

Kondisi di sekolah responden kontrol lebih baik dalam hal ini. Jumlah siswa responden kontrol yang menyatakan kesetujuan mereka hanya mencapai 66,8% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sebanyak 15,7% responden menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Terdapat 17,4% responden yang menyatakan “tidak tahu” dari total responden yang ada.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 25 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, sekali lagi ditemukan kondisi yang lebih baik di sekolah non-DBE di mana jumlah responden yang mengindikasikan bahwa bagi mereka kebebasan harus diwaspadai karena mengancam adanya keributan lebih sedikit. Namun secara umum, mayoritas siswa masih meyakini hal tersebut karena presentase kesetujuan di kedua sekolah melampaui 2/3 responden total.

d. Diam ketika Tidak Setuju

Dalam grafik anti-rasionalitas dan anti-kebebasan di atas, sub-indikator “Diam ketika Tidak Setuju” ditunjukkan dengan kode 7e. Dalam hal ini,

responden ditanyakan **apakah jika tidak setuju mereka memilih diam saja**. Mayoritas responden memang memilih berkespresi jika tidak setuju karena sebanyak 45% menyatakan ketidaksetujuan terhadap pernyataan dalam kuisiiber dengan menjawab “sangat tidak setuju” (13,2%) dan “tidak setuju” (32,4%). Namun, angka kesetujuan cukup besar yaitu 37,9% dari yang menjawab “setuju” (25,3%) dan “sangat setuju” (12,6%) sehingga dapat dimengerti bahwa lebih dari sepertiga responden memilih diam saja ketika merasa tidak setuju akan sesuatu hal. Sementara itu, yang menunjukkan keragu-raguan dengan menjawab tidak setuju sebesar 16,5% dari total responden.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dibandingkan dengan sekolah kontrol. Sebanyak 31,6% siswa-siswi responden kontrol menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, sebanyak 45,7% menyatakan ketidaksetujuan mereka dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang ragu-ragu berjumlah sebanyak 22,8% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 6 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi di kedua kelompok sekolah masih banyak siswa-siswi yang memilih diam saja ketika mereka merasa tidak setuju.

e. Ketiadaan Usulan Siswa

Dengan model pembelajaran *active learning* siswa memiliki posisi tawar untuk turut menentukan arah pembelajaran. Namun hal ini dapat tidak terlaksana dalam kenyataannya. Dalam grafik anti-rasionalitas dan anti-kebebasan di atas, sub-indikator “Ketiadaan Usulan Siswa” ditunjukkan dengan kode **7f**. Dalam hal ini, responden ditanyakan **apakah jika tidak bisa memberikan usul untuk kegiatan dan tugas dalam belajar**. Mayoritas sebanyak 46,5% memang menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “sangat tidak setuju” (8,6%) dan “tidak setuju” (38%) sehingga dapat dimengerti bahwa mereka memberikan

usulan dalam kegiatan belajar. Namun terdapat angka kesetujuan cukup besar, yaitu 26,7% mencakup mereka yang menjawab “setuju” (16,6%) dan “sangat setuju” (10,2%) dari total responden. Sementara itu, yang menjawab tidak tahu mencapai lebih dari seperempat responden, atau total 26,8% dari keseluruhan responden.

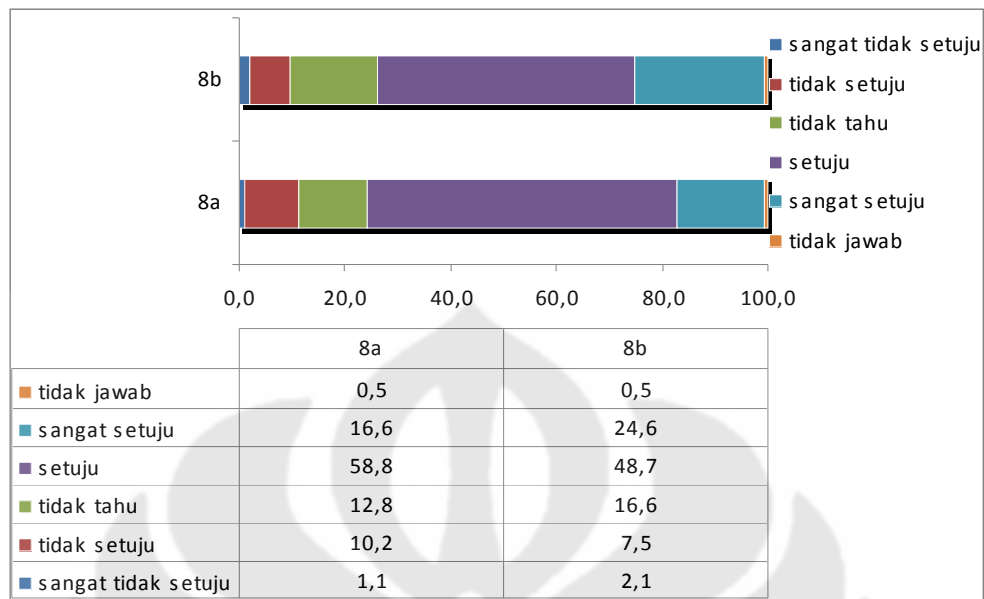
Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 23,5% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 50,3%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 26,2% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 13 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,441) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi dengan demikian pada umumnya mayoritas siswa telah memiliki posisi tawar untuk mengusulkan kegiatan di sekolah dengan kondisi yang tidak terlalu berbeda antara kelompok responden di sekolah yang dibantu dengan yang tidak dibantu.

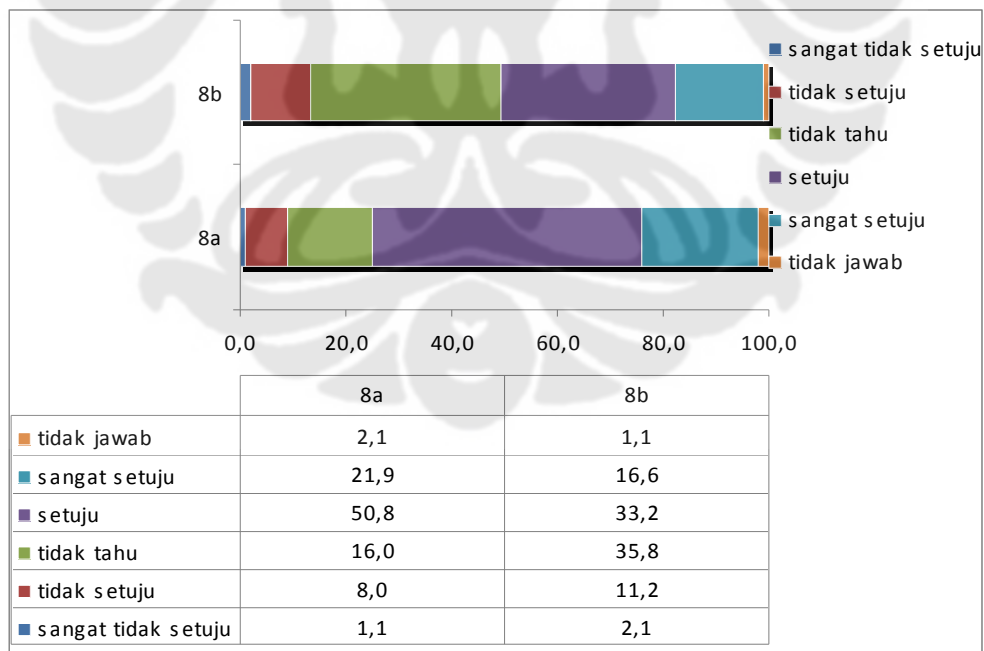
4.2.3 Prinsip Deliberatif

4.2.3.1 *Active Hearing*

Pada dasarnya pembelajaran di kelas telah menunjukkan adanya pelaksanaan prinsip deliberatif dalam aspek *active hearing* di mana guru melibatkan diri dalam mendengarkan murid dan memahami jalan pikiran mereka. Hal ini bisa dilihat dari besarnya angka jawaban mayoritas afirmatif terhadap pernyataan indikator dalam kuisisioner. Lihat gambar berikut.



Gambar 4.17. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip *Active Hearing*



Gambar 4.18. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip *Active Hearing*

Dalam gambar di atas, indikator “*Active Hearing*” ditunjukkan dengan dua sub-indikator **8a** dan **8b**. Dalam sub-indikator 8a, responden ditanyakan **apakah guru selalu mendengarkan baik-baik pendapat saya di kelas**. Dalam sub-indikator ini siswa mayoritas mengaku bahwa guru mereka menyimak pendapat mereka dengan baik karena menunjukkan kesetujuan mereka dalam pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner sebanyak total 75,8% mencakup mereka yang menjawab “setuju” (59,1%) dan “sangat setuju” (16,7%). Angka ketidaksetujuan yang ditemukan hanya berjumlah 11,3% dari total responden mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (1,1%) dan “tidak setuju” (10,2%). Sementara itu mereka yang menjawab “tidak tahu” pula hanya berjumlah 12,9% dari total responden.

Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 74,3% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 9,3%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 16,4% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 7 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,492) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas siswa-siswi di kedua kelompok sekolah dalam tingkatan yang setara menyatakan bahwa guru mereka selalu mendengarkan baik-baik pendapat saya di kelas.

Selain itu, dalam sub-indikator **8b**, responden ditanyakan apakah mereka yakin bahwa bahwa **guru mengetahui pendapat dan jalan pikiran mereka dalam kegiatan belajar di kelas**. Mayoritas siswa memberikan jawaban afirmatif sebanyak 73,6% dari total responden dengan menjawab “sangat setuju” (24,7%) dan “setuju” (48,9%). Angka ketidaksetujuan relatif kecil di sini, hanya berjumlah 9,7% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat tidak setuju”

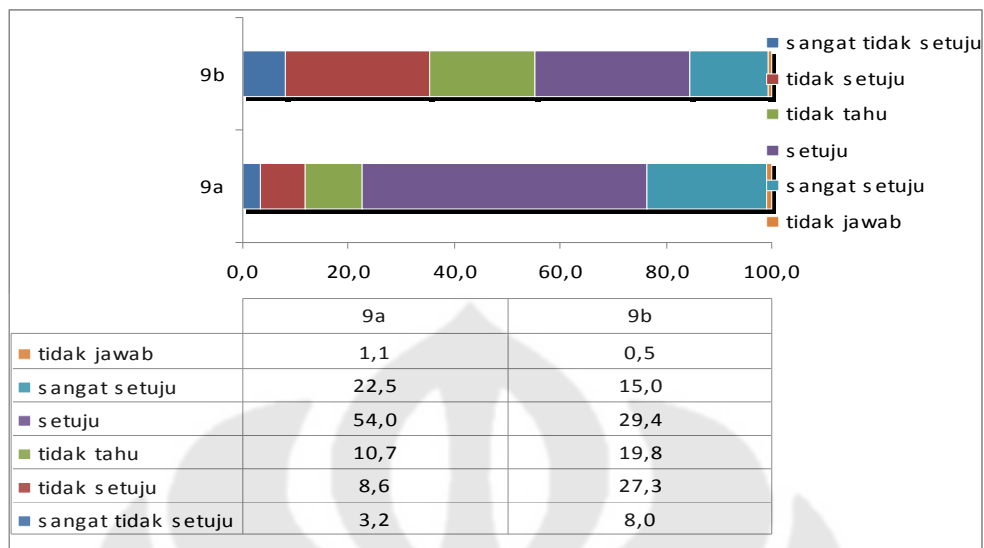
(2,2%) dan “tidak setuju” (7,5%). Mereka yang menjawab “tidak tahu”, atau bisa dikatakan artinya ragu-ragu, menempati proporsi yang lebih besar, yaitu 16,7%.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Meskipun tetap menjadi mayoritas, mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 50,3% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 13,6%. Sementara untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya jauh lebih banyak dibandingkan responden binaan DBE, yakni 36,2%.

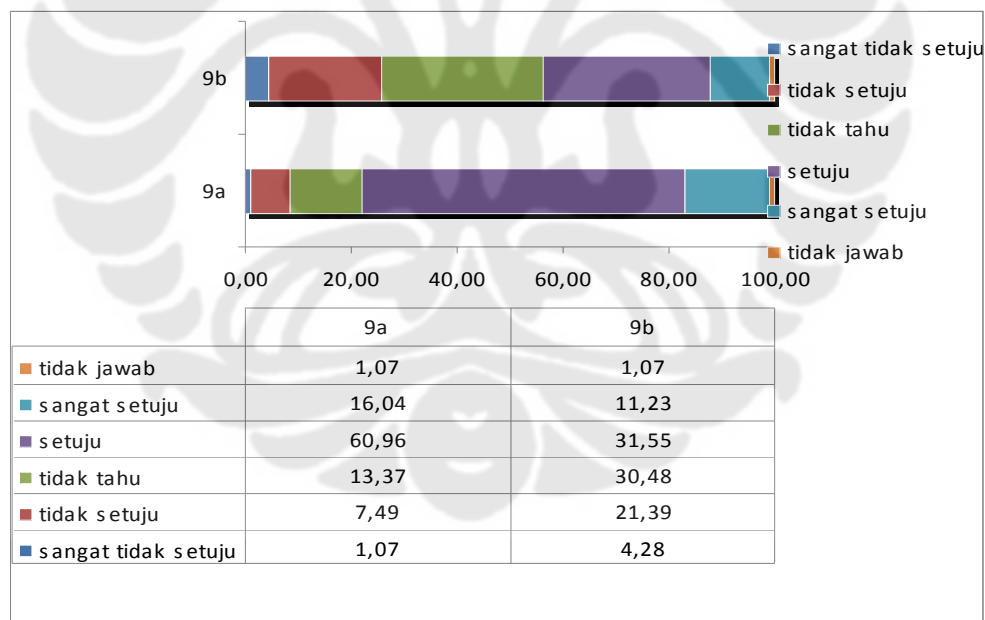
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 41 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,000) < α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang amat signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, siswa-siswi responden binaan DBE lebih yakin bahwa guru mereka mengetahui pendapat dan jalan pikiran mereka dalam kegiatan belajar di kelas dibandingkan dengan siswa-siswi di sekolah non-DBE.

4.2.3.2 Finding and Identifying Student's Good Reason

Pembelajaran di kelas telah menunjukkan adanya pelaksanaan prinsip deliberatif dalam aspek prinsip *Finding and Identifying Student's Good Reasons* dalam hal guru menemukan letak kesalahan siswa dalam menjawab soal atau berargumentasi. Namun, cukup banyak siswa yang menganggap bahwa guru lebih mementingkan hasil, artinya nilai siswa, ketimbang proses menjawab. Hal ini bisa dilihat dari besarnya angka jawaban mayoritas afirmatif dan negatif terhadap pernyataan indikator dalam kuisisioner. Lihat gambar berikut.



Gambar 4.19. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip *Finding and Identifying Student's Good Reasons*



Gambar 4.20. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip *Finding and Identifying Student's Good Reasons*

Dalam grafik di atas, indikator ini ditunjukkan dengan dua sub-indikator 9a dan 9b. Dalam sub-indikator 9a, responden ditanyakan **apakah guru selalu**

menemukan letak kesalahan saya dalam menjawab soal atau berpendapat.

Banyaknya siswa yang menyatakan kesetujuan, yaitu sebesar 77,3% dengan menjawab “setuju” (54%) dan “sangat setuju” (22,5%) mengindikasikan bahwa guru senantiasa mengetahui letak kekeliruan murid. Dalam hal ini, angka kesetujuan juga relatif kecil, hanya mencapai 11,9%. Demikian pula angka keragu-raguan yang hanya mencapai 10,8%. Dengan demikian, hanya ada kurang dari seperempat responden yang menilai bahwa guru tidak memahami letak kesalahan siswa dalam berpendapat atau menjawab soal.

Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 77,8% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 8,7%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 13,5% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 7 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,481) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas responden di kedua kelompok sekolah, baik dibantu maupun tidak dibantu, dalam level yang setingkat menyatakan bahwa guru mereka selalu menemukan letak kesalahan saya dalam menjawab soal atau berpendapat.

Sementara itu dalam sub-indikator 9b, responden ditanyakan apakah **guru lebih memperhatikan cara mereka menjawab daripada kebenaran atau kesalahan jawaban siswa**. Mayoritas siswa-siswi responden memang setuju bahwa guru mereka lebih mementingkan proses ketimbang hasil dalam proses pembelajaran karena mayoritas menjawab “setuju” (29,6%) dan “sangat setuju” (15,1%) sebanyak total 44,7%. Namun angka ketidaksetujuan tinggi, sebanyak 35,5%, yang mengindikasikan bahwa guru lebih menekankan kepada nilai siswa ketimbang proses dan cara mereka menjawab dan berpendapat. Mereka yang ragu-ragu dengan menjawab “tidak tahu” 19,9%. Jadi pada dasarnya hanya ada

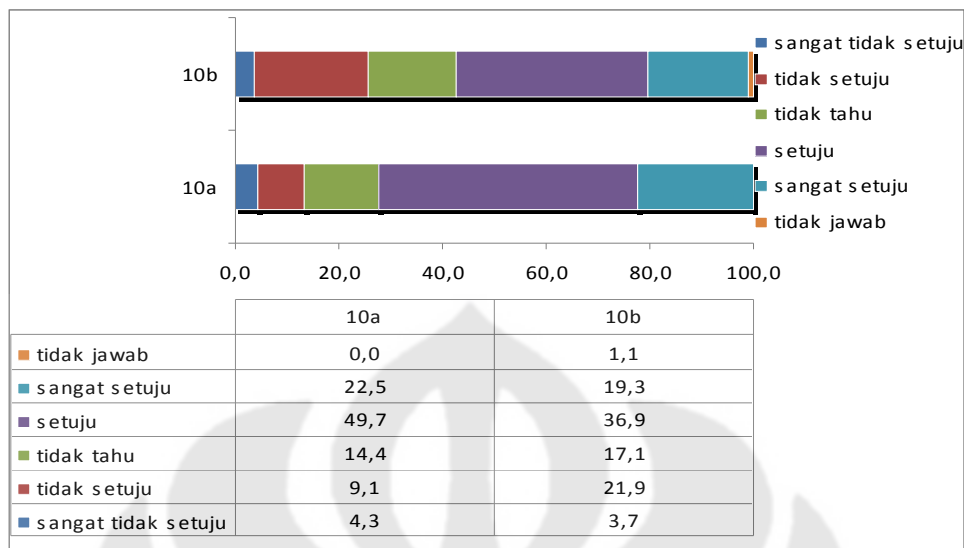
kurang dari separuh responden yang merasa bahwa guru mereka lebih memperhatikan proses ketimbang hasil benar-salahnya jawaban siswa.

Kondisi di sekolah responden lebih baik dalam hal ini. Jumlah siswa responden kontrol yang menyatakan kesetujuan mereka hanya mencapai 43,3% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sebanyak 25,9% responden menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Terdapat 30,8% responden yang menyatakan “tidak tahu” dari total responden yang ada.

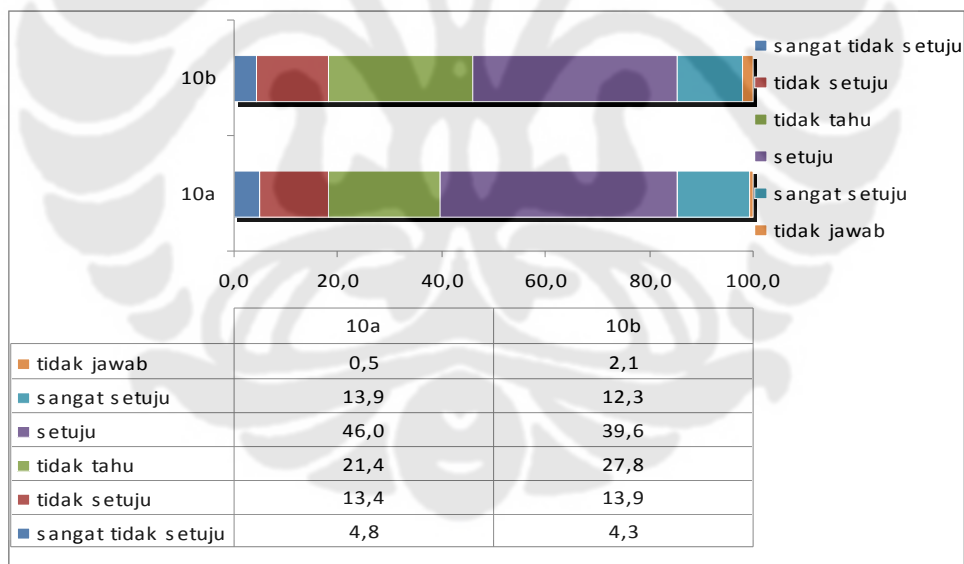
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 6,5 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,547) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas siswa-siswi responden di kedua kelompok sekolah, baik di kelompok binaan DBE maupun non-DBE, dalam level yang setara, menyatakan bahwa guru mereka lebih memperhatikan cara mereka menjawab daripada kebenaran atau kesalahan jawaban siswa.

4.2.3.3 *Thinking Aloud*

Pada dasarnya pembelajaran di kelas telah menunjukkan adanya pelaksanaan prinsip deliberatif dalam aspek *thinking aloud* di mana murid menempatkan *reason* mereka di dalam dialog di kelas mengenai pelajaran. Hal ini bisa dilihat dari besarnya angka jawaban mayoritas afirmatif terhadap pernyataan indikator dalam kuisisioner. Lihat gambar berikut.



Gambar 4.21. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip *Thinking Aloud*



Gambar 4.22. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip *Thinking Aloud*

Dalam grafik di atas, indikator ini ditunjukkan dengan dua sub-indikator 10a dan 10b. Dalam sub-indikator 10a, responden ditanyakan **apakah mereka sering menjelaskan langkah-langkah dalam menjawab soal atau**

mengerjakan tugas. Pada dasarnya hal ini telah dilakukan dengan baik dalam pembelajaran di kelas. Dalam hasil kuisioner mayoritas responden sebanyak 72,2% menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan dalam kuisioner mencakup mereka yang menjawab “setuju” (49,7%) dan “sangat setuju” (22,5%). Angka ketidaksetujuan hanya ditemukan dalam 4,3% responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan 9,1% responden yang menjawab “tidak setuju. Dengan demikian, hanya ada 13,4% siswa-siswi responden yang tidak menjelaskan langkah-langkah mereka. Sementara itu, sisanya menjawab “tidak tahu” sebanyak 14,4% dari total responden.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Sementara itu, mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 60,2% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 18,2%. Sementara untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya lebih banyak dibandingkan responden binaan DBE, yakni sebanyak 21,5%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 28 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,007) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi, meskipun sama-sama mayoritas, banyaknya jumlah siswa responden binaan DBE yang menyatakan bahwa apakah mereka sering menjelaskan langkah-langkah dalam menjawab soal atau mengerjakan tugas lebih tinggi tingkatannya dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

Dalam pembelajaran aktif, murid dituntut lebih menekankan kepada proses dan proses itu lah yang menjadi komponen utama dalam pembelajaran. Dengan demikian, dalam indikator **10b** siswa responden ditanyakan **apakah mereka merasa proses menjawab lebih penting daripada hasilnya.** Hasilnya memang mayoritas setuju dengan pernyataan yang demikian, yaitu sebanyak 56,8% mencakup mereka yang menjawab “setuju” (37,3%) dan “sangat setuju” (19,5%). Dengan demikian, lebih dari separuh responden menganggap bahwa proses lebih penting ketimbang hasilnya. Namun angka ketidaksetujuan cukup besar di mana

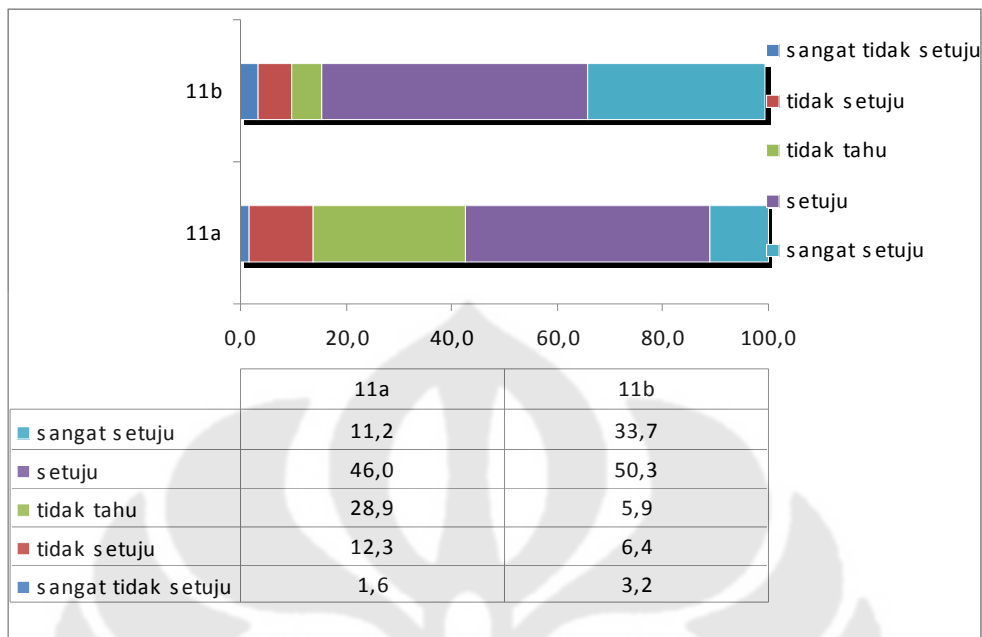
seperempat responden (25,9%) menjawab “sangat tidak setuju” (3,8%) dan “tidak setuju” (22,2%). Mereka ini lebih menganggap hasil lebih penting. Sisanya menjawab “tidak tahu” sebanyak 17,3%.

Kondisi di sekolah responden kontrol tidak jauh berbeda dalam hal ini. Jumlah siswa responden kontrol yang menyatakan kesetujuan mereka hanya mencapai 53% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sebanyak 18,6% responden menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Terdapat 28,4% responden yang menyatakan “tidak tahu” dari total responden yang ada.

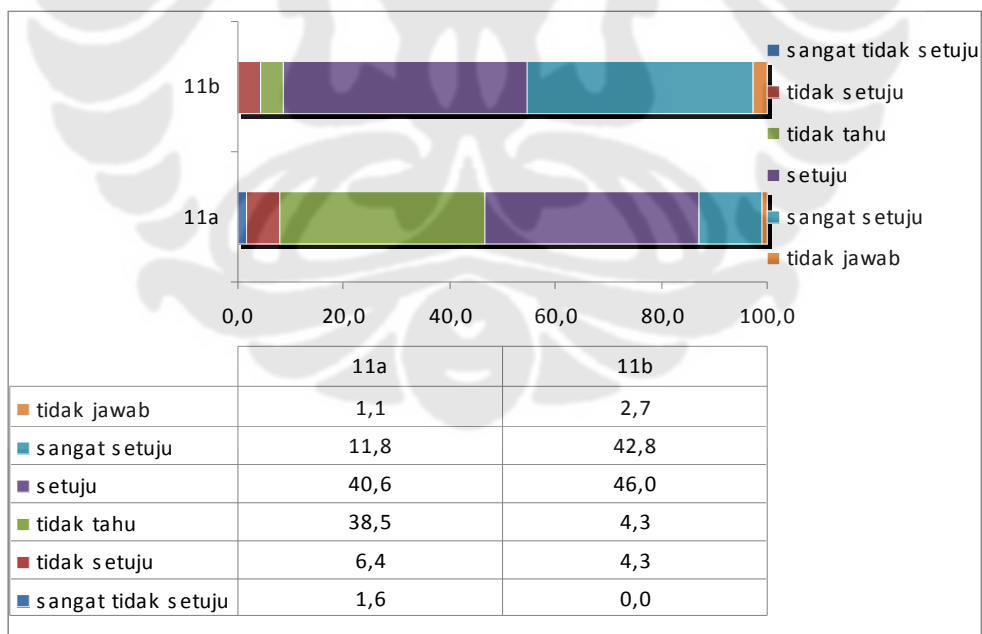
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 6 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,579) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas responden di kedua sekolah dengan tingkatan yang setara menyatakan bahwa proses menjawab lebih penting daripada hasilnya. Namun jumlah ini hanya sedikit di atas separuh dari total responden di masing-masing kelompok.

4.2.3.4 Reformulasi oleh Guru

Pada dasarnya pembelajaran di kelas telah menunjukkan adanya pelaksanaan prinsip deliberatif dalam aspek reformulasi oleh guru di mana guru berupaya mengetahui cara murid menjawab dan bersedia menjelaskan kembali bila ia menemukan kekeliruan dalam jawaban murid. Hal ini bisa dilihat dari besarnya angka jawaban mayoritas afirmatif terhadap pernyataan indikator dalam kuisioner, meski dalam sub-indikator pertama proporsinya tidak terlalu besar.



Gambar 4.23. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip Reformulasi oleh Guru



Gambar 4.24. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip Reformulasi oleh Guru

Dalam grafik di atas, indikator ini ditunjukkan dengan dua sub-indikator **11a** dan **11b**. Dalam sub-indikator **11a**, responden ditanyakan **apakah mereka yakin bahwa guru tahu bagaimana cara saya menjawab**. Mayoritas siswa memang yakin bahwa guru mereka betul-betul tahu bagaimana cara mereka menjawab. Lebih dari separuh responden, atau tepatnya 57,2%, menyatakan bahwa mereka “setuju” (46%) dan “sangat setuju” (11,2%) dengan pernyataan yang diberikan dalam kuisisioner tersebut. Namun, angka keragu-raguan cukup besar melampaui seperempat responden di mana sebanyak 28,9% menjawab “tidak tahu” terhadap pernyataan tersebut. Sementara itu yang menyatakan ketidaksetujuan hanya sebanyak 13,9% dari total responden yang mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” (1,6%) dan “tidak setuju” (12,3%).

Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol, bahkan dapat dikatakan hampir sama. Sebanyak 53% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 8,1%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 38,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu kurang dari 1 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,941) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak terdapat perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas responden dengan presentase hanya sedikit lebih dari separuh di kedua kelompok sekolah menyatakan bahwa guru mereka tahu bagaimana cara saya menjawab.

Prinsip reformulasi menuntut guru menjelaskan kembali kepada siswa setelah mengetahui jalan pikiran mereka dan menemukan letak kekeliruan. Dengan demikian, dalam indikator **10b** siswa responden ditanyakan **apakah guru mereka selalu menjelaskan kembali jika murid salah menjawab soal**. Mayoritas siswa menyetujui pernyataan tersebut dengan angka kesetujuan besar, yaitu 84,4% dari total responden. Sebanyak 50,5% siswa menyatakan “setuju” sementara 33,9% siswa menyatakan “sangat setuju”. Angka ketidaksetujuan

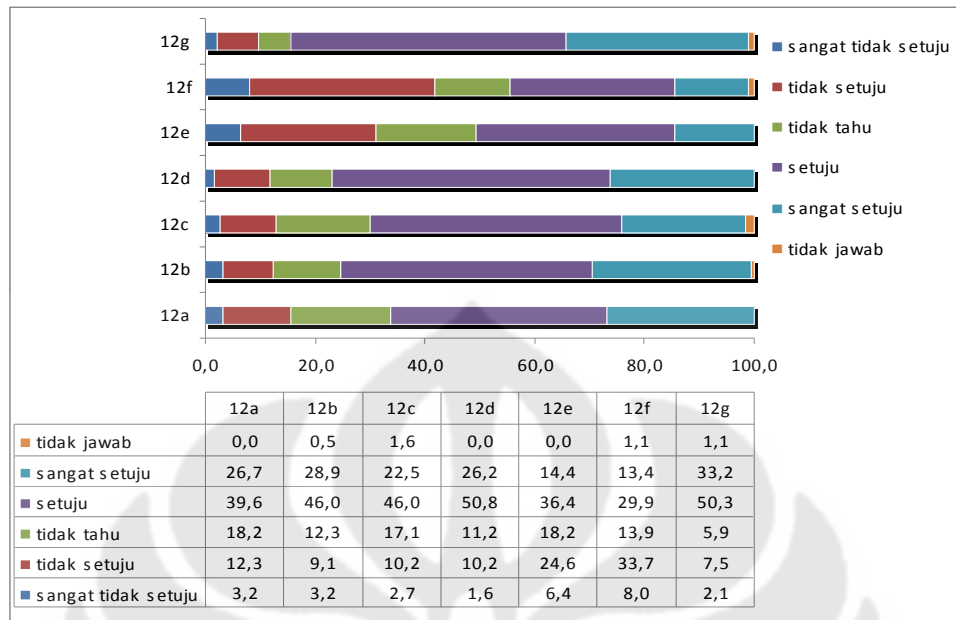
hanya sebesar 9,7% mencakup mereka yang menjawab “tidak setuju” (6,5%) dan “sangat tidak setuju” (3,2%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” pun hanya berjumlah 5,9% dari total responden. Dengan demikian, pada dasarnya prinsip deliberatif dalam pembelajaran seperti ini telah diterapkan dalam kelas-kelas responden.

Kondisi di sekolah responden kontrol lebih baik dalam hal ini. Jumlah siswa responden kontrol yang menyatakan kesetujuan mereka mencapai 91,3% dari total responden, yaitu mereka yang menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Hanya sebanyak 4,4% responden menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Terdapat 4,4% responden yang menyatakan “tidak tahu” dari total responden yang ada.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 25 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (*2-tailed*) (0,015) > α (0,025) menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan** yang signifikan antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Kondisi di sekolah non-DBE justru lebih baik dibandingkan dengan sekolah binaan DBE dalam hal ini. Meskipun demikian, dengan presentasi yang tinggi di atas 80%, hampir bisa dikatakan bahwa semua siswa cenderung menyatakan bahwa guru mereka selalu menjelaskan kembali jika murid salah menjawab soal.

4.2.3.5 Kesadaran Kolektif dan Kelompok Belajar

Pada dasarnya pembelajaran di kelas telah menunjukkan adanya pelaksanaan prinsip deliberatif dalam kesadaran kolektif dan kelompok belajar. Namun, terdapat kelemahan dalam penyelenggaraan diskusi terutama dalam hal di mana respon dilontarkan kepada satu sama lain.



Gambar 4.25. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Kesadaran Kolektif dan Kelompok Belajar



Gambar 4.26. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Kesadaran Kolektif dan Kelompok Belajar

Dalam grafik di atas, indikator ini ditunjukkan dengan tujuh sub-indikator **12a, 12b, 12c, 12d, 12e, 12f, dan 12g**. Dalam sub-indikator **12a**, responden ditanyakan **apakah mereka memilih ketua kelompok dalam membuat tugas**. Mayoritas sekitar dua pertiga responden, atau tepatnya 66,3%, menyetujui pernyataan tersebut dengan menjawab “setuju” (39,6%) dan “sangat setuju” (26,7%). Mereka yang menjawab “tidak setuju” (12,3%) dan “sangat tidak setuju” (3,2%) berjumlah total 15,5%. Sementara itu, jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu” berjumlah sedikit lebih besar dari angka ketidaksetujuan, yaitu sebesar 18,2% dari total responden. Dengan demikian, pada dasarnya ketua kelompok memang dipilih oleh siswa-siswi responden dalam membuat tugas.

Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 76% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah sebanyak 12,6%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 11,5% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,466) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, pada umumnya di kedua kelompok sekolah, mayoritas responden mengaku memilih ketua kelompok dalam mengerjakan tugas mereka.

Dalam sub-indikator lainnya, dengan kode **12b**, responden ditanyakan **apakah dalam diskusi di kelas, kelompok mereka berhadapan dengan kelompok lain untuk saling berdiskusi dan mengajukan pertanyaan**. Sekitar tiga perempat responden, atau sebanyak 75,2%, menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” (29%) dan “setuju” (46,2%). Angka ketidaksetujuan dengan keragu-raguan sama-sama sebesar 12,4%. Dengan demikian, pada dasarnya dikusi dengan melibatkan beberapa kelompok yang

berhadapan satu sama lain telah diselenggarakan di kelas-kelas responden penelitian.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Sementara itu, mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 62% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 13,6%. Sementara itu untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya lebih banyak dibandingkan responden binaan DBE, yakni sebesar 24,5% dari total responden, hampir seperempat dari responden yang ada.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 24 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,021) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi meskipun sama-sama mayoritas, jumlah responden di sekolah binaan DBE yang menyatakan bahwa dalam diskusi di kelas setiap kelompok berhadapan dengan kelompok lain untuk saling berdiskusi dan mengajukan pertanyaan lebih tinggi tingkatannya dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

Sementara itu, siswa juga ditanya, dalam sub-indikator **12c**, apakah **diskusi membuat mereka tahu akan debat dan mampu melakukannya**. Mayoritas sebesar 69,5% menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” (22,8%) dan “setuju” (46,7%). Mereka yang menjawab “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju” hanya mencapai 13% dari total responden, sedangkan yang “tidak tahu” sebanyak 17,4% dari total responden. Dengan demikian, pada dasarnya keberadaan diskusi membuat siswa mampu berdebat.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dibandingkan dengan sekolah kontrol. Sebanyak 67% siswa-siswi responden kontrol menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, sebanyak 13% menyatakan ketidaksetujuan mereka dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang ragu-ragu berjumlah sebanyak 20% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,428) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas di kedua sekolah, baik dibantu maupun tidak dibantu, dalam kisaran tingkatan 60% atau setidaknya dua pertiga dari total responden menyatakan bahwa diskusi membuat mereka tahu akan debat dan mampu melakukannya.

Selain itu, dalam sub-indikator **12d**, siswa-siswi responden ditanyakan **apakah kelompok mereka selalu menerangkan hasil diskusi di dalam kelas**. Hasilnya mayoritas (77%) lebih dari tiga perempat responden menjawab “setuju” (50,8%) dan “sangat setuju” (26,2%). Hanya ada 11,8% siswa-siswi responden yang menyatakan “tidak setuju” (10,2%) dan “sangat tidak setuju” (1,6%). Sisanya menjawab “tidak tahu” sebanyak (11,2%). Dengan demikian, kelompok-kelompok diskusi di dalam kelas-kelas responden senantiasa memaparkan hasil diskusi mereka di depan kelas.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 68,4% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 15,2%. Sementara itu, untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya lebih banyak lima poin dibandingkan responden binaan DBE, yakni 16,3% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,016) < α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi meskipun sama-sama mayoritas di atas dua pertiga responden, jumlah responden di sekolah binaan DBE yang menyatakan bahwa kelompok mereka selalu menerangkan hasil diskusi di dalam kelas lebih tinggi tingkatannya dibandingkan sekolah non-binaan DBE.

Namun mesti pula diketahui apakah paparan diskusi tersebut ditanggapi oleh siswa agar suasana diskusi menjadi aktif. Dalam sub-indikator **12e**, responden ditanya apakah **mereka sering mengajukan pendapat atau pertanyaan kepada kelompok lain**. Hasilnya memang separuh (50,8%) menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan yang diberikan dalam kuisisioner dengan menjawab “setuju” dan “sangat setuju”. Namun, separuh lainnya tidak menyatakan kesetujuan. Sebanyak 31% responden menyatakan ketidaksetujuannya dengan menjawab “tidak setuju” (24,5%) dan “sangat tidak setuju” (6,4%). Responden yang menjawab “tidak tahu” berjumlah total 18,2% dari keseluruhan responden. Dengan demikian, tidak semua siswa sering mengajukan pendapat atau bertanya kepada kelompok lain ketika memaparkan hasil diskusi.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dibandingkan dengan sekolah kontrol. Sebanyak 43,8% siswa-siswi responden kontrol menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, sebanyak 33,5% menyatakan ketidaksetujuan mereka dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang ragu-ragu berjumlah sebanyak 22,7% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,224) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dapat dikatakan bahwa tingkatan kedua sekolah dalam hal siswa-siswinya sering mengajukan pendapat atau pertanyaan kepada kelompok lain cukup setara. Dalam hal ini, hanya sekitar separuh dari responden setiap kelompok sekolah yang menyatakan demikian. Dengan demikian, masih banyak siswa yang tidak aktif ketika diskusi kelas dengan mengajukan pendapat atau pertanyaan kepada kelompok lain.

Setelah itu, responden juga diselidiki apakah mereka memberikan jawaban atas pertanyaan kelompok lain. Dalam sub-indikator **12f**, responden ditanyakan **apakah mereka memberikan jawaban atas pertanyaan kelompok lain**. Dalam

hal ini juga jawaban terbelah dua. Sebanyak 43% menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan tersebut dengan menjawab “sangat setuju” (13,5%) dan “setuju” (30,3%). Sementara itu, 42,2% yang lainnya menyatakan ketidaksetujuan dengan menjawab “tidak setuju” (34,1%) dan “sangat tidak setuju” (8,1%). Sisanya menjawab “tidak tahu” sebanyak 14,1%. Dengan demikian, responden juga tidak seluruhnya selalu memberikan respon atas tanggapan kelompok lain dalam diskusi di kelas.

Sebanyak mayoritas 46,4 % responden di sekolah kontrol juga menyetujui pernyataan yang disodorkan di dalam kuisioner dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Angka ketidaksetujuan berjumlah 34,4% dari total responden. Sementara itu, mereka yang “tidak tahu” berjumlah total 19,1%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,841) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi dapat dikatakan bahwa tingkatan kedua sekolah dalam hal siswa-siswinya cukup setara. Dalam hal ini, kurang dari sekitar separuh dari responden setiap kelompok sekolah yang menyatakan demikian. Dengan demikian, masih banyak siswa yang tidak aktif ketika diskusi kelas juga ketika mereka presentasi memberikan jawaban atas pertanyaan kelompok lain.

Siswa-siswi juga ditanyakan dalam sub-indikator terakhir apakah **dalam tugas kelompok mereka bekerja sesuai dengan bagian dan kewajiban saya**. Mayoritas sebagian besar, 84,3% menyatakan bahwa mereka bekerja sedemikian rupa sejak sebanyak 50,8% menjawab “setuju” dan sebanyak 33,5% menjawab “sangat setuju”. Hanya ada 9,7% responden yang tidak demikian dengan menjawab “tidak setuju” (7,6%) dan “sangat tidak setuju” (2,2%). Sementara itu, 5,9% menjawab “tidak tahu”.

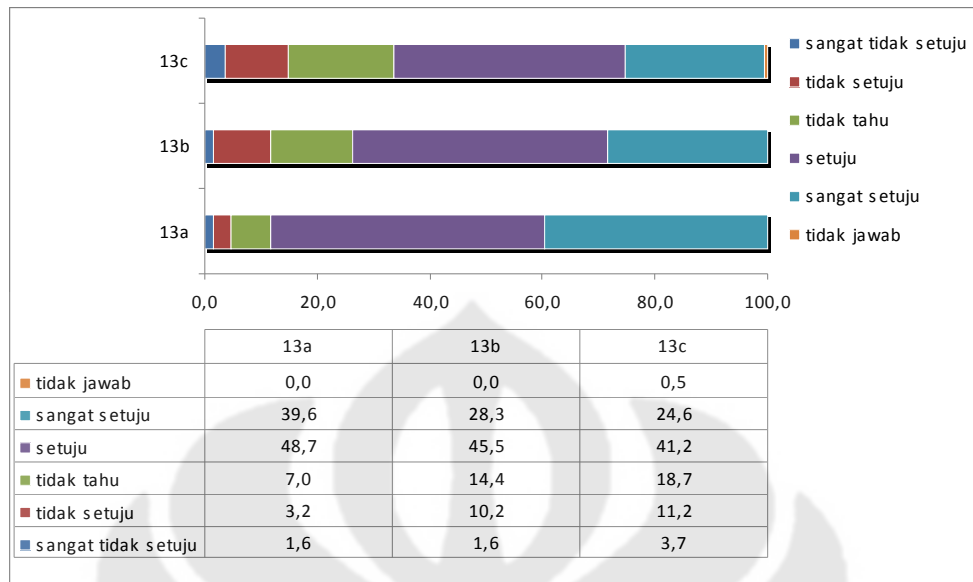
Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 85,2% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah hanya sebanyak

6,5%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat hanya sebanyak 8,2% dari total responden.

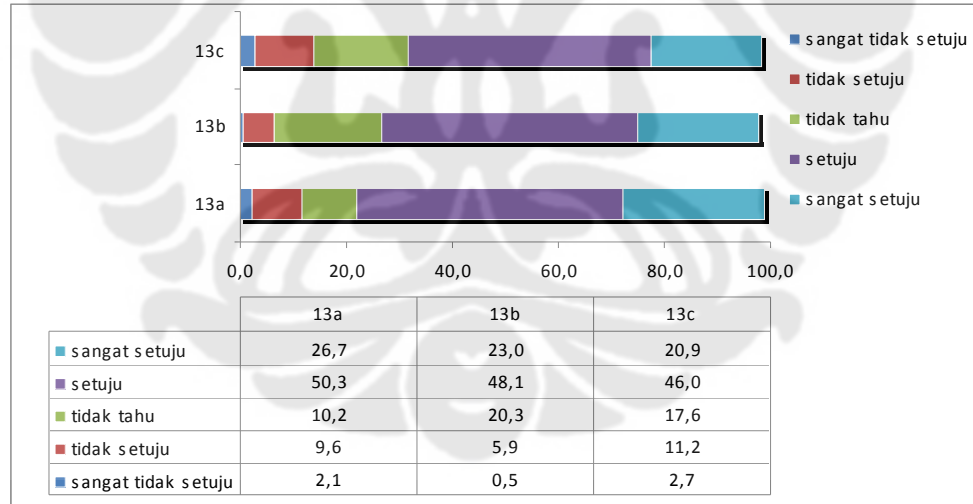
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* (0,841) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi, mayoritas siswa-siswi kedua kelompok sekolah dalam tingkatan yang sama-sama tinggi menyatakan bahwa mereka mengerjakan tugas sesuai dengan kewajiban dalam kelompok.

4.2.3.6 Prinsip Imparsial

Prinsip imparsial telah dipahami oleh siswa dengan baik karena mereka pada umumnya berbagi informasi satu sama lain, mempertimbangkan suara orang lain, dan berpikir matang-matang terhadap argumen mereka. Namun proporsi paling kecil ditemukan dalam hal apakah siswa-siswi responden selalu memperhatikan pendapat orang lain dalam diskusi. Lihat gambar berikut.



Gambar 4.27. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE terhadap Prinsip Imparsial



Gambar 4.28. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol terhadap Prinsip Imparsial

Dalam grafik di atas, indikator ini ditunjukkan dengan tiga sub-indikator 13a, 13b, dan 13c. Dalam sub-indikator 13a, responden ditanyakan **apakah mereka di kelas selalu berbagi informasi dan pengetahuan**. Dalam tabel di

atas, terlihat bahwa hampir semua responden, 88,3%, memberikan jawaban afirmatif dengan menjawab “setuju” (48,7%) dan “sangat setuju” (39,6%). Angka ketidaksetujuan hanya 4,8% yang mencakup responden yang menjawab “tidak setuju” (3,2%) dan “sangat tidak setuju” (1,6%). lebih banyak responden yang menjawab “tidak tahu” (7%) ketimbang mereka yang menunjukkan ketidaksetujuan.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 77,8% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 11,9%. Sementara itu, untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya sebesar 10,3%.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,001) < α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi meskipun sama-sama mayoritas di atas dua pertiga responden, jumlah responden di sekolah binaan DBE yang menyatakan bahwa mereka di kelas selalu berbagi informasi dan pengetahuan lebih tinggi tingkatannya dibandingkan sekolah non-binaan DBE.

Sementara itu, dalam sub-indikator **13b** kemudian responden ditanyakan apakah **mereka selalu berpikir matang-matang dalam berpendapat dan menjawab dengan memperhatikan kemungkinan salahnya**. Mayoritas hampir tiga perempat responden (73,8%) menyatakan kesetujuan dengan menjawab “setuju” (45,5%) dan “sangat setuju” (28,3%). Mereka yang menunjukkan ketidaksetujuan hanya berjumlah 11,8% dari total responden, mencakup responden yang menjawab “tidak setuju” dan “sangat tidak setuju. Angka ketidaktahuan lebih besar dibanding sub-indikator yang lainnya, yaitu 14,4%. Dengan demikian, mayoritas responden berpikir secara matang dalam menjawab dan berargumen.

Kondisi ini tidak terlalu berbeda dengan sekolah kontrol. Sebanyak 72,7% menyetujui pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner dengan menjawab

“sangat tidak setuju” dan “setuju”. Sementara itu, mereka yang tidak menyetujui dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” adalah hanya sebanyak 6,5%. Mereka yang menjawab “tidak tahu” tercatat sebanyak 20,8% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,613) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas responden di kedua kelompok dalam tingkatan yang setara menyatakan bahwa mereka selalu berpikir matang-matang dalam berpendapat dan menjawab dengan memperhatikan kemungkinan salahnya.

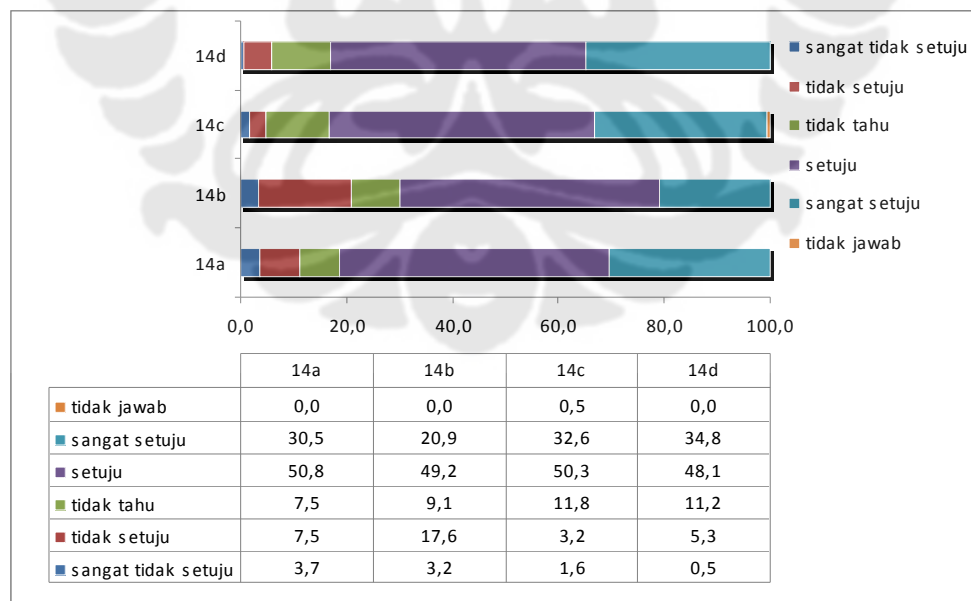
Dalam sub-indikator terakhir, yaitu sub-indikator **13c**, responden ditanyakan apakah mereka **selalu memperhatikan dan mempertimbangkan pendapat orang lain dalam diskusi**. Mayoritas responden juga memberikan jawaban afirmatif dalam hal ini, dengan angka kesetujuan yang relatif tinggi, yaitu sebesar 66,1%, mencakup mereka yang menjawab “setuju” (41,4%) dan “sangat setuju” (24,7%). Angka ketidaksetujuan hanya berkisar di 15,1% mencakup mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”, sementara jumlah mereka yang menjawab “tidak tahu” sebesar 18,8% dari total responden. Meskipun tetap mayoritas, dan dapat dikatakan bahwa sebagian besar siswa selesau memikirkan pendapat orang lain dalam diskusi, angka kesetujuan dalam sub-indikator ini adalah yang terendah dalam sub-sub indikator prinsip imparisial lainnya.

Kenyataan ini tidak terlalu jauh berbeda dibandingkan dengan sekolah kontrol. Sebanyak 67,9% siswa-siswi responden kontrol menyatakan kesetujuan mereka dengan menjawab “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, sebanyak 14,1% menyatakan ketidaksetujuan mereka dengan menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Mereka yang ragu-ragu berjumlah sebanyak 17,9% dari total responden.

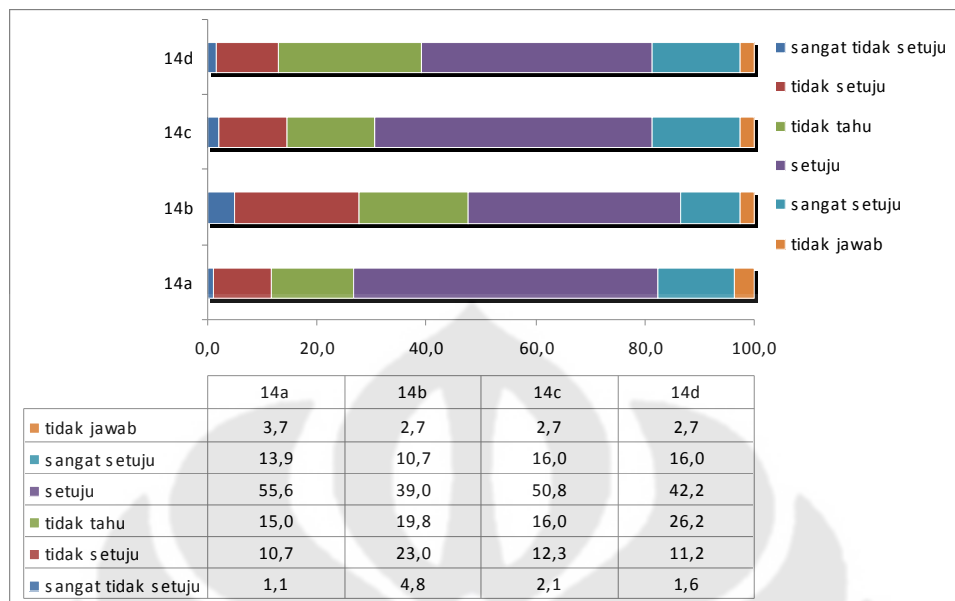
Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) (0,886) > α (0,025) menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi mayoritas responden di kedua kelompok dalam tingkatan yang setara, paling tidak dua pertiga dari respondennya, menyatakan bahwa mereka selalu memperhatikan dan mempertimbangkan pendapat orang lain dalam diskusi.

4.2.3.7 Pengetahuan akan Masyarakat

Pada dasarnya siswa dapat dikatakan telah mulai memiliki pengetahuan yang memadai mengenai masyarakat sekitar. Hal ini ditunjukkan dengan keseringan mereka menyimak berita-berita dan mencari pengetahuan tentang masyarakat sekitar. Berikut ini adalah grafik yang menunjukkan tanggapan siswa akan pengetahuan tentang masyarakat.



Gambar 4.29. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Binaan DBE mengenai Pengetahuan akan Masyarakat



Gambar 4.30. Tanggapan Siswa-siswi Responden Sekolah Kontrol mengenai Pengetahuan akan Masyarakat

Dalam grafik di atas, indikator ini ditunjukkan dengan empat sub-indikator **14a**, **14b**, **14c**, dan **14d**. Dalam sub-indikator **14a**, responden ditanyakan **apakah mereka sering menonton berita**. Mayoritas siswa menyetujui pernyataan yang diberikan dalam kuisisioner dengan angka yang cukup tinggi, 81,3%, mencakup mereka yang menjawab “setuju” (50,8%) dan “sangat setuju” (30,5%). Angka ketidaksetujuan hanya sebesar 11,2% dari mereka yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”. Sementara itu, jumlah responden yang menjawab “tidak tahu” hanya sebesar 7,5% dari total responden. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa sebagian besar responden telah menyimak berita dari televisi.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 72,2% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 15,6%. Sementara itu, untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya tercatat sebanyak 12,2% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,001) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi meski sama-sama memiliki mayoritas di atas tiga perempat responden totalnya, jumlah mayoritas siswa-siswi binaan DBE dalam hal apakah mereka sering menonton berita tingkatannya lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

Responden juga ditanyakan, dalam sub-indikator **14b**, **apakah mereka sering membaca koran**. Mayoritas siswa responden mengaku sering membaca koran karena sebanyak 70,1% responden menyatakan kesetujuan terhadap pernyataan yang disodorkan dalam kuisioner mencakup mereka yang menjawab “setuju” (49,2%) dan “sangat setuju” (20,9%). Angka ketidaksetujuan mencapai 20,9%, lebih besar dari sub-indikator sebelumnya, yang mencakup responden yang menjawab “tidak setuju” (17,6%) dan “sangat tidak setuju (3,2%). Mereka yang menjawab “tidak tahu” hanya sebanyak 9,1% dari total responden.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 51,1% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 32,6%. Sementara itu, untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya jauh lebih banyak dibandingkan responden binaan DBE, yakni 20,3% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi meski sama-sama memiliki mayoritas di atas separuh responden totalnya, jumlah mayoritas siswa-siswi binaan DBE dalam hal apakah mereka sering membaca koran tingkatannya lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

Pembelajaran berbasis siswa yang dewasa ini tersirat juga di dalam kurikulum Indonesia menuntut relevansi pembelajaran dengan karakteristik lokal. Pengetahuan mengenai masyarakat sekitar menjadi kompetensi penting yang harus diperoleh oleh siswa. Dalam sub-indikator **14c**, responden ditanyakan apakah **mereka selalu mencari tahu berita-berita tentang masyarakat di sekitar**. Dengan angka yang cukup tinggi yaitu 83,3%, mayoritas responden memberikan jawaban afirmatif dengan menjawab “setuju” (50,5%) dan “sangat setuju” (32,8%) terhadap pernyataan yang diberikan dalam kuisisioner. Sementara itu, angka ketidaksetujuan hanya sebesar 4,8% sementara mereka yang mengaku “tidak tahu” lebih besar sebanyak 16,7% dari total responden. Dengan demikian, sebagian besar responden memang aktif mencari pengetahuan tentang masyarakat di sekitar mereka.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 68,7% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 14,8%. Sementara itu, untuk yang menjawab “tidak tahu” berjumlah 16,5% dari total responden yang ada di kelompok sekolah kontrol.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 78,8% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 5,9%. Sementara itu, untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya lebih banyak dibandingkan responden binaan DBE.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Berdasarkan tabel di atas, hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan Asymp. Sig. (2-tailed) $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **terdapat perbedaan yang amat signifikan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Jadi, meskipun sama-sama memiliki mayoritas afirmatif di atas dua pertiga dari total responden, tingkatan jumlah mayoritas siswa-siswi sekolah binaan DBE yang

menyatakan bahwa mereka selalu mencari tahu berita-berita tentang masyarakat di sekitar lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah non-DBE.

Pada akhirnya, responden juga ditanyakan apakah **mereka memiliki banyak pengetahuan tentang bangsa dan negara Indonesia**. Mayoritas menyatakan kesetujuannya, yaitu sebesar 82,9%, yang mencakup 48,1% responden menyatakan “setuju” dan 34,8% responden menyatakan “sangat setuju”. Jumlah responden yang menyatakan ketidaksetujuan hanya berjumlah 5,9% dari total responden yang ada. Sementara itu, hanya ada 11,2% responden yang mengaku “tidak tahu”. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa mayoritas responden telah mengetahui situasi seputar kenegaraan dan kebangsaan.

Kenyataan di sekolah kontrol memiliki tingkatan di bawah sekolah binaan DBE. Mereka yang menjawab “setuju” dan “sangat setuju” pada kelompok kontrol hanya mencapai total 59,9% dari seluruh responden. Jumlah responden yang menjawab “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju” berjumlah total 13,1%. Sementara itu, untuk yang menjawab “tidak tahu” jumlahnya lebih banyak dibandingkan responden binaan DBE, yakni sebanyak 26,9% dari total responden.

Dengan demikian, perbedaan *mean rank* antara kedua kelompok, tidak dibantu dengan dibantu sekitar 3 poin. Hasil analisis Mann-Whitney, dalam selang kepercayaan 95%, dengan *Asymp. Sig. (2-tailed)* $(0,000) < \alpha (0,025)$ menunjukkan bahwa **tidak ada perbedaan** antara kelompok yang dibantu dengan yang tidak dibantu. Dengan demikian, dalam hal apakah mereka memiliki banyak pengetahuan tentang bangsa dan negara Indonesia, tingkatan sekolah binaan DBE lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah non-DBE dalam mayoritas siswa-siswi responden yang menyatakan afirmatif, meskipun angka afirmatif tersebut di kedua sekolah melampaui separuh dari total responden.

Tabel 4.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Pemahaman terhadap Budaya Demokrasi sebagai Variabel Dependen

Dimensi	Indikator	Sub-Indikator	Modus dan %Angka Modus	Perbandingan Peringkat dengan Sekolah Kontrol (Lebih Tinggi/Lebih Rendah)	Perbedaan Signifikan dalam Selang Kepercayaan 95% (Ada/Tidak Ada)	
Habitus Demokrasi	Prinsip Dialog	1a	Pandangan terhadap Diskusi	Afirmatif; 66%	Lebih Tinggi	Ada *
		1b	Preferensi terhadap Diskusi Alih-alih Kelas Mimbar	Negatif; 38,4%	Lebih Tinggi	Ada
		1c	Kepercayaan Diri dalam Berpendapat	Afirmatif; 81%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		1d	Pandangan terhadap Efektifitas Diskusi	Afirmatif; 64%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		1e	Peran Aktif Siswa Dibanding Guru	Negatif; 52%	Lebih Rendah	Tidak Ada
	Prinsip Otonomi dan Otoritas	2a	Pemahaman tentang Hak di Kelas	Afirmatif; 89%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		2b	Berekspresi jika Tidak Setuju	Afirmatif; 68%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		2c	Mematuhi Aturan Bersama	Afirmatif; 87%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		2d	Tanggung Jawab dalam Tugas Kelompok	Afirmatif; 85%	Lebih Tinggi	Ada
		2e	Menghormati Guru	Afirmatif; 83%	Lebih Tinggi	Ada
	Prinsip Rasionalitas	3a	Tidak Menyelesaikan Konflik dengan Bertengkar atau Kekerasan	Afirmatif; 48%	Lebih Rendah	Tidak Ada
		3b	Diskusi Tidak Memacu Pertentangan Negatif	Afirmatif; 57%	Hampir Sama	Tidak Ada
		3c	Prinsip <i>Non Violent</i> dalam Agama	Afirmatif; 71%	Lebih Rendah	Ada *
		3d	Voting	Afirmatif; 79%	Lebih Tinggi	Ada
		3e	Penghargaan terhadap Sistem Merit	Afirmatif; 82%	Lebih Tinggi	Ada
		3f	Pandangan Positif terhadap Kompetisi	Afirmatif; 72%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		3g	Keyakinan thd Kompetisi dalam Sistem Merit	Afirmatif; 78%	Lebih Tinggi	Ada

Tabel 4.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Pemahaman terhadap Budaya Demokrasi sebagai Variabel Dependen (Sambungan)

	Prinsip Kebebasan, Kesetaraan, dan Keadilan	4a	Keberanian Berpendapat	Afirmatif; 68%	Lebih Tinggi	Ada	
		4b	Pandangan terhadap Kebebasan	Afirmatif; 64%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
		4c	bebas untuk berkata tidak setuju	Afirmatif; 47%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
		4d	Fasilitasi Guru dalam Berargumen	Afirmatif; 80%	Lebih Rendah	Tidak Ada	
		4e	Komitmen terhadap Keadilan	Afirmatif; 73%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
	<i>Civic Virtue</i>	5a	Menghargai Pendapat Orang Lain	Afirmatif; 84%	Lebih Rendah	Tidak Ada	
		5b	Menghargai Perbedaan	Afirmatif; 81%	Lebih Rendah	Tidak Ada	
		5c	Diskusi Mengenai Masalah Yang Berpotensi kepada Ketidaksepakatan	Afirmatif; 42%	Lebih Rendah	Tidak Ada	
		5d	Toleransi	Afirmatif; 65%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
		5e	<i>Compassionate Feeling</i>	Afirmatif; 65%	Hampir Sama	Tidak Ada	
		5f	Optimisme kepada Masa Depan	Afirmatif; 66%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
		5g	Kejujuran dan Kebenaran	Afirmatif; 81%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
	Etos Lama	Pembelajaran Satu Arah	6a	Ketidaksukaan terhadap Diskusi	Negatif; 73%	Lebih Tinggi	Ada
			6b	Kelas Mimbar Dibanding Ceramah	Afirmatif; 90%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
6c			Jarang Berdiskusi dengan Orang Tua	Negatif; 53%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
6d			Jarang Berdiskusi dengan Guru	Negatif; 39%	Hampir Sama	Tidak Ada	
6e			Keengganan Mengemukakan Pendapat	Negatif; 61%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
6f			Ketidakpercayaan Diri dalam Berpendapat	Afirmatif; 59%	Lebih Tinggi	Ada	
6g			Pesimisme terhadap Diskusi dalam Materi Pelajaran	Afirmatif; 69%	Lebih Rendah	Tidak Ada	
6h			Keengganan Berinteraksi Langsung dengan Guru	Negatif; 44%	Lebih Tinggi	Tidak Ada	
6i			Absolutisme Guru	Afirmatif; 61%	Lebih Tinggi	Ada *	

Tabel 4.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Pemahaman terhadap Budaya Demokrasi sebagai Variabel Dependen (Sambungan)

		6j	Peran Aktif Guru Dibanding Siswa	Afirmatif; 67%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		6k	Preferensi terhadap Durasi Kelas Mimbar	Afirmatif; 76%	Lebih Tinggi	Ada
		6l	Pilihan Siswa dalam Kelas Mimbar atau Diskusi	Afirmatif; 58%	Lebih Tinggi	Ada
		6m	Pandangan Lama terhadap Peran Guru	Afirmatif; 55%	Lebih Tinggi	Ada
		6n	Mengerjakan Soal atau Mengidentifikasi Masalah	Afirmatif; 72%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		6o	Preferensi terhadap Kerja Kelompok	Afirmatif; 48%	Lebih Rendah	Tidak Ada
	Anti-rasionalitas dan Anti-kebebasan	7a	Kekhawatiran Atas Pendapat Diri Yang Berbeda	Afirmatif; 46%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		7b	Kekhawatiran untuk Tidak Setuju Secara Terbuka	Afirmatif; 47%	Lebih Tinggi	Ada
		7c	Ketidakebebasan Berpendapat di Kelas	Negatif; 40%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		7d	Kekhawatiran akan Kebebasan	Afirmatif; 77%	Lebih Tinggi	Ada
		7e	Diam ketika Tidak Setuju	Negatif; 45%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		7f	Ketiadaan Usulan Siswa	Negatif; 47%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
		Prinsip Deliberatif	<i>Active Hearing</i>	8a	Guru Menyimak Pendapat Siswa dengan Baik	Afirmatif; 76%
8b	Guru Memahami Pendapat dan Jalan Pikiran Siswa			Afirmatif; 74%	Lebih Tinggi	Ada *
<i>Finding and Identifying Student's Good Reason</i>	9a		Guru Menemukan Letak Kesalahan Siswa	Afirmatif; 77%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
	9b		Guru Lebih Mementingkan Cara Siswa dalam Menjawab	Afirmatif; 45%	Lebih Rendah	Tidak Ada
<i>Thinking Aloud</i>	10a		Siswa Menjelaskan Langkah-langkah dalam Pekerjaan	Afirmatif; 72%	Lebih Tinggi	Ada
	10b		Siswa Merasa Proses Lebih Penting drpd Hasil	Afirmatif; 53%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
Reformulasi oleh Guru	11a		Guru Mengetahui Betul Bagaimana Siswa Menjawab	Afirmatif; 57%	Hampir Sama	Tidak Ada
	11b		Guru Selalu Menjelaskan Kembali Jika Murid Keliru	Afirmatif; 84%	Lebih Rendah	Ada

Tabel 4.1. Ikhtisar Temuan Lapangan untuk Tingkat Pemahaman terhadap Budaya Demokrasi sebagai Variabel Dependen (Sambungan)

Kesadaran Kolektif dan Kelompok Belajar	12a	Memilih Ketua Kelompok dalam Membuat Tugas	Afirmatif; 66%	Lebih Rendah	Tidak Ada
	12b	Kelompok Yang Saling Berhadapan dalam Diskusi	Afirmatif; 75,2%	Lebih Tinggi	Ada
	12c	Diskusi Melatih Debat	Afirmatif; 70%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
	12d	Kelompok Diskusi Memaparkan Hasil Diskusi	Afirmatif; 77%	Lebih Tinggi	Ada
	12e	Mengajukan Pertanyaan dan Pendapat kepada Kelompok Lain	Afirmatif; 51%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
	12f	Siswa Menanggapi Respon Kelompok Lain	Afirmatif; 43%	Lebih Rendah	Tidak Ada
	12g	Siswa Mengerjakan Tugas Sesuai dengan Kewajiban dalam Kelompok	Afirmatif; 84%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
Prinsip Imparsial	13a	Berbagi Informasi dan Pengetahuan	Afirmatif; 88%	Lebih Tinggi	Ada
	13b	Siswa Berpikir Secara Matang dalam Menjawab dan Berargumen	Afirmatif; 74%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
	13c	Siswa Selalu Memikirkan Pendapat Orang Lain dalam Diskusi	Afirmatif; 66%	Lebih Tinggi	Tidak Ada
Pengetahuan akan Masyarakat	14a	Siswa Sering Menonton Berita	Afirmatif; 81%	Lebih Tinggi	Ada
	14b	Siswa Sering Membaca Koran	Afirmatif; 70%	Lebih Tinggi	Ada *
	14c	Siswa Aktif Mencari Pengetahuan tentang Masyarakat Sekitar	Afirmatif; 83%	Lebih Tinggi	Ada *
	14d	Siswa Memiliki Pengetahuan tentang Negeri Mereka	Afirmatif; 83%	Lebih Tinggi	Ada *

4.3. ANALISA DIMENSI BUDAYA DALAM SEKOLAH YANG MENDAPAT BANTUAN DAN SEKOLAH KONTROL

Tabel di atas merupakan ikhtisar deskripsi dan perbandingan dalam variabel dependen. Tabel di atas menyajikan presentase siswa-siswi responden DBE yang menunjukkan kesetujuan atau ketidaksetujuan mereka terhadap prinsip-prinsip penerapan PAKEM yang diupayakan melalui program DBE. Selain itu, tabel tersebut juga menunjukkan jawaban mayoritas responden di kelompok sekolah binaan DBE dan perbandingannya dengan sekolah kontrol. Afirmatif berarti responden memberikan jawaban “sangat setuju” dan “setuju”. Sementara itu, negatif berarti responden memberikan jawaban “sangat tidak setuju” dan “tidak setuju”.

Pemahaman kumulatif terhadap budaya demokrasi merupakan hasil *compute variable* dalam fungsi SPSS yang digunakan sebagai alat bantu mengolah data statistik dalam penelitian ini. Penulis menetapkan bahwa tingginya tingkatan pemahaman terhadap budaya demokrasi akan ditentukan oleh tingginya tingkatan habitus demokrasi dan prinsip deliberatif dan rendahnya etos lama. Dalam hal ini, masih tingginya etos lama belum menunjukkan pemahaman yang memadai atas budaya demokrasi yang relevan bagi konteks subyek responden. Dalam bagian ini terlebih dahulu akan disarikan informasi penting dari pencacahan hasil respon siswa-siswi dan perbandingannya dengan kelompok kontrol.

4.3.1. Habitus Demokrasi

Terdapat perbedaan Dalam dimensi habitus demokrasi, mayoritas pernyataan memang direspon secara afirmatif yang mengindikasikan bahwa responden cukup paham akan kebiasaan-kebiasaan, simbol-simbol, praktik dan prinsip demokratis. Penulis membagi lagi dimensi ini ke dalam beberapa kelompok indikator, yaitu prinsip dialog, prinsip otonomi dan otoritas, prinsip rasionalitas, prinsip kebebasan, kesetaraan dan keadilan dan *civic virtue*. Dalam hal “*culture in action*” pemahaman terhadap hal-hal tersebut dapat menyediakan

potongan-potongan budaya di mana berbagai strategi bertindak yang demokratis dapat terbentuk.

4.3.1.1 Prinsip Dialog

Indikator ini mencerminkan pemahaman siswa tentang keutamaan dialog yang seharusnya telah mulai diterapkan secara pedagogis. Dalam hal **prinsip dialog**, diketahui bahwa siswa binaan DBE cenderung berpandangan positif terhadap diskusi di kelas jika dibandingkan dengan jenis kegiatan lainnya (1a), menganggap diskusi berguna (1d), dan merasa percaya diri dalam berpendapat (1c). Perbedaan signifikan dengan sekolah kontrol ditemukan pada pandangan terhadap diskusi (1a) sebagai kegiatan terpenting di kelas dan preferensi diskusi dibandingkan kelas mimbar (1b). Perbedaan yang signifikan dengan sekolah kontrol ditemukan dalam pandangan terhadap pentingnya diskusi (1a). Selain itu, di sekolah kontrol, lebih banyak siswa-siswi menilai bahwa diterangkan oleh guru di kelas lebih penting dibandingkan dengan penerapan diskusi (1b).

Dalam indikator 1b, meskipun lebih baik dibandingkan dengan kelompok kontrol, modus menunjukkan respon yang negatif. Meskipun tidak menempati proporsi yang amat besar dalam respon dari siswa-siswi binaan DBE (38%), hal ini cukup memberikan poin kritis. Kontradiksi ini juga lebih besar ketika siswa diminta untuk menanggapi apakah mereka seharusnya lebih aktif dibandingkan gurunya. Sebagian besar malah juga lebih menilai bahwa di kelas guru harus lebih aktif dari pada siswa (1e).

Dengan demikian, metode PAKEM memang membuat siswa memahami relevansi dan melaksanakan diskusi dengan lebih baik. Namun, hal ini tidak dibarengi dengan pemahaman siswa bahwa keaktifan mereka lebih penting daripada gurunya. Dapat disimpulkan dalam indikator ini ditemukan bahwa diskusi memang dianggap penting, namun preferensi siswa masih mengarah kepada peran besar guru di dalam kelas.

4.3.1.2 Prinsip Otonomi dan Otoritas

Indikator ini mencerminkan bagaimana siswa paham dan menggunakan kebebasan mereka dan kewajiban mereka, seperti mengerjakan tugas mematuhi

aturan, dan menghormati guru, dalam pembelajaran. Dapat dikatakan bahwa dengan level jawaban afirmatif mayoritas di atas dua pertiga total responden, bahkan mencapai 80%an, **prinsip otonomi dan otoritas** telah secara baik dipahami oleh responden. Mayoritas responden menyatakan bahwa mereka memahami hak mereka di kelas (2a), bersedia berekspresi jika tidak setuju (2b), mematuhi aturan bersama (2c), bertanggung jawab dalam tugas kelompok (2d), dan menghormati guru (2e). Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa keberadaan prinsip ini telah kuat di masyarakat.

Hasil dari responden kontrol menunjukkan level yang sedikit lebih rendah dibandingkan dengan sekolah binaan DBE. Perbedaan terutama ditemukan dalam hal siswa bertanggung jawab dalam tugas kelompok dan menghormati guru. Perbandingan secara statistik atas kumulasi sub-sub indikator dalam prinsip ini ternyata menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan. Meskipun demikian, pemahaman akan hak dan otonomi untuk menunjukkan ketidaksetujuan tidak ditemukan berbeda secara signifikan antara kedua kelompok yang diteliti. Pada dasarnya siswa-siswi di kedua belah pihak mengaku bahwa mereka berekspresi ketika merasa tidak setuju akan sesuatu hal.

4.3.1.3 Prinsip Rasionalitas

Indikator ini mencerminkan apakah siswa cukup rasional untuk tidak menempatkan konflik secara fisik-praktis serta kompetisi di dalam kehidupan sehari-hari. Dalam **prinsip rasionalitas**, ditemukan fakta yang cukup menarik. Pada dasarnya responden telah cukup rasional dalam hal memahami prinsip *non-violent* dalam kehidupan beragama (3c), voting (3d), sistem merit dan kompetisi (3e, 3f, dan 3g). Namun, banyak responden yang tidak yakin, bahkan beberapa di antaranya tidak setuju, bahwa mereka tidak menyelesaikan konflik dengan pertengkaran dan kekerasan (3a) serta yakin bahwa diskusi tidak memacu pertentangan yang negatif (3b). Hal itu karena jawaban afirmatif hanya berkisar di jumlah separuh dari total responden di sekolah binaan DBE.

Perbandingan dengan sekolah responden dalam hal prinsip rasionalitas juga menunjukkan fakta yang menarik. Secara kumulatif tidak ada perbedaan yang signifikan dalam prinsip ini antara sekolah yang mendapat bantuan dari

USAID dengan yang tidak mendapat bantuan dari USAID. Namun, ternyata level afirmasi sekolah binaan DBE terhadap prinsip penyelesaian konflik tanpa kekerasan (3a) dan *non-violent* dalam agama (3c) ditemukan lebih rendah dibandingkan dengan sekolah kontrol, meskipun modus tetap menunjukkan respon afirmatif. Bahkan bisa dikatakan level keyakinan bahwa diskusi tidak memacu pertentangan yang sifatnya negatif (3b) hampir sama antara kedua kelompok responden.

Dengan demikian, prinsip rasionalitas yang seharusnya mendorong siswa untuk mampu memahami bahwa konflik akan merugikan tidak dapat dikatakan otomatis telah dipahami oleh seluruh siswa. Kebanyakan dari mereka memang memahami merit, meyakini kompetisi untuk menjamin keutamaan sistem merit. Namun, masih banyak di antara siswa binaan DBE sendiri yang justru belum paham akan irrelevansi pertengkaran dalam konflik dalam diskusi, serta negativitas kekerasan dalam agama.

4.3.1.4 Prinsip Kebebasan dan Kesetaraan

Tidak ditemukan pula perbedaan yang signifikan antara sekolah binaan DBE dengan sekolah non-DBE dalam **prinsip kebebasan dan kesetaraan**. Mayoritas siswa binaan DBE, paling tidak lebih dari dua pertiganya, menyatakan bahwa mereka merasa memiliki keberanian berpendapat (4a), berpandangan positif terhadap kebebasan (4b), dan memiliki komitmen dalam nilai keadilan (4e). Mereka pun menilai bahwa guru menghargai pendapat mereka dan mendorong mereka untuk mengajukan pendapat di kelas (4c). Namun, masih banyak di antara mereka yang tidak yakin bahwa mereka merasa bebas untuk berkata tidak setuju. Perbedaan yang signifikan dengan sekolah kontrol hanya ditemukan dalam tingkatan keberanian berpendapat di mana sekolah binaan DBE lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah kontrol.

Bagaimanapun juga, meski berhasil meningkatkan keberanian berpendapat dibandingkan dengan sekolah binaan DBE, level untuk kebebasan berkata tidak setuju masih rendah. Meskipun kebanyakan siswa mengaku berekspresi ketika tidak setuju (2b) – di bawah 50%, masih banyak dari mereka yang tidak otomatis merasa bebas untuk *berkata tidak setuju*. Kenyataan ini tidak memiliki perbedaan

yang signifikan dengan kelompok kontrol, sehingga dapat dikatakan siswa-siswi binaan DBE tidak lebih baik dalam hal ini. Masalah mengenai “ketidaksetujuan” akan disandingkan lagi dengan sub-indikator yang berdekatan dalam keberadaan etos lama di bagian berikutnya.

4.3.1.5 Civic Virtue

Pemahaman akan nilai-nilai kebajikan yang selaras dengan praktik demokrasi diselidiki dalam indikator ini. Pada umumnya, nilai sipil atau *civic virtue* juga telah dipahami secara baik, baik itu oleh sekolah binaan DBE maupun sekolah kontrol. Dengan level afirmasi di atas 60%, kedua kelompok responden memiliki pemahaman yang baik mengenai penghargaan terhadap pendapat orang lain dan perbedaan (5a dan 5b), toleransi (5d), rasa welas asih (5e), kejujuran dan kebenaran (5g). Sementara itu, mereka juga pada umumnya mengaku cukup optimis terhadap masa depan diri dan masyarakat (5f).

Tidak satu pun sub-indikator dalam *civic virtue* menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan antara kelompok binaan DBE dan kelompok kontrol. Namun keberadaan diskusi yang mengundang ketidaksepakatan belum dapat diafirmasi oleh sebagian besar siswa. Respon afirmasi dibawah 50% dari binaan DBE dan tidak berbeda secara signifikan dengan kelompok kontrol. Ketika diberi pertanyaan yang mengarah kepada mata pelajaran apa yang biasanya menunjukkan antusiasme dan maraknya diskusi siswa di kelas, mata pelajaran IPA selalu keluar sebagai jawaban pertama dari guru-guru yang diwawancara baik dari kelompok binaan DBE maupun kelompok kontrol. Hal ini cukup kritis karena justru di mata pelajaran sosial lah perbedaan dan subyektifitas akan lebih sering ditemukan.

Dengan demikian, meski secara umum pemahaman prinsip seputar habitus demokrasi di kalangan siswa-siswi telah baik, terdapat beberapa hal kritis yang sebetulnya menunjukkan bahwa demokrasi belum betul-betul ditanamkan dengan baik sejak dini di usia sekolah responden yang dicapai oleh penelitian ini. *Poin-poin yang masih kurang berkisar kepada aspek peran siswa yang lebih besar,*

irrelevansi konflik secara praktis, kebebasan untuk berkata tidak setuju, dan diskusi yang dapat menampilkan ketidaksepakatan.

4.3.2. Prinsip Deliberatif

4.3.2.1. Kekuatan dalam Pemahaman terhadap Pelaksanaan Prinsip Deliberatif

Pada umumnya pemahaman siswa akan pelaksanaan prinsip deliberatif dalam pembelajaran sudah cukup memadai. Terdapat sepuluh sub-indikator dalam prinsip deliberatif yang menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan di antara kedua kelompok responden dari 22 sub-indikator yang ada. Perbedaan-perbedaan tersebut terutama ditunjukkan dalam hal penyelenggaraan kelas dan pengetahuan akan masyarakat yang ditunjukkan siswa dari seringnya siswa-siswa binaan DBE mencari informasi.

Dalam hal penyelenggaraan kelas, perbedaan yang signifikan ditunjukkan dalam hal *guru berupaya memahami pendapat dan jalan pikiran siswa dengan baik* (8b) dan *guru selalu menjelaskan kembali jika murid keliru* (11b). Tingkatan sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah non-DBE lebih tinggi dalam kedua hal tersebut. Hal ini diikuti dengan tingkatan yang lebih tinggi dalam hal *siswa menjelaskan langkah-langkah mereka dalam membuat pekerjaan* (10a). *Penyelenggaraan kelas dengan model presentasi* juga lebih baik ditemukan pada sekolah binaan DBE dibandingkan dengan kelompok kontrol.

Di sekolah binaan DBE, tingkatan yang lebih tinggi ditemukan dalam hal penyelenggaraan kelas yang *membagi siswa ke dalam beberapa kelompok yang saling berhadapan untuk memaparkan hasil karyanya* (12b dan 12c). Sementara itu, tingkatan *siswa saling membagi informasi* (13a) juga ditemukan lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah kontrol.

Sementara itu, dalam hal *pencarian informasi*, siswa binaan DBE menunjukkan tingkatan yang lebih tinggi, atau lebih optimal dibandingkan dengan siswa yang bukan merupakan binaan DBE. Mereka *lebih sering menonton berita dan membaca koran* (14a dan 14b). Selain itu, siswa-siswi binaan DBE juga mengaku lebih banyak dari mereka yang *aktif mencari pengetahuan tentang masyarakat* (14c) dan *memiliki pengetahuan yang baik tentang negeri mereka*

(14d). Hal ini tentunya tidak teruji lebih jauh karena penelitian ini tidak membangun ukuran rinci untuk mengetahui sejauh mana dan sebaik apa level pengetahuan ini dalam kenyataannya alih-alih klaim siswa semata.

4.3.2.2 Kelemahan dalam Pemahaman terhadap Pelaksanaan Prinsip Deliberatif

Aspek-aspek yang kurang dalam prinsip delibertif ini nampaknya sejalan dengan beberapa aspek kritis dalam dimensi habitus demokrasi. Dari respon yang diberikan oleh kedua kelompok, masih ditemukan banyaknya siswa yang mengaku tidak atau ragu-ragu apakah mereka *mengajukan pertanyaan dan pendapat kepada kelompok lain dan menanggapi respon yang diberikan oleh kelompok lain* ketika sedang berdiskusi atau melakukan presentasi (12e dan 12f). Hal ini dikarenakan level afirmasi kedua hal tersebut masih berkisar di separuh total responden, bahkan mencapai hanya 43% untuk sub-indikator 12f. Lihat tabel ikhtisar.

Sementara itu, *guru terkesan masih kurang mementingkan cara siswa menjawab* dalam kegiatan belajar di kelas (9b) karena masih banyak siswa yang tidak memberikan afirmasinya ketika disodorkan proposisi yang mencerminkannya. Hal ini dibarengi dengan kenyataan bahwa *hanya sedikit diatas separuh* responden di sekolah binaan DBE yang merasa bahwa *hasil lebih penting daripada proses pembuatan tugas* (10b). Kedua hal tersebut tidak memiliki perbedaan yang signifikan dengan kelompok kontrol. Sekali lagi dalam hal ini aspek determinasi diri yang ditunjukkan oleh keaktifan siswa dalam mengartikulasikan pendapatnya masih kurang dengan segenap proses deliberasi yang telah berlangsung di ruang kelas.

4.3.3. Etos Lama

Sama sekali di luar dugaan, etos lama bukan saja masih mengakar dalam kehidupan siswa binaan DBE, namun juga pada umumnya lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah kontrol. Pemahaman akan budaya demokrasi yang tinggi seharusnya akan ditentukan oleh tingginya respon negatif dari masing-masing responden terhadap pernyataan yang mengindikasikan keberadaan etos

lama. Namun, dari 21 sub-indikator yang tersebar di dalam dua indikator, yakni pembelajaran satu arah dan anti-rasionalitas dan anti-kebebasan, hanya ada delapan sub-indikator yang hasilnya menunjukkan mayoritas respon negatif.

Angka jumlah respon negatif ini pun tidak setinggi respon afirmatif pada dua indikator sebelumnya, dengan kisaran antara 39%-73%. Angka ketidaksetujuan terbesar ditemukan dalam hal ketidaksukaan terhadap diskusi, yaitu sebesar 73%, sehingga dapat dikatakan bahwa pada dasarnya siswa-siswi binaan DBE cukup menyetujui bahwa diskusi itu relevan dan berguna bagi pembelajaran mereka (6a). Namun ternyata angka ini tingkatannya lebih rendah dibandingkan dengan sekolah kontrol sehingga dapat dikatakan bahwa meskipun level pelaksanaan diskusi lebih tinggi ditemukan di sekolah binaan DBE, level ketidaksukaan terhadap diskusi pula lebih tinggi ditemukan di sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah kontrol. Hal ini ironis sementara ditemukan bahwa level pelaksanaan diskusi secara frekuentatif lebih tinggi ditemukan di sekolah binaan DBE. Hal ini semakin menguatkan dugaan *bahwa lebih banyak diskusi tidak lantas membuat siswa lebih demokratis atau dalam aspek yang lebih sempit membuat siswa terlibat di dalamnya*.

Kekurangan juga ditemukan dalam hal banyaknya siswa yang masih mengaku jarang berdiskusi dengan orang tua mereka dan guru (6d dan 6e). Dari hasil tanggapan responden, pada umumnya siswa-siswi sebagian besar sudah melakukan diskusi dengan orang tua mereka di rumah. Namun persentase yang ditunjukkan dengan jumlah mayoritas respon negatif terhadap proposisi mereka jarang berdiskusi dengan orang tua hanya sebesar 53% responden binaan DBE. Angka respon negatif ini lebih kecil lagi ditemukan dalam hal diskusi siswa dengan guru. Hanya ada 39% responden yang tidak menyetujui bahwa mereka jarang berdiskusi dengan guru secara langsung. Hal ini diikuti kenyataan bahwa mayoritas responden (44%) menyatakan bahwa mereka tidak *enggan untuk berinteraksi langsung dengan guru (6h)*. Kenyataan di sekolah binaan DBE tidak menunjukkan perbedaan yang signifikan dalam hal-hal ini.

Selain itu, hasil temuan dimensi etos lama yang berkaitan dengan keberanian siswa berpendapat juga sejalan dengan dimensi habitus demokrasi untuk indikator yang serupa. Jika dalam dimensi habitus demokrasi ditemukan

bahwa mayoritas 68% siswa menyatakan diri berani berpendapat dengan perbedaan tingkat yang signifikan dengan sekolah kontrol, dalam dimensi etos lama mereka mayoritas 61% tidak menyetujui bahwa mereka enggan mengemukakan pendapat (6e). Perbedaan dengan sekolah kontrol tidak signifikan dalam etos lama ini. Namun, rendahnya level kebebasan siswa untuk berkata tidak setuju dalam dimensi habitus ternyata diikuti oleh rendahnya level respon yang negatif dalam sub-sub indikator yang serupa dalam etos lama. Hanya secara 40% responden yang secara terbuka menyatakan ketidaksetujuan bahwa *terdapat ketidakbebasan dalam berpendapat di kelas* (7c) yang tingkatannya tidak berbeda secara signifikan dengan sekolah kontrol. Sementara itu, hanya terdapat kurang dari separuh responden yang menyatakan ketidaksetujuan mereka dalam hal “*diam ketika tidak setuju*” (7e) dan “*tidak bisa memberikan usul dalam kegiatan pembelajaran di kelas*” (7f), kedua hal yang juga tidak berbeda secara signifikan dengan sekolah-sekolah kontrol.

Sementara itu, dalam dimensi etos lama ini kembali diuji mengenai preferensi siswa terhadap pembelajaran model diskusi di kelas. Sementara opini siswa binaan DBE terbelah dua dalam habitus demokrasi di titik kesukaan mereka terhadap diskusi dibandingkan dengan kelas mimbar yang tingkatannya lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah kontrol, hampir semua siswa di kedua kelompok sekolah masih berpikir bahwa *diterangkan oleh guru adalah bagian paling penting dalam belajar di kelas* (6b) dengan level afirmasi hampir mencapai 90%. Hal ini menunjukkan sebetulnya bahwa etos lama Indonesia dalam bidang pendidikan yang berupaya dikikis oleh USAID melalui program DBE masih amat kental, terutama dalam metode pembelajaran. Hal ini juga menjadi penting karena menyangkut prinsip penting pembelajaran yang berfokus pada kegiatan otonom siswa yang ternyata belum bisa dicapai di level SD.

Fakta ini diperburuk dengan kenyataan bahwa *mereka mengerti materi pelajaran lebih banyak melalui kelas mimbar atau model ceramah dibandingkan melalui diskusi dan kerja kelompok* (6g) yang menunjukkan adanya pesimisme diskusi dalam proses belajar (69%). Hal ini inkonsisten dengan pernyataan mereka bahwa diskusi adalah relevan dan berguna. Dapat dilihat bahwa *diskusi mungkin*

memang sesuatu yang menyenangkan bagi mereka, namun tidak berkontribusi banyak dalam pemahaman mereka.

Kelemahan penguasaan budaya demokrasi dalam hal aktivitas siswa untuk mengartikulasikan diri seperti ditemukan pada prinsip deliberatif juga sejalan dengan temuan pada etos lama. *Lebih dari separuh siswa menyatakan ketidakpercayaan diri mereka dalam menyampaikan argumen mereka di kelas (6f) yang ternyata tingkatannya lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah kontrol.* Sementara itu, kedua kelompok responden juga sama-sama mayoritas menyatakan bahwa, sejalan dengan temuan pada habitus demokrasi, guru seharusnya lebih banyak berbicara dalam diskusi di kelas dibandingkan dengan siswa (6j).

Bahkan *siswa binaan DBE cenderung lebih suka model ceramah lebih lama dilaksanakan (6k) dan jika dihadapkan pada pilihan akan lebih banyak memilih kelas mimbar lebih sering dibandingkan dengan diskusi di kelas dibandingkan dengan sekolah kontrol (6l).* Sementara itu, jumlah responden yang *lebih memilih tugas individu dibandingkan dengan tugas kelompok* lebih banyak di kedua kelompok sekolah dalam tingkatan yang tidak berbeda secara signifikan, yakni hampir mencapai separuh dari total responden. Mereka juga sebagian besar sama-sama *lebih memilih mengerjakan soal saja, seperti yang telah lama dilaksanakan di kelas-kelas di Indonesia,* dibandingkan dengan mengidentifikasi masalah sendiri (6n).

Sementara respon siswa-siswi mengenai pembelajaran diskusi dan penyelenggaraan kelas yang terkait dengan etos lama yang demikian, mereka juga *menganggap guru sebagai pihak yang absolut dalam hal guru selalu benar (6j) dan memandang bahwa peran guru di kelas hanya memberi soal dan menerangkan saja. (6m).* Kenyataan ini ditemukan justru lebih tinggi tingkatannya di sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah kontrol. Hal ini ironis karena dalam keadaan sekolah mereka dibina oleh DBE melalui pelatihan guru-gurunya, *sosok guru masih merupakan sosok yang relatif tidak jauh berbeda dibandingkan dengan apa yang dikenal oleh siswa-siswi di masa-masa sebelumnya.*

Selain itu juga, dalam prinsip demokrasi yang lebih umum, ditemukan kenyataan yang masih kurang memadai untuk berkata bahwa tingkatan

pemahaman siswa mengenai budaya demokrasi yang relevan dengan status mereka sebagai pelajar sekolah dasar cukup tinggi. Hampir separuh responden binaan DBE yang menyatakan kekhawatiran bila pendapat mereka berbeda dengan pendapat orang lain atau dengan pendapat banyak orang dalam level yang tidak memiliki senjang yang signifikan dengan dengan sekolah yang bukan merupakan binaan DBE. Sementara itu, hampir separuh responden binaan DBE juga menyatakan kekhawatiran diri untuk menyampaikan ketidaksetujuan mereka secara terbuka (7b). Keberadaan etos lama dalam sub-indikator ini ternyata lebih tinggi dalam senjang yang signifikan dibandingkan dengan temuan di sekolah binaan DBE. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa terkait dengan keberadaan etos lama, kenyataan di sekolah-sekolah yang diteliti belum menunjukkan adanya tingkat pemahaman yang tinggi akan budaya demokrasi.

Hal yang sering menjadi masalah dalam proyek modernisasi melalui pendidikan, seperti yang ditulis oleh Mazawi terkait dengan pendidikan di dunia Muslim adalah “adaptabilitas sosial dan kultural serta penyesuaian dalam hubungan (pendidikan) dengan suatu proyek modernisasi (Barat).”²⁴⁰ Dalam kasus seperti ini, Amerika Serikat tengah mengupayakan modernisasi dalam pendidikan yang dinyatakan sebagai upaya untuk mendukung transisi demokrasi di Indonesia melalui agensi USAID.

Sebagai pembanding, Kazimierz Slomczynski dan Goldie Shabad, ilmuwan sosiologi dan ilmuwan politik dari Ohio State University melakukan penelitian untuk melihat apakah dukungan terhadap demokrasi dan pasar dapat dipelajari di sekolah dengan melakukan penelitian melalui kuisisioner di Polandia, masyarakat pasca-komunis.²⁴¹ Penelitian tersebut diarahkan kepada upaya untuk mengetahui efektifitas program EDC (*Education for Democratic Citizenship*), kurikulum yang secara eksplisit ditujukan sebagai sosialisasi politik melalui pendidikan kewarganegaraan.

Hasilnya menunjukkan bahwa program tersebut tidak serta merta menghasilkan dukungan terhadap prinsip-prinsip demokrasi dan pasar seperti

²⁴⁰ Mazawi, “Schooling and Curricular Reforms in Arab and Muslim Societies,” 329.

²⁴¹ Slomczynski dan Shabad, “Can Support for Democracy and the Market Be Learned in School?” 749-779.

yang diinginkan, malah menunjukkan komitmen yang lebih kurang frekuensi dibandingkan dengan sekolah-sekolah yang tidak masuk dalam kerangka program EDC tersebut, meski menunjukkan posisi yang tidak terlalu esktrim anti-demokratis dan anti-pasar dibandingkan dengan sekolah non-EDC.²⁴² Di sisi lain, keduanya juga mengajukan salah satu penjelasan bahwa model pembelajaran aktif berupa seperti teknik *problem-solving*, studi kasus, dan aplikasi praktis dalam kehidupan nyata membantu mengurangi ekstrimisme tersebut.²⁴³ Sebagai perbandingan, alih-alih mengandalkan metode menghafal, di Amerika Serikat sendiri, khususnya di Negara Bagian California, isu demokrasi serta nilai universal lainnya, seperti kewarganegaraan, otoritas, pemerintahan, hormat atas hukum, kesopanan, dan kejujuran diberikan kepada siswa dengan model pendidikan interaktif.²⁴⁴

Program USAID dengan nama DBE yang mengindikasikan bahwa ruang kelas menjadi “obyek kebijakan luar negeri” ini berbeda dengan program EDC berbeda dalam hal keeksplisitan pengajaran nilai-nilai demokratis, minus pasar. Keduanya sama-sama menekankan pada model pembelajaran aktif yang agaknya sudah tersebar secara internasional yang juga sering ditemukan dalam program-program pendidikan agensi internasional lainnya dan menjadi tren global. Namun Slomczynski dan Shabad menekankan bahwa temuan mereka secara jelas mengindikasikan bahwa keterlibatan siswa dalam simulasi dan “*democratic games*” dan diskusi mengenai tema-tema prinsip demokrasi menghasilkan dukungan yang lebih moderat terhadap demokrasi itu sendiri dalam kerangka pembelajaran aktif.²⁴⁵

Hal terakhir ini lah yang tidak ditemukan dalam program DBE. Model pembelajaran aktif masih menunjukkan penerapan yang terbatas pada penggunaan sumber dan alat belajar serta ritual PAKEM tanpa menghadirkan tema-tema yang lebih merangsang siswa untuk berdiskusi dan terlibat lebih dalam dalam refleksi

²⁴² Ibid., 769.

²⁴³ Ibid., 772.

²⁴⁴ SITUASI itu terekam ketika wartawan Indonesia mengunjungi Lang Ranch Elementary School, sebuah sekolah dasar di kawasan California, Rabu 9 Februari 2005, di mana guru sekolah tingkat SD mengajarkan tema demokrasi dan pandangan John Locke. Penulis mengutip langsung kalimat yang dirujuk dengan keterangan catatan kakinya dari arsip Harian Kompas dalam <http://64.203.71.11/kompas-cetak/0502/24/sorotan/1578790.htm>

²⁴⁵ Ibid.

nilai demokrasi itu sendiri. Dengan kata lain, program DBE berhasil membawa variasi menarik dalam penyelenggaraan kelas dalam hal aktivitas siswa dan sumber belajar yang beragam, dan lingkungan kelas yang lebih menarik, namun kurang berhasil menekan etos lama. Habitus dan prinsip deliberasi mungkin memang sejalan dengan tingginya implementasi program bantuan yang mengandalkan PAKEM ini. Namun, etos lama tidak terkikis, malah lebih besar dalam kelompok binaan DBE. Hal itu dapat dibuktikan secara statistik melalui kumulasi sub-sub-indikator dalam setiap dimensi dalam tabel berikut.

Tabel 4.2. Perbedaan Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE: Kelompok Binaan DBE dan Kelompok Kontrol

Keberadaan Bantuan		N	Mean Rank	Sum of Ranks
HABITUS	tidak dibantu	187	174,66	32661,00
	Dibantu	187	200,34	37464,00
	Total	374		
DELIBERATIVE	tidak dibantu	187	170,46	31875,50
	Dibantu	187	204,54	38249,50
	Total	374		
ETHOS	tidak dibantu	187	160,81	30071,50
	Dibantu	187	214,19	40053,50
	Total	374		

Tabel 4.3. Uji Statistik Perbedaan Tingkatan Penerapan Prinsip Program DBE: Kelompok Binaan DBE dan Kelompok Kontrol

	HABITUS	DELIBERATIVE	ETHOS
Mann-Whitney U	15083,000	14297,500	12493,500
Wilcoxon W	32661,000	31875,500	30071,500
Z	-2,298	-3,051	-4,777
Asymp. Sig. (2-tailed)	,022	,002	,000

Grouping Variable: Keberadaan Bantuan

Dengan nilai Asymp. Sig. (2-tailed) kurang dari 0,025, setiap dimensi menunjukkan adanya perbedaan signifikan antara kelompok kontrol dengan

kelompok binaan DBE. Namun etos lama juga secara signifikan lebih tinggi di sekolah-sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah kontrol. Padahal seharusnya etos lama tertekan dalam pemahaman budaya yang lebih baik.

Telah diketahui bahwa terdapat perbedaan dalam hal pelaksanaan prinsip-prinsip penyelenggaraan kelas yang berfokus kepada siswa, atau PAKEM di mana sekolah yang menjadi binaan DBE lebih tinggi dibandingkan sekolah yang bukan merupakan binaan DBE seperti dibuktikan dalam bab 3. Dalam variabel dependen ini, perbedaan yang signifikan juga ditemui. Korelasi dan interpretasi mengenai korelasi antara kumulasi tingkat penerapan DBE dengan pemahaman budaya demokrasi akan dipaparkan lebih lanjut beserta perbandingan kumulasi budaya demokrasi antara sekolah kontrol dengan binaan DBE pada bab berikutnya.



BAB 5
KEKUASAAN PRODUKTIF DAN BUDAYA DEMOKRASI DALAM
BANTUAN PENDIDIKAN USAID:
PERMASALAHAN NEOKONSERVATIF DAN MODERNITAS DALAM
DEMOKRATISASI

Dalam bab-bab terdahulu telah nampak temuan lapangan dalam masing-masing variabel yang telah ditetapkan dalam penelitian ini. Dalam Bab 3 yang secara khusus mendalami variabel independen dari penelitian ini, yaitu kekuasaan produktif Amerika, kuasa mengambil tempat dalam pemberian bantuan untuk menghasilkan efek dalam identitas, seiring dengan mengemukanya corak kebijakan pendidikan neokonservatif dalam program yang ditawarkan. Jika dibandingkan dengan kelompok yang tidak mendapatkan bantuan, maka dapat dilihat pada bab 3 bahwa metode pembelajaran yang digunakan lebih menunjukkan variasi dalam aktivitas siswa, termasuk diskusi dan penelitian kecil (dengan jalan meneliti lingkungan sekitar, menetapkan pertanyaan, membuat tulisan dan membuat diagram). Bagi siswa, dapat dinilai bahwa kinerja guru sedikit lebih baik dengan upaya mereka mengetahui siswa, memberikan pujian, dan melakukan penilaian. Ruang kelas semakin lebih semarak dengan adanya alat peraga sementara orang tua lebih aktif dan manajemen berbasis sekolah dilaksanakan dengan nyata dan diketahui oleh siswa.

Dengan demikian pada Bab 3 disimpulkan bahwa sekolah binaan DBE lebih baik dalam menerapkan prinsip-prinsip yang dipromosikan oleh USAID (lihat uji statistik pada Tabel 3.2 dan Tabel 3.3). Namun kekuatan ini sesungguhnya mencerminkan mengemukanya prinsip yang dikejar oleh neokonservatif dalam penyelenggaraan pendidikan. Meskipun metode pembelajaran lebih variatif, diidentifikasi bahwa penekanan kepada praktik masih kurang di kelas. Dengan demikian, variasi pembelajaran hanya merupakan tambahan di ruang kelas, tanpa betul-betul mengubah suasana kelas menjadi lebih praktik. Selain itu, siswa lebih suka akan penilaian secara kuantitatif yang artinya lebih sesuai dengan prinsip *assessment* demi mengukur performa pendidikan. Dan

yang lebih penting dari aspek kekurangan adalah siswa kurang dilatih untuk mempertukarkan argumen satu sama lain. Mereka mungkin lebih aktif dalam hubungannya dengan guru, namun kurang dalam hubungan antarsesama.

Dengan demikian, atas segala aspek kelebihan dan kekurangan penerapan bantuan ini, prinsip neokonservatif yang mengandalkan pengelolaan kelas, desentralisasi sekolah dan keterlibatan orang tua murid, pelatihan guru yang “bersalah dalam lemahnya capaian pendidikan”, dan penilaian kuantitatif menjadi fitur utama dalam pemberian bantuan ini. Mesti diingat bahwa kebijakan ini merupakan kebijakan yang secara nilai mendukung liberalisasi pendidikan, yang bagi Apple merupakan paket “konservatif” yang dibentuk oleh Neokonservatif dan Neoliberalis.²⁴⁶ Paket kebijakan seperti ini akan mensubordinasi masalah-masalah yang berkenaan dengan realitas multikultural ke dalam upaya pembentukan identitas yang mampu melakukan “*achievement*” dalam pasar, yaitu yang, alih-alih menjadikan sekolah sebagai pusat pembudayaan demokratis, menegaskan fungsi sekolah sebagai sarana untuk menyeleksi individu berdasarkan prestasi dan performa akademiknya. Hal ini terlihat dari klaim keberhasilan USAID atas penerapan programnya berdasarkan naiknya nilai siswa dalam ujian.

Sementara itu, dalam Bab 4 telah didalami aspek budaya dalam pemberian bantuan ini, yaitu pemahaman akan budaya demokrasi. Aspek budaya dalam program ini menunjukkan bangkitnya kembali program bantuan dalam Doktrin Bush pasca-9/11 yang secara teoritis dijustifikasi oleh anggapan Teori Modernisasi dalam aspek pendidikan. Pembangunan pendidikan dalam kerangka pembangunan ekonomi dinilai akan mencapai demokrasi politik melalui tingginya level sofistikasi yang meningkatkan norma-norma yang mendukung legitimasi atas sistem demokrasi. Penelitian ini, sejalan dengan kritik terhadap asumsi linearitas tersebut, telah memaparkan pemahaman akan budaya demokrasi dalam anggapan budaya sebagai “*toolkit*”.

Hasilnya menunjukkan bahwa meski terdapat beberapa hal yang memuaskan dalam tingkat pemahaman siswa akan budaya demokrasi, etos lama cenderung masih tinggi, bahkan lebih tinggi pada kelompok responden di sekolah binaan DBE dibandingkan kelompok responden kontrol. Temuan dalam variabel

²⁴⁶ Lihat halaman 146. Michael W. Apple, *Op.cit.*

ini secara kuantitatif secara umum memiliki hasil yang positif meski diikuti sejumlah hal yang kritis. Dimensi habitus demokrasi menunjukkan bahwa siswa memahami relevansi dan melaksanakan diskusi dengan lebih baik. Otoritas dipahami dengan lebih baik terutama dalam hal murid lebih menghargai guru dan menilai bahwa rekan-rekan mereka lebih bertanggung jawab pada kelompok. Kelompok binaan DBE dan kelompok kontrol, kebanyakan siswa bereskrupsi ketika tidak setuju, mengetahui hak mereka di kelas dan mematuhi aturan bersama. Siswa menghargai kebebasan dan keadilan, berani berpendapat, dan sudah paham akan *civic virtue*.

Dimensi prinsip deliberatif yang dilatih di kelas menunjukkan bahwa kekuatan pada upaya guru yang lebih besar untuk lebih memahami siswa. Siswa banyak berlatih dengan melakukan presentasi, mencari informasi di media, dan aktif mencari informasi tentang masyarakat dan negeri. Pola presentasi dilakukan dengan lebih baik dengan cara membagi siswa perkelompok presentasi. Siswa juga mengaku banyak berbagi informasi satu sama lain.

Kedua dimensi ini menunjukkan perbedaan tingkatan yang lebih baik dibandingkan dengan sekolah yang tidak mendapatkan bantuan. Namun, kekurangan yang mencolok masih terdapat dalam hal peranan siswa yang kurang besar di kelas, kurang resistennya terhadap konflik, kebebasan mereka untuk berkata tidak setuju, dan keterlibatan mereka di dalam sebuah diskusi yang di dalamnya kemungkinan akan muncul argumen yang berbeda-beda dan ketidaksetujuan secara bulat. Poin-poin tersebut menunjukkan kelemahan dalam dimensi habitus. Sementara itu poin terakhir dikonfirmasi kembali dalam penyelenggaraan prinsip deliberatif di kelas. Jika prinsip deliberatif menekankan kepada pertukaran pendapat imparisial antarsesama, dalam ruang kelas nampak bahwa di antara sesama siswa pertukaran argumen tidak nampak. Selain itu, guru lebih mementingkan hasil dibandingkan dengan proses.

Kelemahan atas pemahaman terhadap budaya demokrasi lebih nyata lagi di dalam dimensi pudarnya etos lama. Etos lama cenderung rendah seperti dalam hal ketidaksukaan di dalam diskusi dan keengganan mengemukakan pendapat. Namun, alih-alih pudar, analisa perbandingan per-dimensi indikator dalam penelitian ini menunjukkan secara keseluruhan etos lama tetap tinggi. Bahkan,

sekolah binaan DBE lebih tinggi tingkatan keberadaan etos lamanya dibandingkan dengan sekolah kontrol.

Telah diidentifikasi bahwa lebih banyak diskusi diselenggarakan tidak lantas membuat siswa meletakkan preferensi lebih di dalam diskusi. Masih banyak siswa yang tidak terlibat dalam dialog dengan orang tua dan guru. Meskipun berani, mayoritas siswa masih merasa tidak bebas untuk berpendapat di dalam kelas, diam ketika tidak setuju, dan tidak memberikan usul bagi aktivitas di dalam kelas. Alih-alih dialog, diterangkan secara satu arah masih diutamakan dalam pembelajaran sejalan dengan efektifitasnya untuk memahami materi pelajaran.

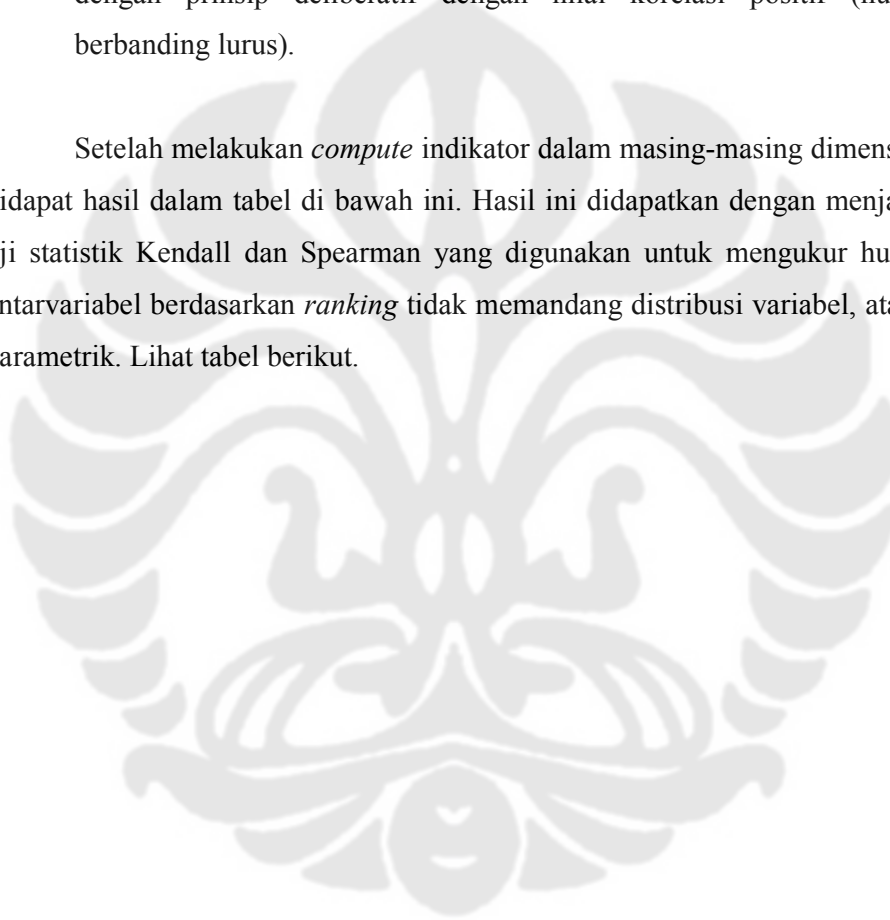
Dalam bagian berikut akan diuji keberlakuan hubungan diantara kedua variabel. Asosiasi akan dihitung dengan mengaitkan tingkat penerapan bantuan dengan tingkat pemahaman budaya demokrasi untuk setiap dimensi budaya yang ditetapkan. Akan terlihat bahwa tingkat penerapan bantuan yang lebih baik tidak berhubungan dengan tingkat pemahaman akan budaya demokrasi yang lebih baik pula. Keberadaan etos lama masih mengendala. Dengan demikian, jika dilakukan *compute variable* antarsetiap dimensi maka tidak ditemukan perbedaan yang signifikan dalam tingkat pemahaman budaya demokrasi antara sekolah yang dibantu dan tidak dibantu. Argumen lebih lanjut yang diletakkan untuk menjelaskan uji hipotesa diberikan dengan melakukan kontekstualisasi prinsip neokonservatisme yang mengejar liberalisasi pendidikan dalam kebijakan luar negeri AS dan keadaan yang telah terbentuk di Indonesia.

5.1. KEBERLAKUAN HUBUNGAN ANTARA PENERAPAN BANTUAN DAN PEMAHAMAN BUDAYA DEMOKRASI DALAM PROGRAM DBE

Hipotesa operasional pertama yang ingin diterima (H1) dalam penelitian ini ialah bahwa “tingkat penerapan bantuan DBE/MBE *tidak* berhubungan dengan tingkat pemahaman terhadap budaya demokrasi” berdasarkan subyektifitas siswa-siswi sekolah binaan DBE. Karena tingkat pemahaman terhadap budaya demokrasi mensyaratkan tingginya skor dimensi habitus demokrasi dan prinsip deliberatif serta rendahnya skor etos lama, dalam hipotesa operasional yang pertama, terdapat tiga kondisi yang harus dipenuhi untuk menolak H0. Tiga kondisi tersebut adalah sebagai berikut.

1. Terdapat hubungan signifikan antara tingkat penerapan bantuan DBE/MBE dengan habitus demokrasi dengan nilai korelasi positif (hubungan berbanding lurus);
2. terdapat hubungan signifikan antara tingkat penerapan bantuan DBE/MBE dengan etos lama dengan nilai korelasi negatif (hubungan berbanding terbalik); dan
3. terdapat hubungan signifikan antara tingkat penerapan bantuan DBE/MBE dengan prinsip deliberatif dengan nilai korelasi positif (hubungan berbanding lurus).

Setelah melakukan *compute* indikator dalam masing-masing dimensi maka didapat hasil dalam tabel di bawah ini. Hasil ini didapatkan dengan menjalankan uji statistik Kendall dan Spearman yang digunakan untuk mengukur hubungan antarvariabel berdasarkan *ranking* tidak memandang distribusi variabel, atau non-parametrik. Lihat tabel berikut.



Tabel 5.1. Korelasi Antara Penerapan Bantuan dengan Pemahaman Budaya Demokrasi untuk Kelompok Responden Siswa-siswi Binaan DBE

Uji Statistik		Penerapan Bantuan	
Kendall's tau_b	Penerapan Bantuan	Koefisien Korelasi	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	187
	Habitus	Koefisien Korelasi	,521(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	187
	Etos	Koefisien Korelasi	,231(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	187
	Deliberatif	Koefisien Korelasi	,592(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	187
Spearman's rho	PenerapanBantuan	Koefisien Korelasi	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	187
	Habitus	Koefisien Korelasi	,697(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	187
	Etos	Koefisien Korelasi	,334(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	187
	Deliberatif	Koefisien Korelasi	,772(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	187

** Korelasi signifikan pada level 0,01 (2-tailed)

Dalam tabel di atas, terlihat bahwa semua korelasi yang mengasosiasikan tingkat penerapan bantuan DBE/MBE dengan masing-masing dimensi pemahaman terhadap budaya demokrasi mencakup habitus demokrasi, etos lama, dan prinsip deliberatif, signifikan pada level 0,01, baik dalam uji statistik Kendall maupun Spearman. Terlihat bahwa terdapat hubungan yang sesuai syarat kondisi dalam dua hal, yaitu keberadaan hubungan signifikan antara tingkat penerapan bantuan DBE/MBE dengan habitus demokrasi (korelasi Kendall .521 dan korelasi Spearman .697) dan dengan prinsip deliberasi (korelasi Kendall .592 dan korelasi Spearman .772).

Namun, alih-alih hubungan negatif, korelasi Kendall dan Spearman untuk hubungan tingkat penerapan bantuan DBE/MBE dengan etos lama signifikan

dengan koefisien korelasi positif (korelasi Kendall .231 dan korelasi Spearman .334). Hal ini kontradiktif dengan kondisi yang seharusnya dipenuhi untuk menolak H_0 pada hipotesa operasional yang pertama dalam penelitian ini. Dengan demikian, H_1 diterima bahwa tingkat penerapan bantuan DBE/MBE *tidak* berhubungan dengan tingkat pemahaman budaya demokrasi karena “pemahaman” yang dimaksud masih menyimpan etos lama dalam level yang memiliki hubungan signifikan secara positif dengan variabel independen.

Hipotesa operasional yang pertama harus didukung dengan hipotesa operasional kedua yang menyelidiki perbedaan pemahaman budaya demokrasi antara kelompok responden siswa-siswi binaan DBE dan yang bukan binaan DBE. Paparan pada bab 4 menunjukkan perbedaan signifikan terdapat di dua dimensi, yaitu habitus demokrasi dan prinsip deliberasi. Namun, etos lama juga secara signifikan lebih tinggi di sekolah-sekolah binaan DBE dibandingkan dengan sekolah kontrol. Dengan demikian, jika dua hubungan sebanding dan satu hubungan berbanding terbalik itu di-*compute* menjadi kumulasi tingkat pemahaman terhadap budaya demokrasi, akan didapat hasil berikut.

Tabel 5.2. Perbedaan Tingkatan Pemahaman Siswa terhadap Budaya Demokrasi dalam Konteks Pembelajaran: Kelompok Binaan DBE dan Kelompok Kontrol

Keberadaan Bantuan		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Kumulasi Tingkat Pemahaman Siswa terhadap Budaya Demokrasi dalam Konteks Pembelajaran	Tidak Dibantu	187	185,019	34597,50
	Dibantu	187	189,9	35527,50
	Total	374		

Dalam tabel diatas terlihat adanya sedikit perbedaan *ranking* dalam kumulasi penerapan prinsip-prinsip program DBE yang mencakup sub-sub indikator yang telah diulas sebelumnya. Perbedaan ini tidak signifikan dalam selang kepercayaan 95% berdasarkan tabel berikut, di mana nilai Asymp. Sig. (2-tailed) $0.656 > \alpha 0,025$.

Tabel 5.3. Uji Statistik Perbedaan Tingkatan Pemahaman Siswa terhadap Budaya Demokrasi dalam Konteks Pembelajaran: Kelompok Binaan DBE dan Kelompok Kontrol

	Kumulasi Tingkat Pemahaman Siswa terhadap Budaya Demokrasi dalam Konteks Pembelajaran
Mann-Whitney U	17019,500
Wilcoxon W	34597,500
Z	-,445
Asymp. Sig. (2-tailed)	,656

Dari uji statistik di atas tidak ditemukan perbedaan yang signifikan dalam hal budaya demokrasi antara sekolah yang dibantu oleh USAID dengan sekolah yang tidak dibantu oleh USAID. Dengan demikian, dalam hipotesa operasional yang kedua kembali menolak H0 dan menerima H1. Tidak terdapat perbedaan rata-rata tingkat pemahaman budaya demokrasi antara responden dalam sekolah binaan DBE dengan sekolah bukan binaan DBE.

Dari pengujian hipotesa tersebut, ditemukan bahwa permasalahan utama selanjutnya berada pada keberadaan etos lama yang masih kuat, bahkan tingkatannya lebih tinggi pada sekolah binaan DBE ketimbang pada sekolah kontrol. Bagian-bagian selanjutnya pada bab ini akan mencoba menginterpretasikan temuan kuantitatif ini dengan hasil dari wawancara kualitatif serta kajian pustaka yang dapat memberikan penjelasan mengapa etos lama masih besar dengan bahasan yang masih berhubungan pada identifikasi dua variabel yang diangkat dalam penelitian ini.

5.2. KELEMAHAN PENERAPAN BANTUAN PENDIDIKAN USAID DAN TITIK KRITIS PADA PEMAHAMAN BUDAYA DEMOKRASI DALAM TEMUAN LAPANGAN

Berdasarkan hasil temuan tersebut ternyata kelemahan dalam penerapan bantuan USAID ini masih ditemukan dalam tiga aspek, yaitu dalam hal praktik, penilaian, dan keaktifan siswa. Tidak semua siswa binaan DBE menyepakati

bahwa pembelajaran di kelas menekankan kepada praktik. Kurang dari separuhnya yang memberikan respon afirmatif. Beberapa guru yang diwawancarai mengatakan mereka memiliki kendala alat peraga dan bahan-bahan lainnya untuk praktik yang sering kali karena alasan biaya, seperti ungkapan salah satu guru bahwa

Cuma kendalanya mungkin mengenai alat peraga, begitu ... Jadi kita *tuh* terbentur biaya, begitu saja. Kita itu ingin seperti dicanangkan oleh DBE, tapi biaya itu sering menjadi bingung kadang-kadang...

Sementara itu, dalam hal penilaian, siswa lebih menyukai penilaian kuantitatif daripada mendapatkan masukan untuk perbaikan tugas mereka. Hal ini sesuai bila menekankan kepada *achievement* dalam penilaian akademik yang rigid. Di Indonesia, untuk menentukan kelulusan, siswa SD harus mendapatkan nilai minimum dalam Ujian Akhir Sekolah Berstandar Nasional (UAS-BN). Mesti dicatat bahwa USAID juga mengklaim keberhasilan programnya dengan melaporkan naiknya nilai siswa-siswi binaan seperti telah dipaparkan dalam Bab 2. Selain itu, siswa memang bekerja sama dengan baik berdasarkan pengakuan mereka, namun mereka pula banyak yang tidak menyetujui bahwa dalam belajar di kelas siswa melontarkan argumen satu sama lain. Hal ini memberikan penekanan kritis ke dalam mental aktif siswa dalam pembelajaran apalagi terhadap pembelajaran demokratis yang ingin dituju.

Sementara itu, dari sisi pemahaman budaya demokrasi dalam pembelajaran, siswa lebih menilai guru harus aktif lebih dari mereka. mematuhi aturan bersama. Meskipun mayoritas menghargai menghargai kompetisi, sistem voting dan merit, masih banyak yang tidak memberikan respon afirmatif bahwa konflik tidak diselesaikan dengan pertengkaran dan keberadaan diskusi tidak menimbulkan perselisihan. Selain itu, meski kebanyakan mengaku bahwa mereka lebih berani mengeluarkan pendapat, masih banyak pula siswa-siswi yang khawatir untuk tidak setuju dan berargumen ketika tidak setuju.

Di dalam kelas, baik kelompok binaan DBE maupun non-DBE, siswa tidak cukup dibiasakan untuk berdiskusi mengenai suatu masalah yang

kemungkinan di dalamnya akan banyak muncul pandangan yang beragam sehingga mereka bisa berlatih dalam suasana dimana tidak semua pihak sepakat. Sejalan dengan temuan pada penerapan bantuan yang menyatakan bahwa mereka sering bertukar argumen, prinsip deliberasi yang masih kurang ditemukan pada kenyataan bahwa ketika berlangsung diskusi atau presentasi, siswa kurang sering mengajukan pertanyaan dan pendapat kepada kelompok lain serta menanggapi respon yang diberikan oleh kelompok lain. Poin kritis juga dapat dialamatkan kepada masih diutamakannya hasil ketimbang proses dalam belajar.

Seperti telah dikerucutkan dalam hasil uji hipotesa di atas, masalah terutama ditemukan dalam keberadaan etos lama. Lebih banyak diskusi tidak lantas membuat siswa lebih demokratis atau dalam aspek yang lebih sempit membuat siswa terlibat di dalamnya. Dalam hubungan dengan yang lebih tua, Kekurangan ditemukan dalam hal banyaknya siswa yang masih mengaku jarang berdiskusi dengan orang tua mereka dan guru. Masih banyak pula siswa yang enggan untuk berinteraksi langsung dengan guru, menganggap guru sebagai pihak yang absolut dalam hal guru selalu benar, dan memandang bahwa peran guru di kelas hanya memberi soal dan menerangkan saja. Sosok guru masih merupakan sosok yang relatif tidak jauh berbeda dibandingkan dengan apa yang dikenal oleh siswa-siswi di masa-masa sebelumnya.

Dengan segala keleluasaan yang berupaya ditanamkan, ternyata masih banyak dari mereka yang menilai bahwa terdapat ketidakbebasan dalam berpendapat di kelas. Banyak anak-anak yang memilih diam ketika tidak setuju dan menilai bahwa mereka tidak bisa memberikan usul dalam kegiatan pembelajaran di kelas. Masih banyak juga siswa yang menyatakan kekhawatiran bila pendapat mereka berbeda dengan pendapat orang lain atau dengan pendapat banyak orang. Sementara itu, hampir separuh responden binaan DBE juga menyatakan kekhawatiran diri untuk menyampaikan ketidaksetujuan mereka secara terbuka.

Dalam kondisi yang demikian, kebanyakan siswa masih menilai bahwa diterangkan oleh guru adalah bagian paling penting dalam belajar di kelas. Sejalan dengan itu, mereka mengaku lebih mengerti materi pelajaran lebih banyak melalui kelas mimbar atau model ceramah dibandingkan melalui diskusi dan kerja

kelompok. Diskusi mungkin memang sesuatu yang menyenangkan bagi mereka, namun tidak berkontribusi banyak dalam pemahaman mereka. Lebih dari separuh siswa menyatakan ketidakpercayaan diri mereka dalam menyampaikan argumen mereka di kelas. Selain kenyataan bahwa siswa binaan DBE cenderung lebih suka model ceramah lebih lama dilaksanakan, kebanyakan siswa lebih memilih tugas dikerjakan secara individu dibandingkan dengan tugas kelompok. Bila dihadapkan pada pilihan, mereka lebih suka memilih mengerjakan soal saja, seperti yang telah lama dilaksanakan di kelas-kelas di Indonesia.

Mengapa “etos lama” dapat berdampak dengan “habitus demokrasi” dan “prinsip deliberasi” dalam program bantuan USAID yang diteliti ini? Keberlakuan hubungan secara statistik memang menunjukkan adanya hubungan antara penerapan bantuan dengan habitus demokrasi dan prinsip deliberasi. Namun mengingat etos lama masih kental, terdapat kecurigaan bahwa hubungan sosial pembentukan yang mengambil tempat dalam konteks kekuasaan produktif Amerika ini dalam hal *constitutiveness* banyak dipengaruhi oleh konteks lokal di Indonesia sendiri. Dalam hal ini, pengalaman wawancara dengan guru-guru yang siswanya menjadi responden dapat menjadi sumber rujukan yang berarti untuk melahirkan kesimpulan yang solid dalam penelitian ini.

5.3. PENDIDIKAN DAN DEMOKRASI DI INDONESIA

Penerapan bantuan pendidikan untuk mendukung transisi demokrasi di Indonesia mengisyaratkan adanya upaya promosi “norma” oleh suatu *entrepreneur* dari kekuatan *superpower* AS. Dengan demikian, “*change*” adalah sesuatu yang harus diperhatikan. Penelitian ini menawarkan konsep budaya sebagai “*toolkit*” untuk memperhatikan “*change*” tersebut yang penggunaannya bertautan dengan analisa kalangan konstruktivisme dalam studi HI. Adler menulis bahwa “mekanisme perubahan yang diajukan oleh kalangan konstruktivis beragam, termasuk pembelajaran kolektif, evolusi kognitif, perubahan epistemik, dan “siklus hidup norma”, yang kesemuanya melibatkan institusionalisasi pengetahuan masyarakat yang baru, praktek-praktek dan *discourse*.”²⁴⁷

²⁴⁷ Emanuel Adler, *Op.cit.*: 102.

Dalam perubahan tersebut, bagi March dan Olsen, alih-alih memilih alternatif yang paling efisien, agen akan “mengikuti aturan-aturan yang menghubungkan identitas-identitas tertentu dengan situasi-situasi tertentu, mendekati kesempatan individual untuk bertindak dengan cara menaksir kemiripan-kemiripan antara identitas masa kini dan dilema pilihan serta konsep-konsep yang lebih umum tentang “*self*” dan situasi.”²⁴⁸ Dengan demikian, penting untuk meletakkan perhatian kepada prakondisi dalam kaitan antara pendidikan dengan demokrasi di Indonesia. Dengan demikian interpretasi yang lebih matang akan tercapai dengan memperhitungkan respon guru untuk mengkontekstualisasi pemberian bantuan pada praktik-praktik yang telah terbangun dalam sistem pendidikan di Indonesia

Dalam analisa melalui wawancara dengan guru dan ditambah intepretasi dari literatur tentang pendidikan di Indonesia diketahui bahwa perkembangan pendidikan di Indonesia memang telah diwujudkan ke arah keberpusatan kepada siswa. Seperti diakui pula oleh salah satu guru responden binaan DBE, upaya penerapan PAKEM bagi beberapa guru non-DBE bukanlah merupakan hal yang baru dalam sistem pendidikan di Indonesia, terutama jika menekankan kepada model *active learning* yang berpusat kepada siswa. Beberapa merujuk kepada sistem CBSA yang mulai dicanangkan pada tahun 1984. Mereka mengaku telah mengenal prinsip-prinsip PAKEM sebelum mendengar adanya bantuan yang diberikan oleh USAID. Salah satu guru mengatakan bahwa

... sebenarnya pembelajaran yang sudah dilakukan di Indonesia, walaupun kita tidak menyebutkan itu sebagai pembelajaran PAKEM, ciri-ciri dari PAKEM itu sendiri sudah jelas terangkum dalam kurikulum kita sejak tahun 1994, Ada CBSA, Kemudian diganti oleh kurikulum 1994, kemudian diganti oleh KBK, dan sekarang KTSP. Itu sebenarnya *kan* sudah mencerminkan bagaimana keaktifan siswa dalam pembelajaran tersebut. Siswa tidak hanya sebagai objek dalam pembelajaran, tapi

²⁴⁸ James G. March dan Johan P. Olsen, “The Institutional Dynamics of International Political Orders,” *International Organization* 52, no. 4 (1998): 951, dikutip dalam Adler “Constructivism and International Relations,” 102-103.

dikaitkan sebagai subjek dalam pembelajaran. *Nah*, ... sebenarnya [merupakan] pembelajaran yang aktif, kreatif, efektif dan menyenangkan itu sebenarnya sudah ada dalam kurikulum kita, *begitu yah*. ... Karena memang ketika saya di SD juga sepertinya sudah ada ... CBSA. Kita diajar diskusi Ya, memang setiap kurikulum yang direvisi itu, *kan* pasti ada hal-hal yang menurut pakar pendidikan perlu diperbaiki dan perlu ditambah. Terkait dengan sistem CBSA itu sendiri, karena ada perubahan [dari yang] mungkin pada saat itu pelaksanaannya tidak terlalu efektif, maka diganti oleh kurikulum-kurikulum yang sampai sekarang masih diperbaiki. *Nah* sebenarnya, *kan* muatan kurikulum itu sendiri hanya difokuskan ke salah satu titik. Contoh konkretnya antara KBK dengan KTSP yang sekarang marak, jika KBK indikatornya ditentukan oleh pemerintah, nah kalau di KTSP itu tidak, *nah*, indikator ini ditentukan oleh sekolah masing-masing. *Nah*, kenapa diberikan kebebasan seperti itu? Karena berharap bahwa sekolah bisa mengembangkan potensi anak sesuai dengan lingkungan yang ada di sekitarnya. *Nah* itu kan satu hal yang cukup demokratis yang diberikan pemerintah kepada sekolah sebagai pelaksana, sebagai tombak ujung pelaksana pendidikan terhadap anak. Jadi mereka memberikan otonomi seluas-luasnya kepada sekolah-sekolah yang berperan secara langsung untuk mencetak anak-anak, mau diapakan *nih* anak-anak.

Berdasarkan uraian di atas, PAKEM yang dikembangkan dalam DBE sebetulnya bukan hal yang baru bagi pendidikan di Indonesia. Bahkan dapat dikatakan USAID mengadopsi dan memaketkan kembali proses perubahan sistem pendidikan yang tengah berlangsung di Indonesia dengan “mengambil cara Indonesia”. Hal ini dilakukan dengan kerjasama dengan berbagai universitas di Indonesia untuk pengembangan metode, dengan juga mengupayakan kolaborasi dengan universitas dari AS. Dari beberapa wawancara dengan guru diketahui bahwa orang Indonesia sendiri cukup banyak terlibat seperti dari Universitas Pendidikan Indonesia (dahulu Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan Bandung).

Sampai di sini harus diperhatikan perkembangan kurikulum yang menjadi konteks penting berdasarkan keterangan dari wawancara guru ini.

Sepanjang waktu di Indonesia, seperti juga telah dikemukakan oleh keterangan dari salah satu guru di atas, terdapat dua macam perubahan yang terus berlangsung di Indonesia sejak merdeka sampai sekarang. Yang pertama terkait dengan kurikulum, sementara yang kedua terkait dengan evaluasi akhir. Perubahan kurikulum yang berlangsung diatur dengan perubahan regulasi pendidikan melalui Undang-undang, yaitu UU No. 4 Tahun 1950 jo. UU No. 12 Tahun 1954, UU No. 2 Tahun 1989 tentang Pendidikan Nasional, dan UU No. 20 Tahun 2003 di samping UU No. 20 Tahun 1961 tentang perguruan tinggi.²⁴⁹

Dalam pergantian regulasi itu, kurikulum berganti mengikuti urutan sebagai berikut: (1) Kurikulum 1950, (2) Kurikulum 1962, (3) Kurikulum 1969, (4) Kurikulum 1975, (5) Kurikulum 1984, (6) Kurikulum 1994²⁵⁰, (7) Kurikulum 2004 yang dikenal dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi, dan (8) Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan yang dikembangkan Pemerintah Indonesia bersama dengan Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP).

Dalam masa-masa awal kemerdekaan, Soedijarto mencatat bahwa terjadi perubahan kurikulum antara kurun waktu 1950 sampai 1962 yang menunjukkan perbedaan “dalam materi pendidikan politik, yaitu dari tanpa Manipol Usdek menjadi memasukkan Manipol Usdek”.²⁵¹ Perubahan juga terjadi dari 1962 ke tahun 1969 dengan menghapuskan Manipol Usdek dan perubahan jumlah jam pelajaran untuk pendidikan agama.

Upaya memperbaharui pendidikan di Indonesia telah dimulai sejak awal rezim Orde Baru di Indonesia. Pada waktu itu, pembaharuan ditujukan untuk mengubah sistem ujian negara yang berfungsi untuk menjalankan proses seleksi, yaitu untuk memilih dan memilah di antara peserta didik untuk dapat mengikuti jenjang pendidikan selanjutnya. Dalam sejarahnya, bagi Soedijarto hal ini telah mengabaikan mayoritas peserta didik yang secara akademik kurang berpotensi,

²⁴⁹ Soedijarto, *Landasan dan Arah Pendidikan Nasional Kita* (Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2008), 52.

²⁵⁰ Antara Kurikulum 1994 dengan Kurikulum 2004, pemerintah mengeluarkan “Suplemen Kurikulum 1994”.

²⁵¹ Ibid.

bertentangan dengan prinsip pendidikan demokrasi dan memperkuat pendidikan yang elitis dan aristokratik.²⁵²

Model pembelajaran aktif dan berbasis kepada siswa sendiri mulai diperkenalkan sejak tahun 1981. Sistem pendidikan di Indonesia sendiri pernah merintis model pembelajaran tuntas dan mandiri yang juga berfokus kepada siswa dengan *self-learning* dan menekankan kepada kesinambungan, termasuk dalam aspek penilaian. Rintisan tersebut tercermin dalam program tahun 1981 yang dinamakan Proyek Perintis Sekolah Pembangunan (PPSP). Namun karena dinilai terlalu mahal, penyebaran sistem kurikulum PPSP ini dihentikan dan dibatalkan dan diganti dengan kurikulum 1984. Perubahan ini membawa perubahan pula pada sistem ujian nasional melalui adopsi sistem evaluasi EBANAS (Evaluasi Belajar Tahap Akhir Nasional). Soedijarto mencatat kelemahan pola evaluasi ini adalah ditemukannya kecenderungan minimalisasi ketidakkulusan sehingga manipulasi angka hasil ujian sekolah oleh pihak sekolah tak terhindarkan sementara hasilnya pun kurang dapat andal untuk mengukur performa pendidikan secara keseluruhan.²⁵³ EBANAS ini bertahan sampai akhirnya dihapuskan di tahun 2003 melalui regulasi UU No. 20 Tahun 2003 dan digantikan dengan Ujian Akhir Nasional (2004), dan kemudian Ujian Nasional (2005). Perbedaannya terletak pada jumlah mata pelajaran yang diujikan dalam lingkup nasional. Satu tahun setelah nama UN digunakan, yaitu pada tahun 2006, kurikulum Indonesia berganti menjadi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP).

KTSP lebih ditekankan untuk mencapai kemandirian masing-masing satuan pendidikan dan pelaksanaan desentralisasi. KTSP sendiri merupakan penyempurnaan kurikulum 2004, yang dikenal dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Target yang ditetapkan oleh Departemen Pendidikan Nasional untuk penerapan KTSP adalah tahun 2009/2010. Selain UU No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Peraturan Pemerintah No. 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, dasar hukum diberlakukannya KTSP adalah juga Peraturan Mendiknas No. 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi (SI) dan Peraturan Mendiknas No. 23 tahun 2006 tentang Standar Kompetensi Lulusan (SKL). Dengan demikian, pemerintah menetapkan standar kelulusan

²⁵² Ibid., 54.

²⁵³ Ibid., 55.

sementara sekolah mengembangkan kurikulum sendiri sesuai dengan relevansi di tingkat lokal dan dapat menentukan standar yang di atas minimum SI dan SKL yang ditetapkan oleh pemerintah.

Agus Wibowo mencatat bahwa pengembangan KTSP meliputi: (1) berpusat pada potensi, perkembangan, kebutuhan, dan kepentingan siswa dan lingkungannya; (2) beragam dan terpadu; (3) tanggap terhadap perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni; (4) relevan dengan kebutuhan kehidupan; (5) menyeluruh dan berkesinambungan; (6) belajar sepanjang hayat; dan (7) seimbang antara kepentingan nasional dan kepentingan daerah. Prinsip-prinsip tersebut diarahkan untuk mendukung desentralisasi pendidikan agar sejalan dengan otonomi daerah di Indonesia. Dalam hal ini, pemerintah daerah diharapkan dapat lebih leluasa berimprovisasi dalam meningkatkan kualitas pendidikan.²⁵⁴

Mengikuti pola otonomi seperti itu, manajemen berbasis sekolah juga yang turut dipromosikan oleh USAID melalui program DBE juga menjadi semakin marak dalam dunia pendidikan Indonesia. Sejak MBS diterapkan memang ada suatu pergeseran paradigma dalam pengelolaan pendidikan yang mengarahkan kepada otonomi sekolah termasuk dalam hal swadaya menghimpun dana. Hal ini pernah digagas pada era Orde Baru melalui Inpres No. 10.1973 di mana sekolah-sekolah dikelola secara mikro dengan sepenuhnya diperankan oleh kepala sekolah dan guru-guru sebagai pengelola dan pelaksana pendidikan pada setiap sekolah juga tidak terpisahkan dari lingkungan masyarakatnya.²⁵⁵

Perubahan pendidikan yang telah berlangsung di Indonesia yang berkuat kepada masalah tata kelola, pembiayaan, kurikulum, dan sistem ujian yang berganti-ganti dinilai banyak pihak di dalam negeri sendiri sebagai sesuatu yang negatif dan tidak memiliki arah yang jelas. Sistem pendidikan yang demikian sering dinilai tidak mencerahkan dan semakin terisolir terhadap relevansi dalam kehidupan di luar ruang kelas. Seperti juga diakui oleh USAID, dalam perubahan pendidikan yang terus-menerus seperti itu, “proses pembelajaran didominasi dengan tuntutan untuk menghafalkan dan menguasai pelajaran sebanyak mungkin

²⁵⁴ Agus Wibowo, *Malpraktik Pendidikan* (Yogyakarta: Genta Press, 2008), 61.

²⁵⁵ Bedjo Sujanto, *Guru Indonesia dan Perubahan Kurikulum: Mengorek Kegelisahan Guru* (Jakarta: Sagung Seto, 2007), 101.

guna menghadapi tes atau ujian, di mana siswa harus mengeluarkan apa yang telah dihapalnya.”²⁵⁶ Selain itu perhatian kritis dalam pendidikan di Indonesia juga sering diarahkan kepada inovasi pembelajaran, filterisasi informasi, sertifikasi guru, kompetensi siswa, mahalanya biaya sekolah, biaya buku, biaya seragam, rendahnya penghargaan terhadap guru, pemalsuan ijazah, penjualan gelar dan penyuaipan dari orang tua ke guru.²⁵⁷

Khusus untuk level pendidikan dasar, sejak perubahan kurikulum terakhir bergulis, standar kelulusan SD menjadi bahan perdebatan publik. Standar kelulusan untuk SD sendiri ditetapkan kriterianya dengan menimbang nilai pada mata pelajaran IPA, Matematika, dan Bahasa Indonesia. Kebijakan ini ditentang oleh sebagian kalangan dengan alasan: (1) bertentangan dengan nilai pedagogis, karena hanya menguji kognitif, sedangkan aspek afektif dan psikomotorik tidak diujikan sebagai penentu kelulusan; (2) dari aspek yuridis, melanggar beberapa pasal dalam UU Sistem Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2003 karena tidak melibatkan aspek proses pembelajaran; (3) dari aspek sosial dan psikologis, dapat menimbulkan kecemasan psikologis bagi siswa dan orang tuanya; siswa dipaksa menghafalkan pelajaran-pelajaran yang diujikan di sekolah ataupun di rumah; dan (5) karena masih melekatnya tradisi lulus seratus persen – demi nama baik sekolah – maka banyak sekolah berusaha meluluskan semua siswanya yang mengakibatkan terjadinya manipulasi nilai yang dilakukan pihak penyelenggara ujian maupun sekolah agar siswa bisa lulus.²⁵⁸

Kinerja guru juga sering menjadi sorotan khusus terkait dengan pelaksanaan ujian nasional.²⁵⁹ Banyak guru hanya memberikan latihan soal-soal tes yang dibeli dari para penerbit atau toko buku. Selain itu, guru cenderung memiliki kemungkinan mengambil untung dari memberikan les privat sehingga persiapan mengajar akan lebih baik untuk kelas privat dibandingkan dengan kelas reguler di sekolah.

Namun kalangan yang setuju akan menganggap bahwa hasil ujian tersebut dapat menjadi barometer analisis daya serap siswa terhadap isi kurikulum yang

²⁵⁶ Wibowo, *Malprakteik Pendidikan*, 34.

²⁵⁷ *Ibid.*, 35-36.

²⁵⁸ *Ibid.*, 74.

²⁵⁹ Sujanto, *Guru Indonesia dan Perubahan Kurikulum*, 17.

dipelajarinya selama enam tahun sehingga dipercaya bahwa dengan alasan beberapa negara maju menerapkan hal yang mirip, maka mekanisme demikian dibutuhkan untuk menjaga kekompetitifan secara global.²⁶⁰

Sampai di sini, terlihat bahwa keterbentukan sektor pendidikan di Indonesia yang sarat akan hibridasi ternyata lebih mengetengahkan aspek-aspek ujian nasional, perubahan kurikulum, tata kelola, dan kinerja guru. Perhatian akan masalah-masalah ini lah yang lebih dominan bagi pandangan neokonservatisme dan neoliberalisme di dalam pendidikan, seperti telah dipaparkan di dalam Bab 3. Dalam wawancara dengan guru-guru responden diketahui bahwa menurut mereka pelaksanaan PAKEM amat mendukung pemberlakuan kurikulum yang baru, yaitu KTSP. Bahkan istilah PAKEM sendiri pun telah berkembang di Indonesia. Menurut salah satu guru,

Pembelajaran [yang dipromosikan melalui program DBE] ini sebetulnya sudah dirasakan dari tahun 1994, hanya bentuk kurikulumnya saja yang berbeda. Dulu mungkin CBSA [Cara Belajar Siswa Aktif]. Hanya sekarang itu KBK, atau KTSP yang baru. Mungkin [semua] sama, *yah*, sudah belajar aktif.

Dengan juga melihat program DBE mengenai tata kelola pendidikan terdesentralisasi dengan menitikberatkan kepada pelaksanaan Manajemen Berbasis Sekolah, maka semakin nyata corak neokonservatisme dan neoliberalisme menunjukkan kesesuaian akan apa yang menjadi garis kebijakan luar negeri AS kepada Indonesia dan perkembangan pendidikan yang sedang di arahkan di Indonesia. Dalam hal ini pemberian bantuan pendidikan USAID untuk Indonesia menambah unsur baru berupa promosi pelaksanaan PAKEM yang pada kenyataannya tidak otomatis berhubungan dengan demokratisasi mengingat temuan yang didapatkan dari uji korelasi di bagian awal Bab ini.

Kalangan konstruktivisme yang membahas norma dalam mekanisme “*change*” menyebutkan bahwa norma mendarah daging, atau terinternalisasi melalui proses yang ditempuh oleh *norm entrepreneur* sedemikian rupa sehingga menunjukkan “isomorfisme” antara prinsip yang dipromosikan dengan yang

²⁶⁰ Wibowo, *Malprakteik Pendidikan*, 75.

terbentuk di level domestik.²⁶¹ Keberhasilan program neokonservatif ini menunjukkan bahwa secara institusi dalam sistem pendidikan Indonesia, terdapat “isomorfisme” antara prinsip yang diketengahkan dalam program dengan perkembangan perubahan atau evolusi pendidikan di Indonesia yang di satu sisi berambisi untuk menanamkan pembelajaran berbasis siswa namun di sisi lain mengembangkan instrumen pengujian yang berbasis kepada capaian nilai secara dominan. Kemiripan praktik ini sebetulnya tidak menjawab kebutuhan bagi pendidikan di Indonesia untuk menyeimbangkan dilema yang muncul dalam evolusi pendidikannya.

Dalam keadaan seperti ini sebetulnya upaya demokratisasi yang sebetulnya diklaim oleh tujuan pemberian program ini menjadi tidak nampak dan cenderung kontradiktif dengan temuan yang dipaparkan dan diuji secara statistik sebelumnya. Dalam bagian berikut akan dipaparkan bagaimana repertoar kebijakan neokonservatif yang dilegitimasi oleh asumsi linear Teori Modernisasi menjadikan demokratisasi justru dikesampingkan – atau bahkan tidak dikejar sama sekali sejak ia hanya merupakan retorika di permukaan atas upaya liberalisasi yang sesungguhnya dikejar dalam kebijakan yang ditempuh. Hal inilah justru yang menunjukkan bahwa kuasa yang direproduksi dalam penyebaran hubungan sosial secara difusif untuk membentuk subyek, atau kekuasaan produktif AS justru problematik mengingat konstruksi identitas di Indonesia yang pada dasarnya memang membutuhkan demokrasi untuk menjadi “*styles*” dan “*habits*” dalam kehidupan warganya.

²⁶¹ Martha Finnemore dan Kathryn Sikkink “International Norm Dynamics and Political Change,” *International Organization* 52, no. 4 (1998): 904-905. Untuk “isomorfisme” lihat Ann Swidler, “Cultures of Governance: AIDS NGOs in Sub-Saharan Africa”, makalah dipresentasikan pada Annual Meetings of the American Sociological Association, *Culture, Politics and the Production of Disease: African Cases and Controversies*, San Fransisco, 14-17 Agustus 2004; dan , Paul J. DiMaggio dan Walter W. Powell, “The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields,” *American Sociological Review* 48 (1983): 147-160.

5.4. NEOKONSERVATISME DAN MODERNITAS DALAM PEMBERIAN BANTUAN PENDIDIKAN USAID

Permasalahan budaya dalam pendidikan dan modernisasi merupakan hal yang kompleks, baik dalam level teori maupun dalam level praktek. Telah banyak pihak yang mengemukakan bahwa belum tentu masalah-masalah pembangunan akan selesai hanya dengan mengasumsikan pendidikan akan menjadi solusi. AS mendorong anggapan ini lebih jauh lagi dengan mengasumsikan pembangunan akan menjamin keamanan nasional. Dalam rentetan kausalitas demikian, banyak hal yang harus diklarifikasi.

Pendidikan yang tidak berkualitas memang alih-alih menyelesaikan masalah, akan menimbulkan masalah.²⁶² Seperti dikutip oleh Soedijarto, Al Mufti menulis bahwa

“... in the past two decades in particular, governments and international agencies in the developing world sought the respond to developmental challenges by focusing increasingly on expanding educational opportunities. This drive by developing countries was in fulfillment of UNESCO’s mission to achieve “Education for All”. But the expansion in education was concentrated on coping with the growing demand for schooling, while the quality of education itself was not given priority. The result was over-crowded school, outdated teaching methods based on learning by rote and teachers who have become unable to adapt to more modern approaches such as democratic participation in the classroom, co-operative learning and creative problem-solving. These are now obstacles to better education.”²⁶³

²⁶² Lihat misalnya Laporan untuk UNESCO yang diberikan oleh International Commission on Education. Jacques Delors *et.al.*, *Learning the Treasury Within: The Report of the International Commission on Education for 21st Century* (Paris: UNESCO, 1996), dikutip dalam Soedijarto, *Landasan dan Arah Pendidikan Nasional Kita* (Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2008), 71.

²⁶³ In’am Al Mufti, “Excellence in Education: Innovating in Human Talent,” *Learning: The Treasury Within*, UNESCO (1998): 193-194, dikutip dalam Soedijarto, *Landasan dan Arah Pendidikan Nasional Kita* (Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2008), 48.

[dalam dua dekade ke belakang terutama, pemerintah dan badan-badan internasional di negara berkembang mencari respon untuk tantangan pembangunan dengan menempatkan fokus lebih kepada (upaya) memperluas kesempatan pendidikan. Dorongan ini oleh negara berkembang merupakan pemenuhan misi UNESCO untuk mencapai “Pendidikan untuk Semua”. Namun ekspansi dalam pendidikan terkonsentrasikan pada upaya memenuhi permintaan akan penyekolahan, sementara kualitas pendidikan itu sendiri tidak diberikan prioritas. Hasilnya merupakan sekolah yang terlalu padat, metode pengajaran yang kuno berdasarkan hapalan dan guru-guru yang tidak mampu mengadopsi pendekatan-pendekatan modern seperti partisipasi demokratis di ruang kelas, pembelajaran kooperatif, dan pemecahan masalah secara kreatif. Hal-hal ini lah yang kini menjadi rintangan bagi pendidikan yang lebih baik]

Di Indonesia sendiri, kegagalan pendidikan di Indonesia sering kali dihubungkan dengan penciptaan subyek yang berkepribadian lemah, tidak bertanggung jawab, dan korup. Hal ini bahkan dikemukakan oleh Menteri Pertahanan Indonesia Juwono Sudarsono yang menyebutkan bahwa dalam kontkes tertentu pendidikan di Indonesia

... dianggap telah melahirkan manusia-manusia berkarakter oportunistis, penjilat, hipokrit, hedonis, besar kepala, tanpa memiliki kecerdasan hati, emosi, dan nurani. Tidaklah mengherankan jika kasus-kasus yang merugikan negara, KKN misalnya, justru sering melibatkan orang-orang berdasi yang secara formal berpendidikan tinggi. Ini artinya, secara implisit, model pendidikan kita selama ini setidaknya telah memiliki andil terhadap maraknya korupsi, kolusi, dan nepotisme yang

menyebabkan negara [Indonesia] tergolong sebagai salah satu negara yang tingkat korupsinya tertinggi di dunia.²⁶⁴

Soedijarto menegaskan bahwa makna mencerdaskan kehidupan bangsa seperti yang tertera dalam amanat konstitusi Indonesia “pada hakikatnya adalah gerakan transformasi budaya Indonesia dari tradisional dan feodalistik menjadi budaya modern, rasional, demokratis, dan berorientasi kepada IPTEK.²⁶⁵ Namun, rekomendasi Teori Modernisasi mengenai peran penting pendidikan sebagai “*social base of politics of democracy*” seperti telah dipaparkan dalam bagian awal Bab 4 telah banyak dibuktikan keliru oleh berbagai ahli.²⁶⁶

Sebagai contoh, melakukan operasionalisasi dengan cara menghilangkan efek-efek waktu dalam regresi, Acemoglu dan kawan-kawan memasukkan parameter waktu sendiri untuk menanggulangi variasi *over-time* dan menantang teori Modernisasi yang menyatakan bahwa level *schooling* adalah merupakan prasyarat maupun penyebab utama demokratisasi.²⁶⁷ Meski tidak menyimpulkan bahwa tidak terdapat hubungan kausal jangka panjang antara pendidikan dan demokrasi, pandangan teori modernitas yang demikian dalam temuan Acemoglu dan kawan-kawan boleh jadi nampak karena hilangnya perhatian kepada faktor yang mempengaruhi pendidikan dan demokrasi *sekaligus* ketimbang hubungan kausal di antara keduanya. Acemoglu dan kawan-kawan menduga bahwa *historical development path* merupakan faktor yang sering tidak nampak sebagai faktor yang mempengaruhi pendidikan dan demokrasi.²⁶⁸

Kaitan-kaitan yang rapuh dan mulai dipertanyakan dalam asumsi linearitas pendidikan sampai demokrasi nampak luput dalam kebijakan AS dalam bentuk pemberian bantuan pendidikan neokonservatif ke Indonesia. Setidaknya ada dua asumsi yang kuat untuk berkata bahwa pandangan kaum neokonservatif dan

²⁶⁴ Juwono Sudarsono, “Pendidikan, Kemanusiaan, dan Peradaban,” dalam *Landasan dan Arah Pendidikan Nasional Kita*, Soedijarto (Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2008), i.

²⁶⁵ Soedijarto, *Landasan dan Arah Pendidikan Nasional Kita*, 27.

²⁶⁶ Glaeser dan kawan-kawan, misalnya, mengemukakan bahwa perubahan di dalam *schooling* dapat memprediksi perubahan di dalam demokrasi dan institusi politik lainnya. Lihat Edward L. Glaeser, et.al., “Do Institutions Cause Growth?” *Journal of Economic Growth* 9, no. 3 (2004): 271-303.

²⁶⁷ Daron Acemoglu, et.al., “From Education to Democracy?” *The American Economic Review* 95, no. 2 (2005): 48.

²⁶⁸ Ibid.

neoliberalisme menjadi nyata dalam pemberian bantuan pendidikan USAID ke Indonesia. Pertama memperhatikan pandangan dominan Bush yang menunjukkan konvergensi dengan premis dasar neokonservatif dalam kebikakan luar negeri. Kedua adalah perhatian utama pemberian program bantuan yang diklaim untuk mendukung transisi demokrasi di Indonesia yang sebetulnya hanya berhasil menunjukkan isomorfisme prinsip neokonservatif dalam evolusi pendidikan di Indonesia.

Asumsi yang kedua merupakan asumsi khas neokonservatif yang cenderung membangkitkan demokrasi sebagai nilai ideal yang harus dicapai dalam tujuan dan menjadi alat untuk mencapai tujuan kebijakan luar negeri AS. Namun mesti diuji apakah demokrasi secara empiris betul-betul dikejar oleh repertoir kebijakan pembangunan pendidikan neokonservatif. Kekuasaan produktif AS kemudian mengantarkan asumsi Modernitas dalam panduan pembentukan program yang gagasannya telah tersebar (*difused*) ke penjuru dunia. Mereduksi persoalan kepada masalah desentralisasi, *financing*, dan *assessment* membuat bantuan ini alpa dalam memperhitungkan aspek pemahaman akan budaya demokrasi sebagai “*toolkit*” yang seharusnya dihantarkan bila ingin mendukung demokratisasi.

Neokonservatif akan cenderung menyalahkan kekurangan dalam sistem pendidikan kepada guru (*blaming teacher*) untuk mutu pendidikan yang kurang baik.²⁶⁹ Bagi mereka kekurangan itu dapat diselesaikan melalui manajemen sekolah yang terdesentralisir. Hal ini lah yang nampak dalam upaya mempromosikan PAKEM dalam program DBE. Neokonservatif yang mengandalkan keutamaan pasar akan berargumen bahwa pilihan desentralisasi atas pengguna dan pemroduksi jasa pendidikan, cenderung ke arah melemahkan birokrasi, membesarkan otonomi sekolah, dan mempromosikan organisasi yang

²⁶⁹ Carnoy dan Torres (1994) menemukan bahwa di Kosta Rika, pandangan neokonservatif memperngaruhi kebijakan pendidikan sedemikian rupa dalam aspek kurikulum, buku teks ajar dan pengajaran yang mengikuti dinamika *international division of labor* dan *marketplace* sehingga para pembuat kebijakan di sana membebaskan tidak optimalnya sistem pendidikan kepada pengajaran guru yang “mediocre”. Pada gilirannya pembebanan ini membuat “dukungan yang lebih lemah kepada organisasi guru dalam hal tuntutan mereka kepada upah yang lebih tinggi dan akan melegitimasi cara-cara alternative (non-teacher-centered) untuk meningkatkan pendidikan. Lihat Martin Carnoy dan Carlos Alberto Torres, “Educational Change and Structural Adjustment: A Case Study in Costa Rica,” dalam *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment, and Human Resources*, ed. Joel Samoff (Paris: ILO-UNESCO Task Force on Austerity, Adjustment, and Human Resources, 1994), dikutip dalam Torres, “State and Education Revisited,” 289.

efektif.²⁷⁰ Torres menyebutkan bahwa titik pijak neokonservatif dalam kebijakan pendidikan sebetulnya bersebrangan dengan pendekatan demokrasi atas sekolah.²⁷¹ Neokonservatif lebih mengandalkan, seperti dikemukakan oleh Chubb dan Moe, bahwa dengan argumen perolehan *achievements* individual yang lebih besar akan dipengaruhi oleh kualitas pengorganisasian sekolah, maka cara untuk meningkatkan penyekolahan adalah dengan cara ”mendesentralisirnya, membuatnya menjadi lebih kecil dan mempromosikan komunitas”.

Prinsip tersebut amat nampak dalam fokus utama perhatian bantuan pendidikan AS ke Indonesia yang berpusat kepada “*desentralisasi pendidikan dasar*” atau “*Decentralizing Basic Education*”. Dalam aspek pembiayaan sarana belajar, misalnya, sekolah akan diminta bersama orang tua murid untuk mengadakan barang sendiri. Dalam salah satu sekolah yang dibantu oleh USAID, gurunya mengatakan sebagai berikut.

Saya minta kemana keuangan saya? Ke Paguyuban. Paguyuban itu gini: selama dari Malang itu kita *dapet* ilmunya bahwa setiap kelas itu harus ada Paguyuban. Paguyuban itu nanti mengkoordinir, membantu kegiatan belajar mengajar. Jadi kebutuhan kita apa? Kita ke Paguyuban. Seperti gambar-gambar pahlawan ini saya *dapet* satu set dari paguyuban. Terus ada apa itu... magnit satu set. *Nah*, ini semua yang dipajang-pajang dari Paguyuban. Jadi ada untungnya, karena gini, kita ke orang tua itu ngasih pengarah, peran paguyuban itu membantu KBM guru, jadi apa pun yang kita butuhkan, yang masuk akal untuk kegiatan anak itu dibantu? *Nah udah gitu*, ternyata paguyuban mendukung. Setiap awal tahun [orang tua melalui paguyuban] mengeluarkan iuran buat tes. Kalau tes formatif *kan*, kita *kan* ulangan *nggak* di papan tulis gitu. Diketik. Anak-anak tinggal tinggal *nerima*. Jadi tuh biaya setahun 35 ribu (rupiah). Orang tua juga mau. Per anak.

²⁷⁰ Torres, “State and Education Revisited,” 285. Lihat juga John E. Chubb dan Terry M. Moe, “The Forest and the Trees: A Response to Our Critics,” dalam *School Choice: Examining the Evidence*, ed. Edith Rassel dan Richard Rothstein (Washington, DC: Economic Policy Institute, 1993), 222.

²⁷¹ Torres, “State and Education Revisited,” 285.

Orang tuanya juga mendukung. Jadi itu *kan* nanti kalau anak-anak ulangan, nggak usah dipungut... *ah* fotokopi *ah* seratus, udah aja dipungut dari situ.

Dalam praktek mengeksplor repertoar kebijakan pendidikan ke luar negeri, pandangan neokonservatif berjaln kelindan dengan pola rekomendasi neoliberal, terutama kepada negara-nega bekas koloni. Bila di dalam negeri-negeri Barat elemen konservatisme telah ternegosiasikan sedemikian rupa dengan elemen liberalisme, konvergensi antara konservatisme dengan neoliberalisme melahirkan rekomendasi bagi negara berkembang yang berangkat dari gagasan terlalu besarnya beban negara yang berakibat pada tidak ter-*govern*-nya demokrasi.²⁷² Negara berkembang ini, sering kali tumbuh dalam otoritarianisme, tidak memiliki pengalaman negosiasi elemen konservatif dengan liberal di dalamnya. Akibatnya, negara berkembang tersebut dapat terombang-ambing di dalam kebijakan bantuan tanpa bisa secara sadar memahami akar utama persoalan yang dihadapi. Dalam hal ini lah kekuasaan produktif bekerja membentuk kapabilitas aktor” dalam mengendalikan nasibnya.

Proyek pendidikan neokonservatif ironisnya telah menempatkan diri berjarak dengan gagasan pendidikan untuk demokrasi, yang secara tradisional dipertahankan oleh pandangan liberal dan aliran pedagogis yang mendampinginya, yaitu progresivisme, yang menekankan kepada kualitas pendidikan dan dukungan bagi ilmu pengetahuan dan teknologi di sekolah.²⁷³ Alih-alih unsur-unsur sekolah yang demikian, neo-konservatif akan lebih memperhatikan pihak-pihak yang terlibat di dalam pendidikan, pembiayaan, dan asosiasi profesional untuk menetapkan standar disiplin pengajaran. Hal ini lah yang kemudian nampak sebagai bukti pengaruh kuat neokonservatif dalam kebijakan bantuan pendidikan USAID. Dampaknya di Indonesia, etos-etos lama yang berakar dari perkembangan pendidikan di Indonesia yang sedari dulu berupaya menanamkan pembelajaran aktif tetap mengemuka dan mengendala. Bukan merupakan tujuan AS untuk mengikisnya, karena “isomorfisme” lebih penting sesuai dengan preferensi dominan dalam pembangunan pendidikan.

²⁷² Ibid., 292.

²⁷³ Ibid., 293-294.

Adalah Liberalisme yang senantiasa menjadi akar ideologi repertoir kebijakan luar negeri AS yang memungkinkan hal ini terjadi. Dalam bagian berikut akan dijelaskan bagaimana Liberalisme mewujudkan kekuasaan produkif AS yang alih-alih mengejar demokrasi, mengejar liberalisasi dengan upaya memiripkan praktik pendidikan Indonesia dengan hasrat neokonservatif dalam pembangunan pendidikan.

5.5. MASALAH YANG TERSISA

Telah disebutkan diatas bahwa mekanisme perubahan salah satunya dijelaskan oleh teori “siklus hidup norma” oleh kalangan konstruktivisme yang menganggap bahwa norma membentuk identitas dan selanjutnya kepentingan. Dari teori “siklus hidup norma” dapat diargumenkan bahwa suatu *norm entrepreneur* akan mempromosikan norma sehingga subyek yang di-engage akan melakukan imitasi sedemikian rupa sehingga norma yang dipromosikan menjadi “*taken for granted*”, artinya tidak lagi diperdebatkan secara publik. Rekonstitusi identitas kemudian akan terjadi sehingga secara ideal dapat dikatakan bahwa promosi norma melalui pendidikan dapat membentuk “subyek yang demokratis”.

Dalam uraian di atas telah dipaparkan bagaimana sebetulnya perkembangan pendidikan di Indonesia sudah sarat akan nilai-nilai yang diupayakan dalam promosi PAKEM melalui pemberian bantuan DBE. Melihat prinsipnya, PAKEM sendiri merupakan “*toolkit*” yang boleh jadi dapat meningkatkan pemahaman akan habitus demokrasi dan prinsip deliberatif sebagai konsekuensi yang diinginkan jika tujuannya adalah “mendukung transisi demokrasi di Indonesia”. Namun pada saat yang bersamaan hal itu hanya merupakan tambahan yang senantiasa “*in-competition*” dengan etos lama yang tetap tinggi. Dalam kerangka “*culture in action*”, pemahaman akan budaya demokrasi mengingat tingginya etos lama belum lah berada dalam periode mapannya (“*settled lives*”).²⁷⁴

“Isomorfisme” yang dipromosikan oleh AS cenderung menunjukkan kemiripan dengan kalangan neokonservatisme yang sejatinya secara ironis berjarak dengan upaya pendidikan untuk demokratisasi. Isomorfisme jadi

²⁷⁴ Ann Swidler, “Culture in Action.”

sesungguhnya AS tidak berbuat banyak dalam upaya memikirkan desain sistem pendidikan dan malah cenderung memanfaatkan apa yang sudah ada di Indonesia dan bersifat “isomorf” dengan hasrat neokonservatif.

Teori “siklus hidup norma” tidak membuka peluang bahwa “*unintended consequences*” dapat membuktikan bahwa norma mungkin tidak bisa menciptakan “identitas” yang diniatkan karena norma dianggap sebagai struktur, atau sebagai “*content*” dari politik dunia. Pandangan ini dapat direkonsiliasikan dengan menganggap norma dalam kacamata budaya sebagai “*toolkit*”. Dengan demikian kadar kuasa di dalam penyebaran norma bisa ditelusuri dengan cara memperhatikan secara saksama bagaimana aktor-aktor menurunkan tindakannya dari “*toolkit*” tersebut. Setelah itu, pemahaman intersubyektif dapat ditelusuri kembali.

Ann Swidler mengindikasikan bahwa digunakannya secara mapan “*toolkit*” baru dalam kondisi *competing ideologies* akan tergantung “kesempatan struktural” untuk menentukan lini bertindak mana yang penggunaannya akan langgeng sebagai “*strategies of action*”.²⁷⁵ Dalam penelitian ini terlihat bahwa para siswa bahkan telah mem-*value* hal yang boleh jadi serupa dengan apa yang dibayangkan oleh anak-anak Barat dalam pemahaman mereka tentang “habitus demokrasi” dan “prinsip deliberatif”. Namun, mungkin terlalu mahal untuk mereka “mengorganisir” tindakan yang baru karena “kesempatan struktural” yang tidak menguntungkan.

Teori ini menjawab mengapa etos lama tetap muncul dalam konteks kesempatan struktural yang lebih luas. AS tidak menyentuh level evaluasi sementara justru mereka akan lebih memilih untuk “bisa mengerjakan ujian” yang standarnya telah ditetapkan secara nasional. Hal ini nampak dalam beberapa wawancara guru baik di sekolah binaan DBE maupun non-binaan DBE yang menyatakan bahwa sampai taraf tertentu pembelajaran akan kembali kepada *drilling* siswa melalui soal-soal agar mereka tetap mendapatkan nilai yang baik dalam ujian. Ketika ditanyakan bagaimana relevansi UASBN dengan sistem belajar model PAKEM yang dipromosikan, salah satu guru sekolah binaan DBE mengungkapkan bahwa

²⁷⁵ Ibid.

... justru *nggak gitu*. Kembali ke kelas enam, *kayaknya nggak* diterapkan. Jangan terlalu diterapkan DBE. Soalnya kalau terlalu diterapkan DBE, *keteter* [kewalahan]. *Kan* [dalam DBE] banyak praktek, banyak diskusi. Sedangkan kalau kelas enam perlu *drill*. Ujian nasional, *gimana?* Jadi bertentangan! Di-*drill*. Jadi *gimana yah?* Enaknya paling kalau kelas enam semester satu. Itu juga *kan*, [mungkin dipikir oleh] gurunya, “Saya tanggung jawab di UAN”. *Drill!*. Kembali ke segala *macem* [cara lama] begitu

Respon ini cukup mirip dengan respon yang dikemukakan oleh guru sekolah non-binaan DBE yang menyatakan bahwa

... kalau dari instrumen untuk pengujian, mau tidak mau memang kelas enam itu, untuk diskusi intensitasnya sudah sedikit. Karena kelas enam itu, pasti di mana pun, lebih terfokus kepada ujian, ujian, ujian. Jadi kalau instrumen diskusi, ya kalau untuk kelas 1,2, sampai 5 *sih oke*. Guru kelas enam masuk ke sana (ujian)...

Dengan demikian, dapat dijelaskan mengapa etos lama tetap muncul berdampingan dengan habitus demokrasi dan prinsip deliberasi. Mesti juga dicatat bahwa meskipun kebanyakan guru-guru, baik dari sekolah binaan DBE dan sekolah non binaan DBE, tidak menyetujui instrumen penilaian akhir siswa dengan menggunakan UAS-BN (Ujian Akhir Sekolah Berstandar Nasional), mereka tidak bisa menyampaikan aspirasinya secara maksimal kepada pembuat kebijakan. Bahkan mereka harus melalui kepala sekolah dulu sebagai lapis birokrasi pertama untuk menyampaikan aspirasinya. Hal ini nampak dari respon salah satu guru dengan terbata-bata bahwa

... *yah*, karena kita *mah* punya atasan, harus *ngikut* aja, kita di bawah mereka. Jadi kita mengikuti, kita buat aturan, walaupun secara prinsip tidak setuju. Karena memang mereka tidak tahu, yang ngajar *kan* kita, sebagai tombak ujung. Terkecuali kalau mereka mau melibatkan kita. Selama ini *kan* ... (terputus) ... sebetulnya kalau kita, *mah*, sudah. Kepala sekolah pun sudah.

Tapi lagi-lagi, kepala sekolah pun mereka di bawah naungan dinas. Intinya mungkin, ya agar dinas juga ada kerjaan, dinas pendidikan, begitu yah. Kalau selama, ini kita memang punya kepala sekolah. Aturannya kan kita tidak..... punya.. punya kepala sekolah. Jadi aturan.. aturan bakunya *kan* semua, siapa pun, saya yakin sama,.. di sekolah manapun .. tetap, walaupun punya aspirasi, *eh*, tetap kita harus me ... kita... *eh*, apa namanya... tidak boleh mendahului, kepala sekolah, harus kepala sekolah, nanti biar kepala sekolah... Ada jenjang sendiri (*sambil mengganggu*). Tidak boleh datang kita ke sana, ke dinas kota, ke UPTD, bilang *nggak* setuju.

Masalah *content curriculum* juga menjadi penting dalam hal ini. Gagasan Alex Inkeles tentang manusia modern memunculkan pokok pikiran bahwa pendidikan merupakan faktor yang terpenting yang mencirikan manusia modern. Namun, kurikulum teknis seperti Matematika, Kimia, dan Biologi bukan merupakan faktor yang bertanggung jawab terhadap penyerapan nilai dan pembentukan manusia modern.²⁷⁶ Kurikulum yang dirancang untuk membentuk penyekolahan yang demokratik harus lah mencakup ruang untuk bekerja dalam isu-isu sosial melalui tema-tema unit yang integratif, diskusi dan debat, dan *service learning* untuk memungkinkan siswa dan guru mengeksplorasi isu-isu dan masalah-masalah yang otentik.²⁷⁷ Hal ini tidak cukup diperhatikan oleh USAID

²⁷⁶ Alih-alih kurikulum teknis yang demikian, kurikulum informal seperti kecenderungan tenaga pengajar pada nilai-nilai Barat, pemakaian buku-buku Barat, dan melihat film-film Barat yang membantu penyerapan nilai modern. Lihat Alex Inkeles, "Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Six Developing Countries," dalam *Social Change*, ed. Amitai Etzioni dan Eva Etzioni, (New York: Basic Books, 1964), 342-361, dikutip dalam Suwarsono dan Alvin Y. So, *Perubahan Sosial dan Pembangunan di Indonesia* (Jakarta: LP3ES, 1991), 33.

²⁷⁷ Michael W. Apple dan James A. Beane, "Schooling for Democracy," *Principal Leadership* 8, no. 2 (2006): 36. Apple mungkin mengajukan argumentasi lebih jauh lagi, bersama seorang Brazil, Gandin, dalam hal ini dengan memperkenalkan proses konstruksi pengetahuan dalam gagasan "thematic complexes" yang mana melalui *action research* melibatkan guru, siswa, orang tua murid dan keseluruhan masyarakat) tema-tema utama ditarik dari ketertarikan-ketertarikan atau berbagai kekhawatiran masyarakat lalu dipilih untuk menjadi tema yang akan memandu *action* di dalam ruang kelas, di dalam bentuk yang interdisipliner selama periode tertentu. Dengan demikian, diharapkan struktur disipliner yang kaku dapat dihancurkan melalui penciptaan area-area interdisipliner. Lihat Luis Armando Gandin dan Michael W. Apple, "Can Education Challenge Neo-Liberalism? The Citizen School and the Struggle for Democracy in Porto Alegre, Barzil," *Social Justice* 29, no. 4 (2002): 26-40.

sejak “mengambil cara Indonesia” paralel dengan menggunakan alat ukur yang dibuat oleh Indonesia sendiri untuk menjalankan meritokrasi di dalam pendidikannya. Sementara itu, pihak di Indonesia juga luput untuk memperhatikan betapa pentingnya kurikulum non-teknis yang lebih dapat, misalnya melatih siswa dalam mengelola ketidaksepakatan.

Dalam titik ini ada baiknya kembali meninjau subyektifitas guru yang didapat dari hasil wawancara. Dalam hal praktik demokratis, latar belakang guru-guru yang diberi pelatihan oleh DBE maupun yang tidak pada dasarnya cukup beragam. Beberapa mengakui bahwa kehidupan mereka semasa kecil dan remaja di keluarga cukup demokratis, meski menurut mereka “tetap dalam aturan”. Salah satu guru mengemukakan bahwa

... kalau demokrasi pasti [sudah diterapkan] *yah*. Orang tua saya itu membebaskan. Silakan anak [mau] bagaimana, *cuma* harus terarah. Kebetulan orang tua saya dalam agama itu memang keras, tapi meskipun begitu anaknya bebas. [Mau] bagaimana yang penting terarah; *tau* mana yang baik dan mana yang buruk.

Ada yang mengaku memiliki hubungan yang dekat dan cukup dialogis antarsesama anggota keluarga, namun ada juga yang mengaku tidak dekat karena takut atau segan, misalnya dengan ayah. Beberapa menerapkan dialog untuk membagi-bagi tugas pekerjaan rumah dan menentukan keinginan bersama.

Semua guru-guru yang diberikan pelatihan dalam program DBE untuk metode PAKEM menyatakan respon positifnya atas bantuan yang diberikan oleh AS ini. Kebanyakan respon guru yang diwawancara cenderung berkata sebagai pelatihan ini memiliki sisi inovatif karena memperkenalkan cara menerapkan PAKEM sehingga suasana belajar di kelas menjadi lebih variatif dan lebih berpusat kepada anak. Salah satu guru yang diwawancara mengemukakan bahwa

Pembelajarannya itu [dalam PAKEM] semuanya tidak terpusat ... kepada guru. Kalau sekarang itu, justru kita menggali potensi dari anak. Bagaimana wawasan anak? Sejauh mana mengenai pelajaran-pelajaran? Dan juga PAKEM itu, yang saya tahu,

memang betul-betul mengubah semua. Yang tadinya guru hanya, kalau dulu, melihat saya waktu kecil yah, ... hanya mencatat, menulis. ... Tidak mempergunakan alat peraga. Dengan adanya DBE, selain kita menggali potensi terhadap anak, juga menggali kreatifitas guru. Sejauh mana, kita, misalkan, [dalam hal] materi apa yang kita akan ajarkan, tentunya, [mem]persiapkan terlebih dahulu, baik RPP-nya, silabusnya, juga alat peraga yang sesuai dengan materi yang akan diajarkan itu bagaimana. *Terus* strategi apa yang harus kita persiapkan sehingga bisa menyenangkan anak. Anak secara tidak langsung [diupayakan], secara tidak sadar, [melalui] permainan, tapi padahal itu pembelajaran.

Citra AS sebagai pemberi bantuan oleh beberapa guru yang diwawancara dikaitkan dengan kebijakannya dalam Perang Irak, “anti-Islam”, atau bahkan “penjajah”. Namun pada umumnya guru-guru mengambil positif manfaat dari pemberian bantuan pendidikan sebagai sesuatu yang baik dalam kebijakan AS, meski ada guru yang mengindikasikan kecurigaan atau mewaspadaai motif dibalik pemberian bantuan dan terpaksa harus melayani pertanyaan skeptis dari orang tua murid tentang mengapa mau menerima bantuan pendidikan dari AS ini.

Latar belakang demikian tidak terlalu berbeda dengan respon yang ditemukan dari guru-guru kelompok sekolah non-DBE. Latar belakang pengalaman demokrasi juga sama-sama beragam. Pada dasarnya, semua guru kecuali yang beragama non-Islam, berkata bahwa ajaran agama Islam yang ditanamkan secara kuat tidak bertentangan dengan demokrasi, malah beberapa orang mengidentikan hal tersebut sebagai semacam pedoman agar tidak salah jalan. Namun sebetulnya keberadaan identitas agamis yang tidak lebur ini menjadi masalah yang mengemuka sebagai bentuk konsekuensi yang tidak diinginkan yang dapat muncul sewaktu-waktu dalam bentuk perpecahan.

Dalam konteks tersebut, masalah budaya yang seharusnya hanya bisa direkonsiliasi di Indonesia menjadi sesuatu yang tetap kritis dalam keutuhan Indonesia sebagai bangsa. Masa otoritarianisme meninggalkan kesalahan masa lalu dalam pengelolaan “bhinneka tunggal ika” di Indonesia mengimplisitkan “sikap politik yang sangat tegas untuk menegakkan kesatuan dan persatuan secara

total tanpa digugat” di mana setiap gugatan atas gerakan nasional untuk mewujudkannya merupakan suatu tindakan subversif.²⁷⁸ Pada masa itu liberalisasi membesarkan otoritarianisme dalam bentuk pemerintahan Orde Baru. Telah jelas di atas bahwa liberalisasi sesungguhnya amat mewarnai proses evolusi pendidikan di Indonesia yang tidak mampu menanamkan subyek demokratis secara optimal.

Etos lama yang mengendala sebetulnya memiliki prominensi yang cocok dengan neokonservatif yang mengejar liberalisasi dengan ketertarikan utama mengandalkan pasar dalam strategi pembangunannya. Kalangan neokonservatif lebih mengandalkan *achievement* sebagai hal yang dicapai oleh sekolah alih-alih perhatian kepada realitas multikultural.²⁷⁹ Terlebih dapat pula diargumenkan bahkan ilmu sosial tidak menjadi favorit dalam upaya reformasi pendidikan dasar padahal melalui *field* inilah norma secara lebih eksplisit terbawa dan siswa dapat berlatih argumentasi dengan kadar ketidaksepakatan yang secara potensial tinggi. Akibatnya artikulasi dan kemampuan mereka untuk menyampaikan uraian secara tepat dapat dipertanyakan.

Liberalisasi dapat menyulitkan proses demokratisasi yang sesungguhnya ketika setiap pihak berada dalam kondisi kompleksitas identitas dan tujuan akhir yang berbeda satu sama lain. Hal ini dapat mengemukakan misalnya terkait keberadaan identitas yang tidak terekonsiliasikan dengan baik satu sama lain. Seperti dikutip oleh Irwan Abdullah dari Sumartana, “...sejarah sosial berabad-abad menunjukkan bahwa struktur internal dari agama-agama, baik institusi agama, kegiatan misi, dan kepemimpinan, telah melahirkan berbagai potensi konflik”²⁸⁰ di mana varian-varian dalam agama masih merupakan sumber pertikaian.²⁸¹

Alih-alih berupaya untuk meleburkan identitas agama atau identitas sektarian, perwujudan biner nampak tetap termanifestasi dalam program bantuan pendidikan yang mengedepankan PAKEM ini. Pemberian bantuan ini membiarkan pemisahan biner antara sekolah Islam dan sekolah sekuler tanpa

²⁷⁸ Irwan Abdullah, *Konstruksi dan Reproduksi Kebudayaan* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006), 63.

²⁷⁹ Torres, “State and Education Revisited.”

²⁸⁰ Lihat Th. Sumartana, *Pluralisme, Konflik dan Pendidikan Agama di Indonesia* (Yogyakarta: Interfidei, 2001), 79.

²⁸¹ Abdullah, *Konstruksi dan Reproduksi Kebudayaan*, 69.

memikirkan bagaimana peleburan di antara keduanya. Guru tetap menjadikan ruang kelas sebagai proyeksi identitasnya, tidak menunjukkan adanya identitas melebur dalam pembelajaran di kelas. Bahkan hal tersebut terjadi di sekolah sekuler pula.

Salah satu guru binaan DBE menggunakan kelasnya untuk menyampaikan pesan agama tertentu. Bahkan dua guru yang lainnya yang dilatih oleh DBE menunjukkan hasrat mereka memilih syariat Islam dibandingkan Pancasila yang sampai sekarang menjadi ideologi dasar negara. Salah satu guru tersebut menyatakan bahwa

... jadi sebagai seorang Islam, sebagai Muslim, dalam hati kecil gitu *yah* Pak, memang menginginkan negara ini aman, dan saya yakin dengan negara Islam lah rakyat semua bisa sejahtera. Seperti itu. Jadi memang dalam hati ada doa, ada keinginan untuk menjadi negara Islam, begitu. Dan juga melihat pengalaman dari jaman Rasul dulu bahwa agama lain ketika berada dalam negara Islam Rasul itu mereka ikut sejahtera juga.

Sementara itu guru lainnya menyatakan bahwa

ada keinginan, yah... ada keinginan ya dengan 90%, sebetulnya kenapa sih *nggak* bisa mendirikan agama... itu istilahnya *yah*. Karena, walaupun bagaimana, secara hukum Islam *kan* segalanya tuntas. Dalam arti, kalau misalkan untuk dia mencuri dipotong tangan, dan sebagainya. Sehingga *kan* dia jera. *Nah*, memang kalau dibandingkan dengan landasan yang ada sekarang, ya... itu, kurang memadai.

Dengan demikian, sulit untuk tidak berkata bahwa politik perbedaan menjadi ciri utama implementasi kebijakan pendidikan neokonservatif yang memang mengabaikan permasalahan multikultural. Multikulturalisme bagi kalangan neokonservatif bersifat antimodern karena memelantingkan meritokrasi dan kredensialisme serta menekankan klaimnya kepada status askriptif, tradisi, dan

politik identitas.²⁸² Permasalahan titik pijak neokonservatif di atas, seperti dikemukakan oleh Wells adalah tidak dihiraukannya kompleksitas dalam sekolah sejak melandaskan diri pada perilaku yang cenderung menyerupai korporasi privat dan mengejar keuntungan serta merespon masalah atas dasar analogi "tuntutan konsumen".²⁸³

Dalam isu multikulturalisme, yang diupayakan oleh neokonservatif menekankan kepada pembentukan "mayoritas neokonservatif" yang menempatkan bentuk ekspresi budaya di luar konformitas terhadap modernitas dalam tempat kedua.²⁸⁴ Pola pengkategorian tersebut pada gilirannya menjadi jebakan bagi upaya sadar untuk berurusan dengan isu keberagaman budaya ketika diupayakan untuk dinilai secara analitik.²⁸⁵ Kegagalan terutama terletak pada kenyataan bahwa terjadi hibridasi budaya sehingga apa yang dipaketkan sebagai "modern" mungkin mengambil tempat yang berbeda di masyarakat Asia Timur atau bahkan masyarakat Islam Tarbiyah, yang mengandalkan ilmu pengetahuan dan institusi pendidikan sebagai lahan promosi normanya.

Dalam kondisi seperti ini, setiap orang tidak mengadopsi "*toolkit*" yang penting dalam hidup demokrasi sehingga dengan tujuan yang berbeda mereka akan cenderung mengadopsi lini bertindak yang tetap bertahan dengan visinya. Pada akhirnya, masalah ini memang tidak disentuh karena fitur utama pemberian bantuan adalah liberalisasi dengan corak kebijakan neokonservatif dan neoliberal,

²⁸² Torres, "State and Education Revisited," 287.

²⁸³ Amy Stuart Wells, "The Sociology of School Choice: Why Some Win and Others Lose in Educational Marketplace," dalam *School Choice: Examining the Evidence*, ed. Edith Rassel dan Richard Rothstein (Washington, DC: Economic Policy Institute, 1993), 47-48.

²⁸⁴ Penyematan kategori moderintas ini pada awalnya beranjak dari kenyataan bahwa kebanyakan neokonservatif bersifat "Eurosentris" dalam hal mereka menafikkan atau menempatkan legitimasi konstruksi etnis dan suku bangsa secara historis dan simbolis dalam tempat sekunder setelah kultur dominant kulit putih dan orang Eropa. Torres, "State and Education Revisited," 285-286.

²⁸⁵ Seperti oleh Torres, West 1993 menyatakan bahwa

"karena sejak awalnya kita harus mempertanyakan setiap gagasan mengenai tradisi murni atau *pristine heritage*, atau setiap peradaban atau budaya yang memiliki monopoli terhadap nilai kebajikan atau falsafah hidup ... terminologi multikulturalisme dan Eurosentrisme bukanlah kategori-kategori analitik, (melainkan) mereka adalah kategori yang harus dianalisa dengan *sense* historis yang khusus, dan juga analisa sosial yang khusus pula."

Cornell West, *The Prophetic Thought in Postmodern Times* (Monroe, ME: Common Courage Press, 1993), dikutip dalam Carlos Alberto Torres, "State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically about Education," *Review of Research in Education* 21 (1995-1996): 286.

tanpa secara serius memperhatikan cara menghantarkan “*toolkit*” agar proses demokratisasi yang sesungguhnya bisa berlangsung.

Analogi pasar yang keliru terletak pada gagasan bahwa unit sekolah akan secara rasional mengedepankan kepentingan sendiri sedemikian rupa sehingga mereka akan bersaing satu sama lain dan pada gilirannya akan meningkatkan kualitas. Hal tersebut keliru karena kompetisi antarsekolah tidak secara otomatis mengarah kepada meningkatnya kualitas seiring dengan terdapatnya variabel-variabel lain di luar kontrol dari organisasi sekolah itu sendiri, seperti perilaku rasial, alienasi, ketidakberdayaan, keterlibatan orang tua murid, dan ketidakterediaan informasi yang kesemuanya itu adalah bagian dari suatu konteks sosial.

Problematika kuasa dalam kebijakan pendidikan yang seperti ini ditawarkan oleh kalangan pos-modernis dalam studi mengenai politik pendidikan. Post-modernis berargumen bahwa *power* telah terdesentral dan terfragmentasi dalam masyarakat kontemporer.²⁸⁶ Pandangan dunia yang terpengaruh oleh hubungan *power* yang bersifat menyebar dan konstitutif sedemikian rupa membuat para pengkaji maupun praktisi pendidikan tidak lagi mampu menantang politik fragmentasi yang cenderung dikembangkan oleh *superpower* Amerika. Torres menulis bahwa, sejalan dengan pandangan kalangan post-modernis yang menentang kolusi neokonservatif dan neoliberal, situasi yang demikian membuat kompleks suatu keadaan di mana

...terdapat perjuangan sekular yang saling menghancurkan antara kelompok-kelompok progresif, tidakan struktural dan histori dari negara kapitalis, dan tindakan kelompok kanan yang melemahkan komunitas pembelajaran dan aksi politik, yang kemudian menghalangi kemampuan kelompok progresif untuk menantang sumber daya yang secara luas dimiliki oleh elit (pengaruh, kekuasaan, dan kesejahteraan) dan kelas-kelas dominan di dalam pendidikan.²⁸⁷

²⁸⁶ Torres, “State and Education Revisited,” 301.

²⁸⁷ Ibid., 300.

Dalam era globalisasi, situasi ini bergabung dengan subyek politik yang terdesentralisir.

Dalam hal ini, gagasan pendesentralisiran subyek politik mengimplikasikan upaya memisahkan hubungan erat antara kepentingan sosial obyektif (*objective social interest*) dengan ekspresi subyektif (*subjective expression*), yang misalnya berupa kesadaran kelas, sebagaimana diasumsikan oleh teori sosial Modernis.²⁸⁸ Gagasan solidaritas yang sering diusung oleh kalangan *welfare* kini berada di dalam konteks loyalitas individual yang saling kontradiktif satu sama lain sehingga melemahkan arti prinsip perjuangan bersama. Hal itu membuat individu yang terdesentral diharapkan tidak lagi memiliki “kesadaran kelas” dalam artian klasik, namun mereka tetap berjuang untuk mencapai “aktualisasi diri”.²⁸⁹ Gagasan mengenai pendidikan yang mengemuka kemudian, sebagaimana dikemukakan oleh Popkewitz, dapat dipandang sebagai dua strategi atau pola regulasi, pertama merupakan produk praktik-praktik (ideologi, *discourse*, narasi, dan tindakan sosial) berbagai aktor dalam arena pendidikan dan kedua merupakan produk *discourses* itu sendiri, dalam konteks internasionalisasi aturan yang mengatur *discourse* mengenai reformasi pendidikan.²⁹⁰

Dalam sejarah diskursus pembangunan di Indonesia, Bradley Simpson menulis bahwa

[a] complex constellation of national and international political and economic forces lay foundations for and encouraged the emergence in the mid-1960's of a military-led regime in Indonesia committed to modernization. These forces included the U.S. and other Western governments, which provided military and economic assistance; philanthropic foundations, which trained economists and military officers in management and

²⁸⁸ Ibid., 301-302.

²⁸⁹ Ibid., 302.

²⁹⁰ Ibid., 304. Lihat juga Thomas S. Popkewitz, *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teachers' Education, and Research* (New York: Teachers College, Columbia University, 1991); dan Thomas S. Popkewitz, ed., *Changing Patterns of Power, Social Regulation and Teacher Education Reform* (Albany: State University of New York Press, 1993).

*administration; international financial institutions such as the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank, which promoted early variants of what would later be called structural adjustment and social scientists, who deployed theory to account for and legitimize the growing political and economic role of the military in the development process, not just in Indonesia but throughout the so-called third world.*²⁹¹

[suatu konstelasi kompleks atas kekuatan-kekuatan politik dan ekonomi nasional dan internasional meletakkan dasar untuk dan mendorong kemunculan di pertengahan 1960an suatu rezim pimpinan militer di Indonesia yang berkomitmen terhadap Modernisasi. Kekuatan ini mencakup pemerintahan AS dan bangsa Barat lainnya, yang menyediakan asistensi militer dan ekonomi, yayasan filantropi, yang melatih ekonom dan pejabat militer dalam manajemen dan administrasi, institusi keuangan internasional seperti IMF dan Bank Dunia, yang mempromosikan varian awal apa yang nantinya disebut sebagai Penyesuaian Struktural, dan ilmuwan sosial yang membangun teori untuk menjelaskan dan meligitimasi tumbuhnya peran ekonomi dan politik militer dalam proses pembangunan, tidak hanya di Indonesia namun juga di seluruh Negara Dunia Ketiga]

Kekuatan ini kemudian menghasilkan kekuatan yang berguna untuk menumpas musuh AS pada waktu itu, yaitu kelompok kiri, atau kelompok komunis yang mesti dihadapi AS melalui kebijakan *containment*-nya. Rancangan prioritas AS bagi Indonesia pada waktu itu mengintegrasikan suatu visi yang secara erat

... melekat dalam suatu *discourse* modernisasi yang membentuk pemikiran baik dari kalangan pembuat kebijakan AS maupun

²⁹¹ Bradley Simpson, *Economists with Guns: Authoritarian Development and U.S.—Indonesian Relations, 1960—1968* (Stanford: Stanford University Press, 2008), 3-4.

rekan mereka antarsesama bangsa Barat dan Indonesia dan kebijakan mereka untuk membendung Partai Komunis Indonesia sekaligus meletakkan fondasi (pasar) bagi pembangunan ekonomi dan politik di Indonesia.²⁹²

Hal ini lah yang menjadikan kekuasaan produktif Amerika, seperti ditunjukkan oleh Barnett dan Duvall²⁹³, menunjukkan indikasi imperium Amerika yang berupaya senantiasa kembali ditegakkan atas Indonesia. Model pembangunan modernis yang dibangun diatas pemisahan biner antara Islam dan sekuler dapat memunculkan anggapan bahwa AS tengah kembali mencari kelompok yang secara potensial bisa berhadapan dengan kelompok lainnya yang mengancam kepentingan AS. Hal ini lah yang bisa jadi merupakan konsekuensi yang tidak dapat terkontrol dari suatu program yang diklaim oleh AS sebagai *super power* untuk “mendukung transisi demokrasi” di Indonesia yang sesungguhnya menunjukkan kesenjangan kuasa secara *productive* antara AS dan Indonesia.

²⁹² Ibid., 5-6.

²⁹³ Lihat diskusi tentang *American Empire* dalam Barnett dan Duvall, “Power in International Politics,” 63-66.